



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 2022.30 (Ekim/October)

Diller ve renkler...

اللغة السنة واللوان languages and colours

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالاختلافُ السنتكم والوانكم إِنَّ فِي ذَلِكَ لآياتٍ لِّلْعَالَمِينَ

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

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

(Allah: *Kur'ân*: 30. Rûm 22)

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

Amerikan Kùltürü ve Edebiyatı	American Culture and Literature
Doç. Dr. F. Gül KOÇSOY	Assoc. Prof. F. Gül KOÇSOY
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Yonca DENİZARSLANI	Dr. Yonca DENİZARSLANI
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Arap Dili ve Edebiyatı	Arabic Language and Literature
Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Hüseyin ARSLAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Fars Dili ve Edebiyatı	Persian Language and Literature
Dr. Ahmet KARA	Dr. Ahmet KARA
Dicle Üniversitesi	Dicle University (Turkey)
Fransız Dili Eğitimi	French Language Teaching
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL	Professor Erdoğan KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Fransız Dili ve Edebiyatı	French Language and Literature
Prof. Dr. Gülhanım ÜNSAL	Professor Gülhanım ÜNSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Gürcü Dili ve Edebiyatı	Georgian Language and Literature
Doç. Dr. Gül Mükerrer ÖZTÜRK	Assoc. Prof. Gül Mükerrer ÖZTÜRK
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
İngiliz Dili Eğitimi	English Language Teaching
Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ	Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN	Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
İngiliz Dili ve Edebiyatı	English Language and Literature
Doç. Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ	Assoc. Prof. Nilay ERDEM AYYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
İspanyol Dili ve Edebiyatı	Spanish Language and Literature
Dr. Olcay ÖZTUNALI	Dr. Olcay ÖZTUNALI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
İtalyan Dili ve Edebiyatı	Italian Language and Literature
Dr. Cristiano BEDIN	Dr. Cristiano BEDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Japon Dili ve Edebiyatı	Japanese Language and Literature
Dr. Metin BALPINAR	Dr. Metin BALPINAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Karşılaştırmalı Edebiyat	Comparative Literature
Dr. Shelale RAMAZANOVA	Dr. Shelale RAMAZANOVA
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	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 DRELJERS Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Assoc. Prof. Guntars DRELJERS Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Mesut KULELİ Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mesut KULELİ Bandırma Onyedli 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. Layal MERHY Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Dr. Layal 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 İşlam Üniversitesi (İran)	İşlamic 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. Eudmila MEŐKOVÁ (Slovakya)	Assoc. Prof. Eudmila MEŐKOVÁ (Slovakia)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Doç. Dr. Meqsud SELİM (Çin)	Assoc. Prof. Meqsud SELİM (China)
Doç. Dr. Tarık DURAN (Sırbistan)	Assoc. Prof. Tarık DURAN (Serbia)
Dr. Ahmet YIKIK (Kıbrıs)	Dr. Ahmet YIKIK (Cyprus)
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 Zelanda)	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
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir 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-Metodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Metodi 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 Capodistrian 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)

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

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 BATİSLAM	Professor Hanife Dilek BATİSLAM
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
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Hüseyin YAZICI	Prof. Dr. Hüseyin YAZICI
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Işın Bengi ÖNER	Professor Işın Bengi ÖNER
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	29 Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN	Professor İbrahim GÜLTEKİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)

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

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-Methodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Methodi 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)

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

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. Erdinç ASLAN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Erdinç 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 TOPUZKANAMIŞ Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ersoy TOPUZKANAMIŞ Balıkesir University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan KUŞÇU Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertan KUŞÇU Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan ENGİN Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertan ENGİN Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğ CAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertuğ CAN Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğrul KARAKUŞ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertuğrul KARAKUŞ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra BİRKAN BAYDAN	Assoc. Prof. Esra BİRKAN BAYDAN

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)

Doç. Dr. Gürkan DAĞBAŞL	Assoc. Prof. Gürkan DAĞBAŞL
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 (Türkiye)
Doç. Dr. İlker AYDIN	Assoc. Prof. İlker AYDIN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Doç. Dr. İlker TOSUN	Assoc. Prof. İlker TOSUN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. İlkin GULUSOY	Assoc. Prof. İlkin GULUSOY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Doç. Dr. İlnur SAVAŞKAN	Assoc. Prof. İlnur SAVAŞKAN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Kamala Tahsin KARİMOVA	Assoc. Prof. Kamala Tahsin KARİMOVA
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Kürşat CESUR	Assoc. Prof. Kürşat CESUR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Lale ÖZCAN	Assoc. Prof. Lale ÖZCAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Levent UZUN	Assoc. Prof. Levent UZUN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
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 MEŠKOVÁ	Assoc. Prof. Ludmila MEŠKOVÁ
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 Onyeddi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyeddi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Mevlüde ZENGİN	Assoc. Prof. Mevlüde ZENGİN
Sivas Cumhuriyet (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet (Turkey)
Doç. Dr. Murad KARADUMAN	Assoc. Prof. Murad KARADUMAN
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ELMALI	Assoc. Prof. Murat ELMALI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ÖĞÜTCÜ	Assoc. Prof. Murat ÖĞÜTCÜ
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Kapadokya University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ŞENGÜL	Assoc. Prof. Murat ŞENGÜL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Mustafa KAYA	Assoc. Prof. Mustafa KAYA
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Doç. Dr. Mustafa Zeki ÇIRAKLI	Assoc. Prof. Mustafa Zeki ÇIRAKLI
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. Mutlu DEVECİ	Assoc. Prof. Mutlu DEVECİ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Mümtaz SARIÇİÇEK	Assoc. Prof. Mümtaz SARIÇİÇEK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)

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

İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Doç. Dr. Sema ÇETİN BAYCANLAR	Assoc. Prof. Sema ÇETİN BAYCANLAR
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ	Assoc. Prof. Sezai ÖZTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Susana SHKHALAKHOVA	Assoc. Prof. Dr. Susana SHKHALAKHOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Suzan KAVANOZ	Assoc. Prof. Dr. Suzan KAVANOZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Tamilla ALİYEVA	Assoc. Prof. Dr. Tamilla ALİYEVA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Tatiana GOLBAN	Assoc. Prof. Tatiana GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Turgay ANAR	Assoc. Prof. Turgay ANAR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ümit AKIN	Assoc. Prof. Ümit AKIN
Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma On Yedi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ	Assoc. Prof. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Vesile ALBAYRAK SAK	Assoc. Prof. Vesile ALBAYRAK SAK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. 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
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ	Assoc. Prof. Yusuf SÖYLEMEZ
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Doç. Dr. Zulfıya ŞAHİN	Assoc. Prof. Zulfıya ŞAHİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Abdülkerim ASILSOY	Dr. Abdülkerim ASILSOY
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Abdulhakim TUĞLUK	Dr. Abdulhakim TUĞLUK
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır University (Turkey)

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 Eylöl Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Adnan UZUN Bandırma Onyediy Eylöl 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 AKGÖL Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet AKGÖL 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

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 Üniversitesi (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
Istanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Alev ÖNDER	Dr. Alev ÖNDER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Alev YEMENİCİ	Dr. Alev YEMENİCİ
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Ali ALTUN	Dr. Ali ALTUN
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Ali İhsan AKÇAY	Dr. Ali İhsan AKÇAY
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ali İhsan YAPICI	Dr. Ali İhsan YAPICI

Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Adnan Menderes Üniversitesi (Turkey)
Dr. Ali KARAKAŞ	Dr. Ali KARAKAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Ali Kemal ŞAŞ	Dr. Ali Kemal ŞAŞ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Ali SERİNKÖZ	Dr. Ali SERİNKÖZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Ali 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)

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

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 BAŞI	Dr. Bahtiyar BAŞI
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 BAĞIRLAR	Dr. Belgin BAĞIRLAR
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Berker KESKİN	Dr. Berker KESKİN

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

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

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

Dr. Deniz DEMİRKAN Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Deniz DEMİRKAN Mersin University (Turkey)
Dr. Deniz GÜNER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Deniz GÜNER Kırklareli 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 Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Derya TUZCU EKEN Kırklareli 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 ZEPPUS Atina Milli Kapodistrian Üniversitesi (Yunanistan)	Dr. Dimitris ZEPPUS 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

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 Alparslan 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 NALÇACIĞİL ÇOPUR Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emel NALÇACIĞİL 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)

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)

Dr. Erhan AKTAŞ	Dr. Erhan AKTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erhan APOĞLU	Dr. Erhan APOĞLU
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 Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Eshabil BOZKURT (Türkiye)	Dr. Eshabil BOZKURT (Turkey)
Dr. Esin EREN SOYSAL	Dr. Esin EREN SOYSAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Esin KUMLU	Dr. Esin KUMLU
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Esin ÖZER	Dr. Esin ÖZER
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Esra ALMAS	Dr. Esra ALMAS
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Esra Başak AYDINALP	Dr. Esra Başak AYDINALP
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Esra OZKAYA	Dr. Esra OZKAYA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Esra SAZYEK	Dr. Esra SAZYEK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Esra TARHAN	Dr. Esra TARHAN
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 Istanbul 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

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

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)

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 YURTTAŞ	Dr. Hatice YURTTAŞ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Hava VURAL	Dr. Hava VURAL
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Hayriye DURKAYA	Dr. Hayriye DURKAYA
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR
Selahaddin Üniversitesi (Irak)	Selahaddin University (Iraq)
Dr. Hela Haidar NAJJAR	Dr. Hela Haidar NAJJAR
Balamand Üniversitesi (Lübnan)	Balamand University (Lebanon)
Dr. Hikmet UYSAL	Dr. Hikmet UYSAL
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ	Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hulusi GEÇGEL	Dr. Hulusi GEÇGEL
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Hulusi EREN	Dr. Hulusi EREN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Huri Deniz KARCI	Dr. Huri Deniz KARCI
Ankara Medipol Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Medipol University (Turkey)

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

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
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. İsmail EROL	Dr. İsmail EROL
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. İsmail GÜNEŞ	Dr. İsmail GÜNEŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. İsmail YAMAN	Dr. İsmail YAMAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK	Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. İsmail YILDIRIM	Dr. İsmail YILDIRIM
Kayseri Üniversitesi (Türkiye)	Kayseri University (Turkey)
Dr. İsmigül CANTÜRK	Dr. İsmigül CANTÜRK
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)

Dr. İzzet ŞEREF 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 University (Turkey)
Dr. Kudret SAVAŞ Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kudret SAVAŞ Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Kuğu TEKİN	Dr. Kuğu TEKİN

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 SARİ SEO LECOQ	Dr. Kübra SARİ 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

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

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

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 NACAK	Dr. Neriman NACAK
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

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 YÜCELŞEN	Dr. Neslihan YÜCELŞEN
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
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde 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)

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

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

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 Yüzcüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzcüncü 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)

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

MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Semih SARIGÜL	Dr. Semih SARIGÜL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Semih YEŞİLBAĞ	Dr. Semih YEŞİLBAĞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Semin KAZAZOĞLU	Dr. Semin KAZAZOĞLU
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Semra BATURAY MERAL	Dr. Semra BATURAY MERAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Semra ÖĞRETMEN ASLAN	Dr. Semra ÖĞRETMEN ASLAN
Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzcüncü 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)	İstanbul 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)

Dr. Sevcan SEÇKİN	Dr. Sevcan SEÇKİN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY	Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Sevda BALAMAN	Dr. Sevda BALAMAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Sevda EMLAK	Dr. Sevda EMLAK
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Sevda KAMAN	Dr. Sevda KAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Sevda POLAT	Dr. Sevda POLAT
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Sevdıye KÖKSAL	Dr. Sevdıye KÖKSAL
Dokuz 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	Dr. Sibel ERGÜN ELVERİCİ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Sibel KOCAER	Dr. Sibel KOCAER
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Sibel MURAD	Dr. Sibel MURAD
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Sibel YILMAZ	Dr. Sibel YILMAZ
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Orta Doğu Teknik University(Turkey)
Dr. Simla DOĞANGÜN	Dr. Simla DOĞANGÜN
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Sinan ERDİM	Dr. Sinan ERDİM
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Sinan GUL	Dr. Sinan GUL
Milli Savunma Üniversitesi (Türkiye)	Milli Savunma University (Turkey)
Dr. Sinem CANIM ALKAN	Dr. Sinem CANIM ALKAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Songül ERDOĞAN	Dr. Songül ERDOĞAN
Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Sopiyo MAKHATCHASHVILI	Dr. Sopiyo MAKHATCHASHVILI
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ	Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ
Haliç Üniversitesi (Türkiye)	Haliç University (Turkey)
Dr. Süleyman AYDENİZ	Dr. Süleyman AYDENİZ
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sümeyye Beyza ABAY ALYÜZ	Dr. Sümeyye Beyza ABAY ALYÜZ
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (Türkiye)	Sağlık Bilimleri University (Turkey)
Dr. Sümeyye KONUK	Dr. Sümeyye KONUK
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Süreyya Elif AKSOY	Dr. Süreyya Elif AKSOY
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Şahin GÖK	Dr. Şahin GÖK
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelisim University (Turkey)
Dr. Şahin KIZILTAŞ	Dr. Şahin KIZILTAŞ
Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. Şenay KIRGIZ	Dr. Şenay KIRGIZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Şenay TANRIVERMİŞ	Dr. Şenay TANRIVERMİŞ
Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)	Nişantaşı University (Turkey)
Dr. Şenol KORKMAZ (Türkiye)	Dr. Şenol KORKMAZ (Turkey)
Dr. Şerife ÇELİKKAYA	Dr. Şerife ÇELİKKAYA
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Şerife ÖZER	Dr. Şerife ÖZER
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)

Dr. şerife Seher EROL 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. şüle DEMİRKOL ERTÜRK Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. şüle DEMİRKOL ERTÜRK Boğaziçi University (Turkey)
Dr. şüle GÜMÜş Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. şüle 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

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

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

Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ	Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Zeynel ÖDEMİŞ	Dr. Zeynel ÖDEMİŞ
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 ALTUŐ	Dr. Zeynep Asya ALTUŐ
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 KANİ	Dr. Zeynep Gülşah KANİ
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)

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 2022.30 (Ekim/October) HAKEMLERİ / REFEREEES

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

Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK	Dr. Duygu DALASLAN	Dr. Hakan DİLMAN
Dr. Abdullah HACİBEKİROĞLU	Dr. Ebru YENER GÖKŞENLİ	Dr. Hakkı ÖZKAYA
Dr. Ahmet ALTAY	Dr. Edip Serdar GÜNER	Dr. Halis AYDIN
Dr. Ahmet BALCI	Dr. Efecan KARAGÖL	Dr. Halit AŞLAR
Dr. Ahmet ÇAPKU	Dr. Elif TÜRKER	Dr. Hasan CUŞA
Dr. Ahmet DAĞ	Dr. Emin CENGİZ	Dr. Hasan UÇAR
Dr. Ahmet KARAKUŞ	Dr. Emrah PEKSOY	Dr. Hatice YILDIZ
Dr. Ahmet KOÇAK	Dr. Erden EL	Dr. Hülya ÜRKMEZ
Dr. Ali Sait YAĞAR	Dr. Erdiñ ASLAN	Dr. Işıl IŞIKTAŞ SAVA
Dr. Aliye Nur ERCAN GÜVEN	Dr. Erdoğan BOZ	Dr. İbrahim GÜNGÖR
Dr. Aslı ARABOĞLU	Dr. Erdoğan TAŞTAN	Dr. İbrahim USTA
Dr. Ayhan CAN	Dr. Ergün ACAR	Dr. İsmail DEMİR
Dr. Ayşegül UYSAL	Dr. Ersin ÇETİNKAYA	Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK
Dr. Aysel SARICAOĞLU AYGAN	Dr. Dr. Ertan KUŞÇU	Dr. Kaya ÖZÇELİK
Dr. Ayşe Hümeysra SÜZEN	Dr. Eshabil BOZKURT	Dr. Kayhan BOZGÜN
Dr. Ayşe KARABEY TEKİN	Dr. Esra YAVUZ ACAR	Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU
Dr. Ayşe ÖZKAN	Dr. Eyüp ZENGİN	Dr. Kubilay GEÇİKLİ
Dr. Ayşe Şirin OKYAYUZ	Dr. F. Gül KOÇSOY	Dr. Kubra SARI SEO LECOQ
Dr. Aytaç ÖREN	Dr. Fahri TEMİZYÜREK	Dr. Kudret SAVAŞ RED
Dr. Bahtiyar BAŞŞİ	Dr. Faruk DÜNDAR	Dr. Kürşat EFE
Dr. Barış AYDIN	Dr. Faruk KÖKOĞLU	Dr. Mahmut AKAR
Dr. Bekir GÖKÇE	Dr. Fatih BAŞPINAR	Dr. Mehmet AKKAYA
Dr. Bekir Şakir KONYALI	Dr. Fatma KALPAKLI	Dr. Mehmet Furkan ÇELİK
Dr. Beytullah BEKAR	Dr. Fatma ŞEN AKDEMİR	Dr. Mehmet Halit ATLI
Dr. Burak ÖZSÖZ	Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN	Dr. Mehmet İLGÜREL
Dr. Can KARAYEL	Dr. Ferdi ÇETİN	Dr. Mehmet KAHRAMAN
Dr. Caner SOLAK	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL	Dr. Mehmet Mekin MEÇİN
Dr. Celile Eren ÖKTEN	Dr. Filiz DUMAN	Dr. Mehmet Mustafa KARACA
Dr. Ceren SELVİ	Dr. Funda BULUT	Dr. Mehmet ÖZDEMİR
Dr. Cihan ALAN	Dr. Gamze YUCETURK KURTULMUS	Dr. Mehmet Recep TAŞ
Dr. Çağrı EROĞLU	Dr. Gonca KİŞMİR	Dr. Mehtap ÖZDEN
Dr. Çağrı GÜMÜŞ	Dr. Gökçe ULUS	Dr. Melike Saba AKIM
Dr. Derya TUZCU EKEN	Dr. Gökçen BİLGİN AKSOY	Dr. Meltem EKTİ
Dr. Dilek MOĞULBAY	Dr. Gülsemin HAZER	Dr. Meriç GÜVEN
Dr. Döne ARSLAN	Dr. Gürkan DAĞBAŞI	Dr. Muhammet CAN
Dr. Dursun DEMİR		Dr. Murat ŞENGÜL

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. Musa DEMİR	Dr. Önder ÇANGAL	Dr. Şeyda KINCAL
Dr. Mustafa BALCI	Dr. Özge SÖNMEZ	Dr. Tahsin YURTTAŞ
Dr. Mustafa KAYA	Dr. Özlem BAŞ	Dr. Taner ULUÇAY
Dr. Mustafa ORHAN	Dr. Özlem YILMAZ kabul	Dr. Teymur EROL
Dr. Mustafa ÖZKAN	Dr. Öznur ÖZDARICI	Dr. Tuğba KARABULUT
Dr. Mustafa Samet KUMANLI	Dr. Öznur YEMEZ	Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY
Dr. Mustafa UĞURLU	Dr. Philip G. A. GLOVER	Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN
Dr. Naciye SAĞLAM	Dr. Ramazan BEZCİ	Dr. Uğur DİLER
Dr. Nazan YILDIZ	Dr. Raşit ÇOLAK	Dr. Vasfiye GEÇKİN
Dr. Necdet NEYDİM	Dr. Rifat GÜRGENDERELİ	Dr. Veli KILIÇARSLAN
Dr. Neslihan YÜCELŞEN	Dr. Sabanur YILMAZ	Dr. Veysel ELKATMIŞ
Dr. Nesrin GÜLLÜDAĞ	Dr. Seçil VARAL	Dr. Yakup GÖÇEMEN
Dr. Neşe KARA ÖZKAN	Dr. Sedat AKAY	Dr. Yakup YILMAZ
Dr. Nevzat ERKAN	Dr. Sedat BALYEMEZ	Dr. Yasemin Güniz SERTEL
Dr. Nihal KALKAN YAĞCI	Dr. Sema ÇETİN BAYCANLAR	Dr. Yasin ŞERİFOĞLU
Dr. Nilüfer SERİN	Dr. Semahat AYSU	Dr. Yavuz KIZILÇİM
Dr. Nuh DOĞAN	Dr. Semih SARIGÜL	Dr. Yeşim TÜKEL KANRA
Dr. Nuray DEMİR ÖZTÜRK	Dr. Semra ÖĞRETMEN ASLAN	Dr. Yunus Emre ÖZSARAY
Dr. Nurcihan YÜRÜK	Dr. Serkan DEMİREL	Dr. Yunus ŞENYİĞİT
Dr. Nurel CENGİZ	Dr. Sevcan IŞIK	Dr. Zehra KAPLAN
Dr. Oğuz BAYKARA	Dr. Sevcan YILMAZ KUTLAY	Dr. Zeynep GÖRGÜLER
Dr. Okan Celal GÜNGÖR	Dr. Sevinç AKDOĞAN ÖZTÜRK	Dr. Zeynep KAYACIK
Dr. Ozan Erdem GÜZEL	Dr. Sezin Seda ALTUN	Dr. Ziya TOK
Dr. Ozan İPEK	Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ	
Dr. Ozan Ömer AKGÜL	Dr. Şaziye DİNÇER BAHADIR	

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	LXXIII
EDITOR'S NOTE	LXXIV
2022.30.01. Soysal, T.: Türkçe öğretmenlerinin ortaokul dil bilgisi konu sıralamasına yönelik görüşleri: Sorunlar ve çözüm önerileri / Turkish teachers' opinions on secondary school grammar subject order: Problems and solution suggestions	1
2022.30.02. Atasoy, A.: Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine ilişkin bir değerlendirme / An evaluation of writing activities in secondary school Turkish textbooks.....	20
2022.30.03. Al Moubarak, F. & Özer, B.: Evaluation of the Turkish language teaching program applied to foreigners using the context, input, process, and product (CIPP) model / Yabancılarla uygulanan Türkçe dil öğretimi programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli kullanarak değerlendirilmesi	36
2022.30.04. Göksel, A.: Dahrendorf modeli bağlamında çocuk kitabına yaklaşım ve etkinlik tasarısı (Hışır Hışır Kırt Kırt örneği) / Approach to children's book and activity design in the context of Dahrendorf model (Example of Hışır Hışır Kırt Kırt)	49
2022.30.05. Özkan, Z.: Klâsik Osmanlı Türkçesi döneminde yazılmış Eski Oğuzca Kısasü'l Enbiyâ / Kısasü'l Enbiyâ in Old Oghuz language written in the Classic Ottoman Turkish period	74
2022.30.06. Tiryaki, E. N. & Zini, H.: Yabancılarla Türkçe öğretiminde paragraf yazmada teknoloji kullanımı / The use of technology in paragraphwriting in teaching Turkish to foreigners.....	85
2022.30.07. Işık Aydın, R. & Erdem, İ.: Konuşma becerisine yönelik bir uzman değerlendirme ölçeği geliştirme çalışması / Development of an expert assessment scale on speaking skills.....	106
2022.30.08. Demirel Fakiroğlu, G.: Göçmen öğrencilerin eğitim sistemine uyumunun Türkçe öğretimi ile ilişkisi / The relationship between immigrant students integration to education and teaching Turkish as a foreign language.....	121
2022.30.09. Aydeniz, S.: Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde yaratıcı yazma / Creative writing in activities in Turkish textbooks	135
2022.30.10. Kayahan Yüksel, D. & Yüksel, A.: Göç ve dil edinimi: Türkiye'de mevcut durum ve eğitim politikaları üzerine bir inceleme / Migration and language acquisition: A review on current situation and education policies in Turkey.....	158
2022.30.11. Çıplak, G. & Balcı, A.: Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özelliğinin incelenmesi / Examining the readability of texts in Turkish textbooks	170
2022.30.12. Işıktaş Sava, I.: Başkurt Türkçesinde kargışlar / Curses in Bashkir Turkish	188
2022.30.13. Uysal, B.: Eski Anadolu Türkçesinde <i>Hak Çalap</i> dizisi üzerine / On the Phrase of <i>Hak Çalap</i> in Old Anatolian Turkish	207
2022.30.14. Ataklı Saçak, F.: Sovyet döneminde ünlü bir Türkolog'un hikâyesi: B. A. Serebrennikov / The story of a famous Turcologist in the Soviet period: B. A. Serebrennikov	218
2022.30.15. Şerifoğlu, Y. & Yılmaz, K.: Türkçede bir bulaşma örneği: <i>siktir</i> / An example of contamination in Turkish: <i>siktir</i>	235
2022.30.16. Bekar, B.: Reinhold Gräter'in askerler için hazırlamış olduğu iki dilli Türkçe öğretim kitabı / Bilingual Turkish teaching book for soldiers by Reinhold Gräter	243
2022.30.17. Parlak, H.: Evrensel gramer ve beynin yapısı açısından Türkçede soru kategorisinin semantik özellikleri / The semantic features of interrogative in Turkish in terms of universal grammar and brain structure	286

- 2022.30.18. Barlas, S.:** Kırgızca ve Rusça sözcük çağrışımlarının karşılaştırılması / Cross-cultural comparison of word associations in Kyrgyz and Russian..... 312
- 2022.30.19. Yılmaz, S.:** Türk dilinin sadeleşmesi meselesi: Yakup Kadri Örneği / The problem of simplification of the Turkish language: The case of Yakup Kadri.....324
- 2022.30.20. Yumurtacı, A.:** Batı grubu ağızlarında hedef hâli / Target case in western dialects .339
- 2022.30.21. Şen İde, H.:** Seyf-i Sarayî'nin Gülistan Tercümesi'nde olumluluk-olumsuzluk ulamı / The category of affirmativeness and negativeness in Gulistan Translation of Seyf-i Sarayi352
- 2022.30.22. Tuğluk, M. E.:** Türkçe soyadları üzerine yapılan çalışmalara toplu bir bakış / An overview of the studies on Turkish surnames366
- 2022.30.23. Doğan, N.:** Çağdaş Türk Lehçelerinin Karşılaştırmalı Eş Dizim Sözlüğü'ne doğru: Azerbaycan ve Türkiye Türkçesinin karşılaştırmalı fiil eş dizimleri / Towards Comparative Collocations Dictionary of The Contemporary Turkish Dialects: Verb collocations in Azerbaijan and Turkey Turkish 381
- 2022.30.24. Kaplan, Z.:** Refik Halid Karay'ın Memleket Hikâyeleri'nde kadın görünüşleri ve sosyal tenkit unsuru olarak kötücül kadınlar / Women's appearances in Refik Halid Karay's Memleket Hikâyeleri and femme fatale as an element of social criticism405
- 2022.30.25. Özkan Kurt, F.:** Görme eylemlerinin anlam alanları ve dikkate almak/önemsemek görmektir kavramsal metaforu / Semantic fields of visual verbs and considering is seeing conceptual metaphor 418
- 2022.30.26. Uluçay, T.:** Boşnak müziğinin özel türü Sevdalinka'ların müzikal yapısı üzerine bir inceleme / An investigation on the musical structure of Sevdalinka, a special genre of Bosnian music435
- 2022.30.27. Ulus, G.:** İlhami Emin'in şiirlerinde varoluşsal yansımalar / Existential reflections in İlhami Emin's poems455
- 2022.30.28. Solak, Ö.:** Sezai Karakoç ve muhafazakârlık / Sezai Karakoç and conservatism465
- 2022.30.29. Kobaza, O. S. & Köse, H.:** Popüler İslami şiirde “dekadans” sorunu: Hikmet Anıl Öztekin şiiri örneği / The Problem of "Decadence" in Popular Islamic Poetry: An Example of Hikmet Anıl Öztekin's poetry..... 475
- 2022.30.30. Tan, M.:** Tuğrul Tanyol'un “Sudaki Ankâ” şiirinin içerik çözümlemesi / Content Analysis of Tuğrul Tanyol's "Sudaki Ankâ" Poetry505
- 2022.30.31. Özerden, K. E. & Guliyev, Z.:** Tiyatral Anlatının Sinemasal Anlatıya Dönüşümü: Ferhan Şensoy'un "Çok Tuhaf Soruşturma" Tiyatro Oyunu ve "Pardon" Sinema Filminin İncelenmesi / Transformation of Theatrical Narrative into Cinema Narrative: Review of Ferhan Sensoy's Theater Play "A Very Strange Investigation" and Movie "Pardon" 516
- 2022.30.32. Cuşa, H.:** Reşat Nuri Güntekin'in “Bekçi” adlı hikâyesinin latin harflerine aktarımı ve tahlili / Translation and analysis of story Reşat Nuri Güntekin's story of "Bekçi"529
- 2022.30.33. Altın, S.:** Mustafa Ulusoy'un romanlarında ontolojik açıdan aşk / Ontological love in Mustafa Ulusoy's novels540
- 2022.30.34. Yağar, A. S.:** Mikhail Bakhtin'in karnaval kuramı ışığında Oğuz Atay'ın *Tehlikeli Oyunlar* romanı: Son Yemek / Oğuz Atay's *Dangerous Games* novel in the light of Mikhail Bakhtin's theory of carnival: The Last Supper 554
- 2022.30.35. Öztürk, S. & Fedai, Ö.:** Yavuz Bülent Bâkiler'in Üsküp'ten Kosova'ya adlı eserine yansıyan Balkan coğrafyası / Balkan geography reflected in Yavuz Bülent Bâkiler's book from Skopje to Kosovo568

- 2022.30.36. Ürkmez, H.:** Koku hafızası bağlamında “Sümbül Kokusu” ve *Odun Kokusu* adlı eserler üzerine bir inceleme / A study on the literary works called “The Scent of Hyacinth” and The Scent of Wood in the context of scent 581
- 2022.30.37. Türker, E.:** *Yaban*’ın sakatlığı, *Ankara*’nın hayali: Yakup Kadri’nin muhayyel cemaati / *Yaban*’s disability, *Ankara*’s dream: Yakup Kadri’s imagined community 597
- 2022.30.38. Şen Akdemir, F.:** Çetin Altan’ın *Yedinci Köpek* ile Henrik Ibsen’in *Bir Halk Düşmanı* adlı piyeslerinin karşılaştırılması / A Comparison Between Çetin Altan’s *Yedinci Köpek* and Henrik Ibsen’s *An Enemy of The People* 609
- 2022.30.39. Kayaokay, İ.:** Klâsik Türk edebiyatında Esmâü’l-Hüsnâ şerhleri ve müellifi bilinmeyen mensur bir örneği / Esmâü’l-Hüsnâ explanations in Classical Turkish literature and an example of prose with an unknown author 619
- 2022.30.40. Batur, H.:** Nihâlî’nin Kanunî’ye sunduğu Mekke-i Mükerrerme vasfındaki arz-ı hâli / Nihâlî’s petition to Kanunî to undertake a pilgrimage to Mecca, in which he praises the holy city 644
- 2022.30.41. Aydın, H. & Tombak, S. A.:** XVI. yüzyıl tezkire müelliflerinin gözünden Cem Sultan / Cem Sultan from the eyes of sixteenth century tezkire authors 661
- 2022.30.42. Bozkaya, H.:** Göç ve çocuk hakları üzerine bir değerlendirme / An evaluation on migration and children’s rights 677
- 2022.30.43. Arslantaş, T. & Gök, B.:** Okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi / Examining the literacy environments that preschool children are exposed to in terms of different variables 689
- 2022.30.44. Kantarcı Bingöl, Z.:** Paulo Freire’de okuryazarlık yöntemi / The literacy method in Paulo Freire 702
- 2022.30.45. Demirel, S. & Karaelma, B.:** Kosova ve Türkiye 6. sınıf müzik öğretim programlarının incelenmesi / Examination of The 6th-grade music curricula in Kosovo and Turkey 722
- 2022.30.46. Yorulmaz Kahve, M.:** Kazak kahramanlık masallarında yer alan kişiadları üzerine bir değerlendirme / An evaluation of antroponyms in Kazak hero tales 736
- 2022.30.47. Çorbacioğlu, E.:** Tasarımda görsel öğelerin kültürel analizi / Cultural analysis of visual elements in design 750
- 2022.30.48. Akpınar, M. R.:** Osmanlı Fetva Literatüründe Dinî ve Manevî Değerlere Saygı / Respect for Religious and Spiritual Values in Ottoman Fatwa Literature 760
- 2022.30.49. Yastı, M. & Karağaç, S.:** Kirdeci Ali’ye ait yeni bir eser: Hz. Musa ve Çoban hikâyesi / A new work by Kirdeci Ali: The story of Prophet Moses and shepherd 780
- 2022.30.50. Karakuş, A.:** Ali Akbaş Şiiri: Türküler bağlamında bir izlek çalışması / Ali Akbaş’s Poetry: A theme study in the context of folk songs 800
- 2022.30.51. Kişmir, G.:** Bernhard Schlink’in “Okuyucu” (Der Vorleser) romanında kolektif suç, anımsama ve sorgulama / Collective crime, reminiscence and interrogation in Bernhard Schlink’s novel "The Reader" (Der Vorleser) 814
- 2022.30.52. Tükel Kanra, Y.:** Alman ulusal kimliğinin dil merkezli inşası / German nationalism as a language-based construct 825
- 2022.30.53. Daşçı, H. S.:** “Othering” in the context of migration in Turkey and Germany / Türkiye ve Almanya’da göç bağlamında “Ötekileştirme” 842
- 2022.30.54. Meçin, M. M.:** İnsanî gurbetin arkaik bir örneği: İnci İlahisi / An archaic example of human exile: The Pearl Hymn 854
- 2022.30.55. Akay, S.:** İnşâ sanatı ve Mer’î b. Yûsuf el-Kermî’nin *Bedi’u’l-inşâ*’ adlı eserinden örnekler / The art of composition and examples from Mer’î b. Yusuf al-Kermî’s *Bedi’u’l-insha* 875

- 2022.30.56. Hacıbekiroğlu, A.:** *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*'ndeki Arapça asıllı kelimelerin Türkçe yazımı ve TDK kurallarına göre tetkiki / The Turkish writing of the Arabic words in the *Encyclopedia of İslâm of the Turkish Diyanet Foundation* and an investigation according to the rules of the Turkish Language Association..... 896
- 2022.30.57. Yurttaş, T.:** Necîb el-Kılânî'nin *İtirâfâtü Abdilmütecelli* adlı romanında 'ideal/hayal'- 'gerçek' gerilimi / 'Ideal/imagination'-'real' tension in Necîb el-Kılânî's novel *İtirâfâtü Abdilmütecelli* 912
- 2022.30.58. Öztürk, M.:** Anadolu İmam Hatip Liselerinde okutulan zorunlu Arapça ders kitaplarının eşdizim yapılarının öğretimi açısından değerlendirilmesi / Evaluation of compulsory Arabic textbooks used in Anatolian Imam Hatip High Schools in terms of teaching collocation structures..... 931
- 2022.30.59. Baran, E.:** Yâsemîne Hadrâ'nın *es-Sadme* Adlı romanı üzerine sosyal ve siyasi değerlendirmeler / Social and political evaluations on Yâsemîne Hadrâ's novel named *es-Sadme* 953
- 2022.30.60. Arslan, İ.:** Arap Dili Edebiyatı/Belagati Temel Kaynakları / Poetry, biography and dictionary resources of Arabic literature 965
- 2022.30.61. Güler, S. D.:** L'itinéraire cognitif de la créativité dans l'activité traduisante / The cognitive itinerary of creativity in the translating activity / Çeviri eyleminde yaratıcılığın bilişsel yolu 981
- 2022.30.62. Dalgıç, Ö. N. & Geldi, M. & Kartal, E.:** Yabancı diller bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerinin *Scopus* veri tabanındaki yayın performanslarının değerlendirilmesi / Assessment of the publication performance in the *Scopus* database of faculty members in foreign language departments 992
- 2022.30.63. Oruç, D.:** Devler Arasında Bir Gezinti: Ovid, Kafka, Auden ve Bruegel'de "Cezalandırma" üzerine karşılaştırmalı bir araştırma / A Walk Among the Giants: A comparative study on "Punishment" in Ovid, Kafka, Auden and Bruegel..... 1022
- 2022.30.64. Yazgünoğlu, K. C.:** Reading John McGrath's *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil* as petropolitical drama: Ecological exploitation and petromodernity / John McGrath'ın *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil* adlı oyununu petropolitik drama olarak okumak: Ekolojik sömürü ve petromodernite 1032
- 2022.30.65. Gündüz, A.:** Bourdieucu oyun hissi/strateji kavramları ışığında *Bozkırdaki Çekirdek* romanını okumak / Bourdieusian feel for the game/strategy in Kemal Tahir's "The Seed in the Steppe" 1045
- 2022.30.66. Dişlen Dağgöl, G.:** Revisiting EFL students' language learning autonomy and lifelong learning tendencies / İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin özerk öğrenme ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yeniden değerlendirilmesi 1061
- 2022.30.67. Ören, A.:** One novel, two styles: *The French Lieutenant's Woman* / Bir roman iki tarz: *Fransız Teğmeninin Kadını* 1076
- 2022.30.68. Çimen Karayürek, E. & Demir, Y. M.:** Translation adventure of French crime novel in Turkey / Fransızca polisiye romanların Türkiyedeki çeviri serüveni 1085
- 2022.30.69. Çavuşoğlu, E.:** Dubbed or Doubted! Culture-specific references and their translation strategies in the English dubbing of the Turkish TV series '*Ethos*' / Dublajlı mı Şüpheli mi! '*Bir Başkadır*' dizisinin İngilizce dublajındaki kültüre özgü referanslar ve onların çeviri stratejileri 1095
- 2022.30.70. Mohammadi, A.:** A Lacanian scrutiny of Shakespeare's Sonnets in the light of mortality or eternity / Ölümlülüğün veya sonsuzluğun ışığında Shakespeare'in Sonelerinin Lacancı bir inceleme 1106
- 2022.30.71. Uysal Gliniecki, A.:** Michel Foucault'nun beden kavramı üzerinden Nazım Hikmet Ran'a kısa bir bakış / A glance at Nazım Hikmet Ran through Michel Foucault's body concept 1116

- 2022.30.72. El, E.:** John Steinbeck'in *Fareler ve İnsanlar* romanı ile Kemal Tahir'in *Köyün Kamburu* isimli romanlarının engellilik teması üzerinden incelenmesi / An analysis of John Steinbeck's novel *Mice and Men* and Kemal Tahir's novel *The Hunchback of the Village* on the theme of disability ... 1138
- 2022.30.73. Önenç, T.:** Investigating adaptation shifts: Alice's Adventures in Wonderland vs. Alice: Madness Returns / Adaptasyon kaymaları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: *Alice Harikalar Diyarında* romanı ve *Alice: Madness Returns* video oyunu.....1155
- 2022.30.74. Ocak, E. H. & Ayhan, E.:** Deconstruction of *Oedipus the King* in myth due to the naming of the Oedipus complex / Oidipus kompleksinin adlandırılmasından dolayı mitte Kral Oidipus'un dekonstrüksiyonu 1170
- 2022.30.75. Aydın, M. & Sarıçoban, A.:** EFL learners' attitudes towards the use of literature regarding cultural awareness, personal reflection, and language skills / İngilizce öğrenenlerin kültürel farkındalık, kişisel fikir ve dil becerileri konusunda edebiyat kullanımına yönelik tutumları 1184
- 2022.30.76. Çetin, F.:** Gertrude Stein's new drama: Play as The Essence of What Happened / Gertrude Stein'in yeni draması: Olan Şeylerin Özü Olarak Oyun 1196
- 2022.30.77. Demir, E.:** Lisa Tuttle'in "Ev Kadınları" başlıklı kısa öyküsünde kadın ve bellek / The representation of femininity and memory in Lisa Tuttle's short story "Wives"1208
- 2022.30.78. Özker, B.:** Amerikalı şarkıcı Katy Perry'nin "Chained to the Rhythm" adlı şarkısı ve klibinin göstergeleri açısından incelenmesi / Analysing American singer Katy Perry's song "Chained to the Rhythm" with its video in terms of the indicators 1219
- 2022.30.79. Sağiroğlu, R.:** The Body as the Object of the Gaze in *The Handmaid's Tale* and *Never Let Me Go* / *Damızlık Kızın Öyküsü* ve *Beni Asla Bırakma*'da Bakışın Nesnesi Olarak Beden 1228
- 2022.30.80. Çevirgen, A.:** Hayal Gücünün Kıyısında Dans Eden Atomlar: Margaret Cavendish'in "Atom Şiirleri"nde Materyalizm Kavramı / Dancing Atoms on the Brink of Fancy: The Concept of Materialism in Margaret Cavendish's "Atomic Poems" 1237
- 2022.30.81. Yener Gökşenli, E.:** Antonio Muñoz Molina'nın *Los misterios de Madrid* romanında Madrid'deki Franco sonrası kentsel ve kültürel değişimlerin izlerini sürmek / Tracing the urban and cultural changes of Madrid after Franco in Antonio Muñoz Molina's novel *Los misterios de Madrid* 1248
- 2022.30.82. Kayacak, Z.:** Javier Marías'ın *Los Enamormientos* adlı romanında doğal olmayan anlatı biçimleri / Unnatural narrative forms in Javier Marías' *The Infatuations* 1261
- 2022.30.83. Olgun, G. M. & Temur, N.:** İlk epik Türk tiyatro oyunu *Keşanlı Ali Destanı*'nın kültürlerarası yer değiştirme hareketi üzerine bir inceleme / The study of the first epic Turkish theater play titled *Keşanlı Ali Destanı* in the context of cultural displacement 1272
- 2022.30.84. Okyayuz, A. Ş.:** Çok dillilik ve çeviri: Görsel-işitsel ürünlerin kültürlerarası çevirisi odağında bir araştırma / Multilingualism, communication and translation: An analysis of the crosscultural transfer of audiovisual products from a translation studies perspective1304
- 2022.30.85. Ayıkakça, T.:** Edebi metinlerde ve uzmanlık alan metinlerinde makine çevirisinin olanakları/olanaksızlığı: çevirmenin değişen görev tanımlarına yeniden bakmak / The im/possibility of machine translation in literary and specialized texts: Rethinking translators' changing job descriptions1321
- 2022.30.86. Çoban, F.:** Küreselleşme çarkında çeviride uzmanlık kavramının bugünkü boyutu:, Akademi-piyasa işbirliğine giden süreçte yeni atılımlar: İŞKUR örneği / The current dimension of the concept of specialization in translation in the globalization process: New breakthroughs leading to academy-market cooperation: The Case of İSKUR..... 1345
- 2022.30.87. Özcan, L. & Bokaie, S.:** Dört işlev modeliyle haber çevirisi incelemesi / News translation in the scope of the four-function model 1354

- 2022.30.88. Valizadeh, M. & Vazifekkah, A. E.:** Investigating translation quality assessment on movie subtitling: Overt and covert analysis based on House's TQA model / Film altyazılarında çeviri kalitesi değerlendirmesinin incelenmesi: House'un TQA modeline dayalı açık ve gizli analiz 1375
- 2022.30.89. Peksoy, E.:** İnsan-sonrasından insan-dışına nesnelere ve insanlar / Objects and human: From posthumanism to nonhumanism 1382
- 2022.30.90. Arslan, N. & Tok, Z.:** Türkiye'de mütercim tercümanlık programlarında çeviri eğitimi üzerine öğretmenlerin görüşleri: Yazılı çeviri eğitimi için yeni yöntem önerisi / Instructors' views on translation education in translation and interpreting programs: A new method suggestion for written translation education in Turkey 1396
- 2022.30.91. Tufaner, Ç.:** Çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde kültürel unsurlar / Cultural elements in translated children's literature texts 1416
- 2022.30.92. Kıncal, Ş. & Ekici, E.:** Distance learning in interpreter training: A survey on student perspective / Sözlü çeviri eğitiminde uzaktan öğrenme: Bir öğrenci anketi 1438
- 2022.30.93. Akat, B. & Kümbül, T.:** Extralinguistic cultural references (ECRs) rendered into subtitling: The case of the historical film series *Diriliş: Ertuğrul* / Altyazı çevirisinde dildışı kültürel referansların aktarılması: Tarihi dizi *Diriliş: Ertuğrul* üzerine bir çalışma 1447
- 2022.30.94. Baykara, O.:** Three English Retranslations of *The Tale of Genji* / *Genji'nin Hikâyesi* ve Üç İngilizce Yeniden Çevirisi 1468
- 2022.30.95. Bölükbaşı, M.:** Şanlıurfa Arapçasının Irak ve Körfez Arapçası ile olan benzerlikleri / Similarities of Şanlıurfa Arabic with Iraqi and Gulf Arabic 1487
- 2022.30.T1. Topçu, Ş.:** Savaş, K. (2021). *Yankısını Yitiren Ses-Ahmet Mithat'ta Oksidentalizm Bakış*. Ankara: Kurgan Edebiyat, 436 s., ISBN 978-605-7697-65-3 1499
- 2022.30.T2. Göksel, A.:** Gürbilek, N. (2018). *Mağdurun Dili*. İstanbul: Metis. (ISBN: 978-975-342-660-2) 1504



RumeliDE Dil ve Edebiyat
Araştırmaları Dergisi

ISSN : 2148-7782

EDİTÖRDEN

Kıymetli okuyucu,

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin 30. 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.

2022.31. sayısını (21 Aralık) için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Kasım 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 2022.30 (Ekim/October) 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 30th 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 December**) numbered **2022.31** has started. The deadline for submission is **21 November 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 2022.30 (Ekim/October)**, 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

01. Türkçe öğretmenlerinin ortaokul dil bilgisi konu sıralamasına yönelik görüşleri: Sorunlar ve çözüm önerileri

Taşkın SOYSAL¹

APA: Soysal, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin ortaokul dil bilgisi konu sıralamasına yönelik görüşleri: Sorunlar ve çözüm önerileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1-19. DOI: 10.29000/rumelide.1188726.

Öz

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul dil bilgisi konu sıralamasına yönelik mevcut programdaki sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara ilişkin sunulan çözüm önerilerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre yürütülen çalışmada çeşitli illerde görev yapan yirmi Türkçe öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yapılan görüşmeler aracılığıyla 5, 6, 7 ve 8. sınıf dil bilgisi konu sıralamasında mevcut programda görülen sorunlar tespit edilmiş, Türkçe öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik çözüm önerileri alınmış ve bu görüşlerin analizi ana ve alt kategorilere ayrılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 5. sınıflardaki dil bilgisi konu sadeliğinden sonra 6. sınıflarda dil bilgisi konu yoğunluğunun çok fazla olduğu, 6. sınıflardaki belirli konuların 5 ve 7. sınıflara dağıtılarak yoğunluğun azaltılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra 7. sınıflardaki ek fiil konusuyla 8. sınıflardaki fiilimsi konularının daha yüzeysel bir şekilde ele alınması, mevcut programda 7 ve 8. sınıflarda iki aşamada verilen anlatım bozukluğu konusunun konu bütünlüğünün sağlanması adına 7 veya 8. sınıflarda tek bir konu olarak işlenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bir diğer önemli sonuç 5, 6 ve 7. sınıflarda yazım bilgisi konusunda geçen bazı terimlerin 8. sınıflarda öğretimi yapılan cümlenin öğeleri konusuna ait olmasının da konuların anlaşılması bakımından sorun teşkil ettiğidir. Çalışmada elde edilen veriler daha önce dil bilgisi alanında yapılan çalışmalar bağlamında ele alınarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Türkçe dersi, ortaokul, dil bilgisi, konu sıralaması

Turkish teachers' opinions on secondary school grammar subject order: Problems and solution suggestions

Abstract

The main purpose of this research is to determine the problems in the current curriculum for secondary school grammar subject order and to determine the solutions offered for these problems. Semi-structured interviews were conducted with twenty Turkish teachers working in various cities in the study, which was carried out according to the case study, one of the qualitative research designs. Research data were collected with a semi-structured interview form. Through the interviews, the problems seen in the current curriculum were determined in the order of 5th, 6th, 7th, and 8th-grade grammar topics, Turkish teachers' suggestions for solutions to these problems were taken, and the analysis of these views was carried out by dividing them into main and sub-categories. In the study, it was concluded that after the simplicity of grammar in the 5th grades, the density of the grammar topics in the 6th grades was very high; and that certain topics in the 6th grades should be distributed

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Karaman, Türkiye), taskinsoysal@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2753-5905 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1188726]

to the 5th and 7th grades and the density should be reduced. In addition, it was determined that the additional verb subject in the 7th-grades and the gerundial topics in the 8th-grades should be handled more superficially. It has been concluded that the subject of expression disorder, which is given in two stages in the 7th and 8th grades in the current curriculum, should be handled as a single topic in the 7th or 8th grades to ensure the integrity of the topic. Another important result obtained was the fact that some terms in the 5th-grades about spelling belong to the subject of the sentence elements taught in the 8th-grades, which also poses a problem in terms of understanding the topics. The data obtained in the study were discussed in the context of previous studies in the field of grammar and suggestions were presented.

Keywords: Turkish lesson, secondary school, grammar, subject order

1. Giriş

Dil bilgisi, dilin oluşum sürecinde kendiliğinden meydana gelen kurallar bütünüdür. Bu anlamda dil bilgisi dilin içinden çıkar ve dille birlikte gelişimini sürdürür. Çeçen ve Aytaş (2008) dil bilgisinin dilin içinden çıkarak onun kurallarını ve sistematliğini belirlediği için dil bilgisinin aynı zamanda dili korumak gibi bir işlevinin de olduğunu aktarmışlardır. Dil bilgisi; dilin ses, kelime yapısı, kelime kökü, cümle kuruluşu ve bunlarla ilgili kurallarını inceleyen bir bilimdir (Ediskun, 2010). Dil bilgisi, dilin öğrenilmesi ve doğru bir şekilde kullanılarak sağlıklı bir iletişim kurulabilmesi bakımından son derece önemlidir (Hançer ve Dilidüzgün, 2021). Ancak dil bilgisinin ayrı bir disiplin olarak ifade edilmesi yapılacak dil bilgisi öğretiminin de bağımsız olmasını gerektirmez. Aksine dil bilgisi, Türkçe dersinin diğer dört temel dil becerisiyle bir bütün olarak ele alınması gereken bir alandır. Dil bilgisini diğer becerilerden bağımsız düşünmek ve onu soyutlamak yanlıştır (Kurudayıoğlu, 2014). Çünkü dil bilgisi dilin işleyişini gerçekleştiren dinamik bir yapı (Göçer, 2017) olması sebebiyle öğrencilere kuralların ezberletildiği bir disiplin olarak değil, öğrencilerde dört temel becerinin işlevsel kullanımının bir bütünü olarak aktarılmalıdır.

Yazılı metinler aracılığıyla dilin kurallarını belirleyen dil bilgisi kendine özgü bir disiplindir. Erk (2003) dil bilgisinin denetlenebilen, ispatlanabilen, sistemli ve veriye dayalı, mantıklı ve genellenebilir olması yönüyle ayrı bir bilim dalı olduğunu belirtmiştir. Göğüş (1978) dil bilgisinin dilin kurallarını kazandırmayla sınırlı olmadığını, aynı zamanda ana dili eğitiminin amaçlarından biri olduğunu aktarmıştır. Dolayısıyla dil bilgisiyle ilgili en önemli konulardan biri eğitim sürecinde öğrencilere dil bilgisi öğretiminin hangi yöntem ve tekniklerle hangi sırada aktarılacağıdır. Dil bilgisi öğretimi Türkçe derslerinde mevcut programa (MEB, 2019) göre metne dayalı olarak sürdürülmektedir. Programda geçen, “Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır” (MEB, 2019) ifadelerinden de anlaşılacağı üzere Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dil bilgisi öğretimi aşamalı olarak kolaydan zora ve sarmal bir yapıda planlanmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda 5, 6, 7 ve 8. sınıf kazanımları aşağıdaki gibidir:

5. Sınıflar

T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder.

T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.

Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.

6. Sınıflar

T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.

T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.

T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

7. Sınıflar

T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur.

b) Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.

T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.

T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.

İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.

T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder.

Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.

8. Sınıflar

T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.

Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.

T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.

Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.

T.8.4.18. Cümlenin öğelerini ayırt eder.

T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır.

Kavramsal tanımlamalara girilmez.

T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.

Kavram tanımlarına girilmeden anlamsal farklılıklara değinilir.

Ortaokul dil bilgisi kazanım süreci 5. sınıflarda kök ve eklerin ayırt edilmesiyle başlayıp 8. sınıflarda dil bilgisi yönünden anlatım bozukluklarının işlenmesiyle tamamlanmaktadır. 5. sınıflarda dil bilgisine yönelik iki kazanım, 6. sınıflarda altı kazanım, 7. sınıflarda beş kazanım ve 8. sınıflarda beş ayrı kazanıma yer verilmiştir.

Alanyazında daha önce dil bilgisiyle ilgili yapılmış farklı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda dil bilgisinin çeşitli yönleriyle ilgili konular üzerinde durulmuştur. İşcan ve Kolukisa (2005) ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri üzerinde durmuşlar, Arıcı (2005) ilköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri almıştır. Demir (2006) dil bilgisi öğretimindeki terminoloji sorunu üzerine incelemeler yapmış, Erdem (2008) öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlüklerini incelemiştir, yine Arıcı (2009) ilköğretim öğrencilerinin dil bilgisi etkinliklerindeki başarılarını bazı değişkenler açısından ele almıştır. Dolunay (2010) dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi üzerinde durmuş, Aytaş ve Çeçen (2010) ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi konusu üzerinde durmuşlar, Çeçen ve Mete (2011) dil bilgisi etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri almışlardır.

Alanyazındaki diğer çalışmalarda Karatay, Kartalhoğlu ve Coşkun (2012) ilköğretim öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenme düzeyini incelemişler, Güneş (2013) yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi üzerinde durmuştur. Balcı ve Şenyüz (2015) ortaokul 6-8. sınıflar Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı konusunu ele almışlar, Arslan (2017) ortaöğretim Türkçe dersinde dil bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sorunların tespiti üzerinde çalışmıştır. Onan (2017) dil bilgisi öğretiminde sentezci yaklaşımı ele alırken Dolunay ve Savaş (2018) çoklu zekâ destekli dil bilgisi öğretimi konusunu ele almışlardır. Göçer ve Arslan (2019) ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunu öğretmen görüşleri yoluyla değerlendirmişler, Ekinci Çelikpazu (2019) dilin temel işlevi ve Türkçenin yapısı açısından 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığını incelemiştir, Yağmur Şahin ve Abacı (2019) dil bilgisi öğretiminin önemi, amaçları ve ilkelerini literatür özeti olarak ele almışlar, Akalın ve Kuyumcu Vardar (2020) ortaokulda 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kazanım düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Hançer ve Dilidüzgün (2021) Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi ve sorunları üzerine öğretmen görüşleri almışlar, Gözlet ve Cifci (2021) dil bilgisi öğretiminin Türkçe öğretimindeki yeri üzerinde durmuşlardır. Mete, Çiçek ve Asar (2022) Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konularını yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası olmak üzere kıyaslamışlar, Soysal ve Güngör (2022) LGS'de dil bilgisi sorularının gerekliliği üzerine öğretmen görüşleri almışlardır.

Yapılan çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada ortaokul dil bilgisi konu sıralamasında aksayan yönlerin olup olmadığını, varsa bu aksayan yönlere yönelik çözüm önerilerinin neler olduğunu Türkçe öğretmenlerinin görüşleri yoluyla tespit etmek amaçlanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin öğretim programının uygulayıcısı olmaları bakımından dil bilgisi konu sıralamasına yönelik verecekleri fikirlerin önemli olduğu düşünülmüş, çalışma bu temelde planlanmıştır. Çalışmada elde edilecek sonuçların

programların ihtiyaçlara bağlı olarak dönem dönem güncellenmesi esnasında kaynak olabileceği düşünülmektedir.

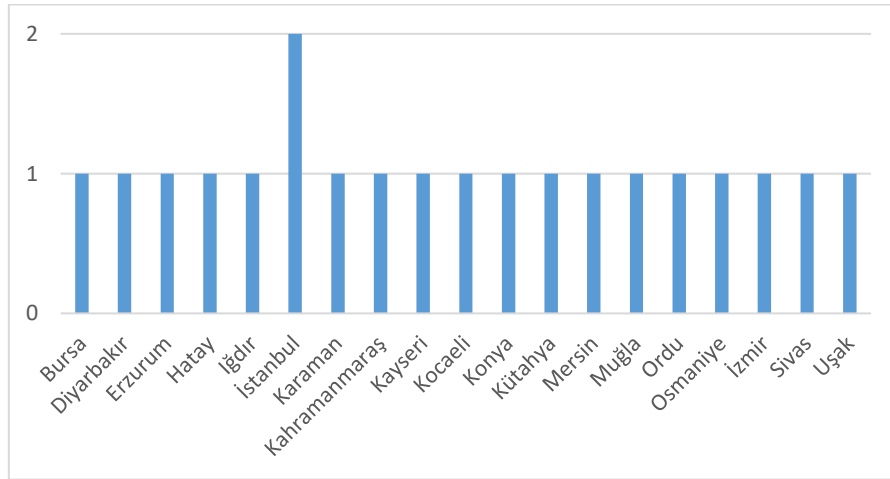
2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına uygun olarak yürütülmüştür. Nitel araştırma, gözlemlenmek istenilen olguların doğal ortamında gözlemlenerek, gözlem sonucunun çarpıtılmadan, olduğu gibi bütüncül şekilde ortaya koymayı amaçlayan araştırma türüdür (Yıldırım, 1999). Durum çalışmaları ise bir durumun kendi koşulları içerisinde derinlemesine, boylamsal ve bütüncül olarak çözümlenmesine dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Parker, 2015). Bu çalışmada yürürlükte olan bir programla (MEB, 2019) ilgili öğretmen görüşlerine başvurulması bakımından durum çalışması desenlerinden “Bütüncül Tek Durum Deseni” kullanılmıştır.

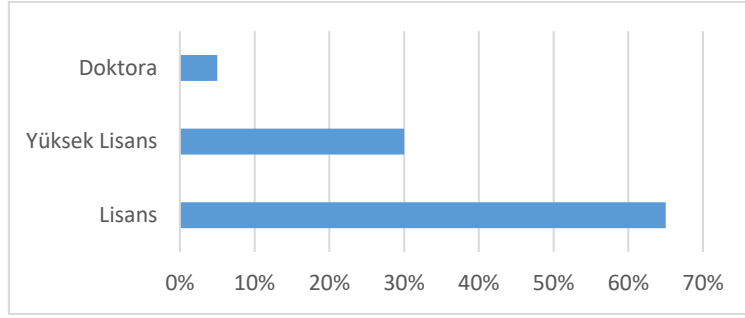
2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan yirmi Türkçe öğretmendir. Creswell’in (2013) katılımcılardan toplanan veriler kendisini tekrar etmeye başladığı anda veri toplama işlemine son verilmelidir ifadesinden hareketle veri toplama işlemi yirmi Türkçe öğretmeniyle sınırlı tutulmuştur. Araştırmada yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiştir. Bu yöntemde araştırmaya ulaşılması daha kolay ve hızlı olan katılımcılar dâhil edilmektedir (Patton, 2005). Katılımcılarla ilgili bilgiler Grafik 1’de verilmiştir:



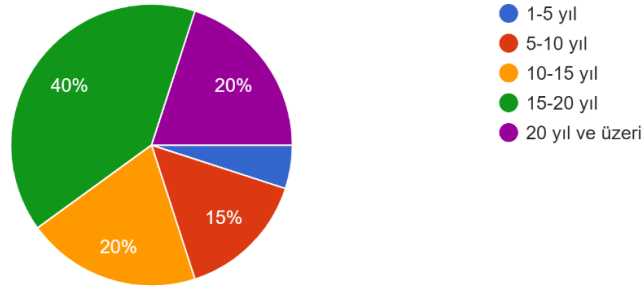
Grafik 1. Katılımcıların görev yaptıkları illere ait bilgiler

Araştırmacının katılımcıları Türkiye’nin birçok ilinden çalışmaya katkı sunmuşlardır. Buna göre Bursa, Diyarbakır, Erzurum, Hatay, Iğdır, Karaman, Kahramanmaraş, Kayseri, Kocaeli, Konya, Kütahya, Mersin, Muğla, Ordu, Osmaniye, İzmir, Sivas ve Uşak’tan birer katılımcı ve İstanbul’dan iki katılımcı olmak üzere toplam 20 katılımcı çalışmada yer almıştır. Katılımcıların mezuniyet bilgileri Grafik 2’de verilmiştir:



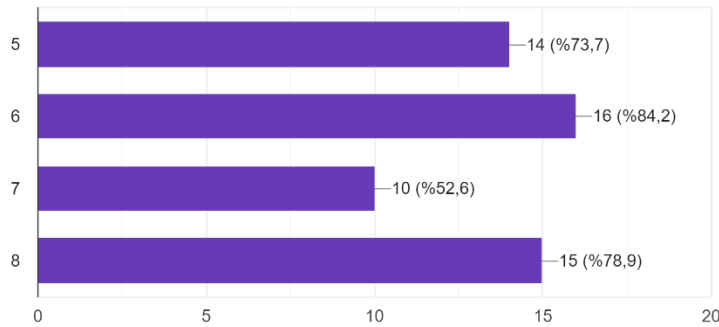
Grafik 2. Katılımcıların mezuniyetlerine ait bilgiler

Katılımcıların mezuniyetlerine bakıldığında %65'inin lisans, %30'unun yüksek lisans ve %5'inin doktora mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki deneyimleriyle ilgili bilgiler Grafik 3'te verilmiştir:



Grafik 3. Katılımcıların mesleki deneyimlerine ait bilgiler

Grafik 3 incelendiğinde katılımcıların %5'i 1-5 yıl arasında mesleki deneyime sahipken %15'inin 5-10 yıl, %20'sinin 10-15 yıl, %40'ının 15-20 yıl ve %20'sinin 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan hangilerinde derse girdikleriyle ilgili bilgiler Grafik 4'te verilmiştir:



Grafik 4. Katılımcıların hangi sınıflarda derse girdiklerine ait bilgiler

Grafik 4'e göre katılımcıların %73,7'si 5. sınıflarda, %84,2'si 6. sınıflarda, %52,6'sı 7. sınıflarda ve %78,9'u 8. sınıflarda derse girmektedir. Bu grafik bir öğretmenin birden fazla sınıfta derse girebildiği

düşünüerek yorumlanmalıdır. Bu anlamda katılımcılar en az 7. sınıflarda olmak üzere tüm sınıflarda derse girmektedir.

2.3. Verilerin toplanması

Araştırma verilerinin %25'i yüz yüze görüşmelerle, kalan %75'i çevrim içi araçlarla yapılmıştır. Katılımcılarla daha önceden belirlenen yer ve saatte görüşmeler gerçekleştirilmiş, gerek yüz yüze gerekse Zoom programı üzerinden çevrim içi yapılan görüşmeler ortalama otuzar dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler katılımcıların izni dahilinde daha sonra analizi yapılmak üzere kayıt altına alınmıştır.

2.4. Veri toplama araçları

Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formu 12 sorudan oluşmaktadır. Formun hazırlanmasında uzman görüşü alınmış, soruların çalışmanın amacına uygunluğu alan uzmanlarınca kontrol edilerek görüşme formuna son şekli verilmiş, çalışmanın iç geçerliğinin bu şekilde sağlanması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda Türkçe Eğitimi alanından bir profesör ve bir doçentle ölçme ve değerlendirme alanından bir doçentin görüşlerine başvurulmuş, soruların amaca uygunluğu ve dil ve anlatım yönünden tutarlı olması noktasında destek alınmıştır.

Görüşme formunun çalışmanın amacına gerçekten hizmet edip etmediği, varsa sorunların tespit edilerek çözüm yolları aranması amacıyla çalışma öncesi üç farklı katılımcıyla pilot uygulama yapılmış, uygulama sonrası verilen cevaplar incelenerek asıl uygulamaya başlanılmasına karar verilmiştir. Çevrim içi görüşmeler için görüşme formu toplantı öncesi katılımcılara gönderilerek soruların yazılı olarak görülmesi sağlanmış, böylece teknik aksaklıklardan kaynaklanabilecek yanlış anlamaların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Çalışmada yer alan katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, katılımcılar K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılara sorulan sorular aşağıdaki gibidir:

- Sizce 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 5. sınıf dil bilgisi konu sıralamasında aksayan yönler var mıdır?
- Eğer varsa bu aksaklıklara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
- Sizce 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 6. sınıf dil bilgisi konu sıralamasında aksayan yönler var mıdır?
- Eğer varsa bu aksaklıklara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
- Sizce 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 7. sınıf dil bilgisi konu sıralamasında aksayan yönler var mıdır?
- Eğer varsa bu aksaklıklara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
- Sizce 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 8. sınıf dil bilgisi konu sıralamasında aksayan yönler var mıdır?

- Eğer varsa bu aksaklıklara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

2.5. Verilerin analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanan ve kayıt cihazıyla kaydedilen görüşme verileri Microsoft Office Word formatına aktararak transkribe yapılmıştır. Ardından veriler içerik analizine tabi tutularak analizler gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinin amacı elde edilen verilerin açıklanarak kavramlara ve ilişkilere ulaşılmasıdır. Toplanan veriler önce kavramsallaştırılmış, ortaya çıkan kavramlar düzenlenerek veriyi açıklayan temalar belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013) görüşme yoluyla elde edilen verilerin içerik analizinde verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanarak yorumlanması aşamalarının izlenerek sürdürüldüğünü aktarmışlardır.

Araştırmada iç güvenilirliğin artırılması konusunda seçkisiz yolla tespit edilen iki ayrı görüşme formu, araştırmacının kendisi ve Türkçe Eğitimi alanında doktora yapmış bir diğer kodlayıcı öğretim elemanı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Yapılan analizler arası tutarlılık incelenmiş ve her iki kodlayıcı arasındaki iç güvenilirliğin hesaplanması amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) [(Anlaşma /Anlaşma+Anlaşmama) x 100] formülü ile uyuşma katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuç araştırma için güvenilir kabul edilerek analizler tamamlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla gerçekleştirilen görüşmelerin analiz sonuçları verilmiş, öğretmen görüşlerinden elde edilen tema ve kodlar bağlamında yorumlamalar yapılmıştır. Öğretmenler 5, 6, 7 ve 8. sınıf dil bilgisi konu sıralamasına ait görüşlerini “Sorunlar” ve “Çözüm Önerileri” olmak üzere iki tema etrafında ifade etmişlerdir. Bu temalara bağlı olarak ortaya çıkan yedi ayrı kod Tablo 1’de ilgili tema karşısında verilmiş, tablodaki bilgiler öğretmen görüşleriyle desteklenerek yorumlamalara gidilmiştir.

Tablo 1. Ortaokul dil bilgisi konu sıralamasına yönelik ortaya çıkan tema ve kodlar

Temalar	Kodlar
Sorunlar	Yoğunluk
	Yatay ve Dikey Sıralama
	Farklı Ders Kitaplarının Kullanılması
	Konu Bütünlüğünün Sağlanamaması
Çözüm Önerileri	Eksiltme
	Sadeleştirme
	Yatay ve Dikey Sıralama

3.1. Sorunlar

“Sorunlar” temasına bağlı olarak yoğunluk, yatay ve dikey sıralama, farklı ders kitaplarının kullanılması, konu bütünlüğünün sağlanamaması kodları ortaya çıkmıştır. Aşağıda her bir kodla ilgili elde edilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

3.1.1. Yoğunluk

Görüşlerine başvuru alan yirmi Türkçe öğretmenin on dördü dil bilgisi konu sıralamasında dengeli bir dağılım olmadığını, özellikle 6 ve 8. sınıflarda dil bilgisi konularının çok yoğun olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

K2: 6. sınıfta dil bilgisi konusu fazla. Bu kadar konunun sadece 6. sınıfa yığılması dil bilgisi ağırlıklı bir öğretim yapılmasına, Türkçe dersinin anlam boyutunun yeterince ele alınmamasına yol açıyor.

K3: 6. sınıf dil bilgisi konularında yoğunluk fazla.

K5: Dil bilgisi konuları çok yoğun (6. sınıf). Bu kadar konunun tek bir sınıfa yığılması doğru olmuyor. Bu kadar çok konuyu bir sınıf düzeyinde vermek çok doğru değil.

K6: 6. sınıflarda konu yoğunluğu biraz fazla. Diğer sınıflarla kıyasladığımızda 6. sınıflardaki yoğunluk hemen göze çarpıyor zaten.

K7: Müfredat olarak 6'lar çok yoğun. Çekim ekleri, isimler, isim tamlamaları, sıfatlar, sıfat tamlamaları, edat, bağlaç, ünlem, zamirler, basit, türemiş ve birleşik kelimeler... Bu konuların hepsi 6'da veriliyor. Bence 6. sınıf düzeyinde bu kadar konu çok fazla.

K9: 6. sınıflarda dil bilgisi konusu çok fazla. Bütün yıl bu kadar konuyu yetiştirme telaşıyla, ağırlıklı olarak dil bilgisi öğretimiyle geçmek zorunda kalıyor.

K10: 6'lar içerik olarak çok yoğun. Çok fazla dil bilgisi konusu tek bir sınıfta verilmeye çalışılmış.

K11: 6. sınıflar özelinde konu yoğunluğu çok fazla. Programda 6'lara çok fazla dil bilgisi konusu verilmiş. Hâliyle bu yoğunluk öğrenciyi de öğretmeni de yoruyor.

K12: 6'ların dil bilgisi konularında yoğunluk var. Diğer sınıflara baktığımızda 6'ların konusu daha fazla.

K13: 6. sınıf konu yoğunluğu gerçekten çok fazla. Öğrenciler bu kadar çok dil bilgisi konusunu görmek zorunda değil açıkçası. Zaten son dönemde yapılan LGS sınavlarına baktığımızda da dil bilgisi yerine anlam bilgisine yoğunlaşmamız gerektiğini görüyoruz.

K14: 6 ve 8. sınıfların dil bilgisi konularının fazla olduğunu düşünüyorum. Öğretmen arkadaşlarımız ben de dahil bu sebeple dil bilgisi öğretimine fazla zaman ayırmak durumunda kalıyor. Dilin kuralları öğrenilmeli, bu konuda hemfikiriz ancak konu yoğunluğu fazla olunca anlam bilgisi eksik kalıyor.

K15: 5. sınıftaki rahatlıktan sonra 6'larda dil bilgisi konusunun birden yoğunlaşmasını doğru bulmuyorum. Çok fazla dil bilgisi konusu var 6. sınıfta. Buna gerek var mı diye düşünüyorum.

K17: 6. sınıflar, bir de 8. sınıflarda dil bilgisi çok yoğun bir şekilde işlenmek zorunda kalıyor, ben mesela bu yıl 8'lere derse giriyorum. Sene başında filimsilerden başladık; cümlelerin öğeleri, çatılar, cümle türleri, anlatım bozuklukları derken sürekli dil bilgisi konusu işliyoruz. Aynı durum 6. sınıflar için de geçerli.

K19: 6. sınıf müfredatı dil bilgisi konuları bakımından diğer sınıflara göre oldukça yoğun. İsimler, sıfatlar, isim ve sıfat tamlamaları, çekim ekleri derken konular uzayıp gidiyor. 6. sınıftaki bir öğrenci Türkçe dersini dil bilgisinden ibaret sanıyor çünkü sürekli dil bilgisi konusu işlemek zorunda kalıyorsunuz.

Yapılan görüşmelerde 14 Türkçe öğretmeni 6. sınıf konu yoğunluğunun çok fazla olduğunu, bir sınıf düzeyinde bu kadar konunun yoğunluğa sebep olduğunu bildirmiştir. Bununla birlikte 2 öğretmen 6. sınıf konularının yanı sıra 8. sınıf konularının da yoğun olduğunu aktarmışlardır.

3.1.2. Yatay ve dikey sıralama

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden ortaya çıkan bir diğer kod, “Yatay ve Dikey Sıralama”dır. Öğretmenler, belirli konuların aynı sınıf seviyesinde ya da sınıflar arasında yeniden sıralanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda ortaya konulan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

K1: Noktalama konusunda geçen sıralı cümle konusunda problem var. Konu sıralamasında birçok yanlışlık var. Noktalama işaretlerinde virgül öğretilirken sıralı cümleyi kullanıyoruz, sıralı cümle 8. sınıf konusu. Kısa çizgide ara sözden bahsetmek zorundayız. Ara söz 8. sınıf konusu. Kurum kuruluş adlarına gelen çekim ekleri ve özel isme gelen çekim eklerinin yazımında sıkıntı yaşıyoruz. Çünkü konu tam oturmamış oluyor.

K4: 5. sınıflarda noktalama işaretlerini anlatırken özne terimi geçiyor ama bu ortaokul müfredatında 8. sınıflarda ele alınıyor.

K5: Noktalama işaretlerinin bazılarında kuralların hepsinin verilmesi sorun oluşturuyor. Mesela özne gibi cümlenin öğeleri konusunda öğrencinin bilgisi olmadan bazı kurallar verilemiyor. Ses olayları 6. sınıfa alınmalı.

K8: 5. sınıfla 6. sınıfta sıralama sorunu aynı çünkü noktalama aynı kazanımlara sahip. Yardımcı fiille kurulan birleşik fiil konusu 7. sınıfta ama yazım kurallarında 6. sınıfta da veriliyor.

K11: Zamirler isimden hemen sonra verilmeli.

K12: Zarf ve ek fiil konu sırasında değişiklik yapılmalıdır.

K14: Zarflar konusunun son konu olarak anlatılması problem oluşturuyor. Zarflar 7. sınıfın başında verilmeli yoksa öğrenciler konuyu anlayamıyor.

K16: Zarf ve ek fiil konu sıralamasında düzenleme yapılmalıdır.

K18: Anlama dayalı anlatım bozukluğu konusu da 8'e alınmalı.

K19. 7. sınıf konularının sıralaması gayet iyi, sadece fiil yapısı işlenmeden önce türeme ve yapım ekleri hatırlanmalı.

K20. 8. sınıflarda anlatım bozuklukları konusunun sene sonuna kalması çok doğru değil. Öğrenciler sınava girmiş oluyor, sınav bittikten sonra da konu çalışmak istemiyorlar. Öğretmenler de sınavda

çıkabilir kaygısıyla çoğunlukla bu konuyu konu sırasında zamanı gelmeden önce işlemek zorunda kahyorlar.

Yatay ve dikey sıralama koduna bağılı olarak görüş bildiren Türkçe öğretmenlerinden 4'ü noktalama işaretleri konusunun dil bilgisi konularıyla eşit bir çizgide ilerlememesinin ciddi bir sorun olduğunu ifade ederken 1 öğretmen zamirler konusunda, 3 öğretmen zarf ve ek fiil konusunda, 2 öğretmen anlatım bozuklukları konusunda yatay ve dikey sıralamaya yönelik düzenlemelere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra 1 öğretmen 7. sınıf konu sıralamasının iyi olduğunu aktarmıştır.

3.1.3. Farklı ders kitaplarının kullanılması

Bu kategoriye bağılı olarak ortaya çıkan bir diğerkod “Farklı Ders Kitaplarının Kullanılması”dır. Türkçe öğretmenleri aynı sınıflar düzeyinde ülke genelinde farklı kitapların okutulmasının eğitim-öğretimde birliğin sağlanması açısından sorun oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Bu konuda ortaya konulan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

K1: Her ders kitabında dil bilgisi konularının sıralaması farklı. İlk olarak tüm yayınların aynı sırayı takip etmesi gerekiyor. Ayrıca sözcükte yapı konusunun ilk dönem verilmesini doğru bulmuyorum.

K5: Yok, en büyük sorun ülke çapında farklı kitapların okutulması. Bu yüzden konular diğerkitaplarda farklı işleniyor, sıralamalar farklı.

K12: Ülke çapında bölgesel olarak farklı yayınevlerinin kitapları okutuluyor. Bu da doğal olarak öğretimde, bizim konuştuğumuz konu özelinde de dil bilgisi öğretiminde birliğin sağlanamamasına yol açıyor. Tek bir yayınevi üzerinden gidilmesi, dolayısıyla ülke çapında konu anlatımında birliğin sağlanması önemli bir durum.

K17: Farklı yayınevlerinin kitapları aynı yıl okutuluyor ve nedense bu kitaplarda dil bilgisi konu sıralamasında birlik sağlanmamış. Yani birinin takip ettiği dil bilgisi sırasını öbürü farklı takip ediyor. Bu konuda bir düzenlemeye ihtiyaç var. Farklı yayınevleri olması gerekiyorsa aralarında uyum olmalı. Tabi en sağlıklı olan tek bir yayınevinin doğru sırayı takip ediyor olması.

K19: Biz burada aynı haftada A konusunu anlatırken başka bir yerde B konusunu anlatılıyor. Bunun da sebebi farklı yayınevlerine ait kitapların okutulması. Bu konunun büyük bir sorun olduğunu düşünüyorum.

Farklı ders kitaplarının kullanılması kodunda 5 öğretmen görüş bildirmiş, ülke genelinde aynı dönemde aynı ders için birbirinden farklı yayınevlerine ait kitapların kullanılmasının öğretimde birliğin sağlanması adına problem oluşturduğunu dile getirmişlerdir.

3.1.4. Konu bütünlüğünün sağlanamaması

Sorunlar kategorisine bağılı olarak ortaya çıkan son kod, “Konu Bütünlüğünün Sağlanamaması”dır. Türkçe öğretmenleri dil bilgisi konu sıralamasının mantıksal bir bütünlük arz etmesi gerektiğini ancak mevcut programda buna yönelik birtakım sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kodla ilgili ortaya çıkan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

K4: *Ek-kök konusunda kopukluk olduğunu düşünüyorum.*

K7: *Bütünden parçaya gidilmesi gerekir. Kelimenin anlamını kavrama, cümlelerin anlamını kavrama, sonra ses ve özellikleri belirleme şeklinde olmalı. Yani dil bilgisi iki anlam konusundan sonra verilmeli.*

K10: *Zarf ve zamir konusu farklı sınıflarda olmuş. Bu iki konu aynı sınıfta olursa sözcük türlerinin öğretimi açısından bütünlük sağlanmış olur.*

K13: *Cümlelerin öğelerinde zarf tümleci konusunda bazı tümleçler ashnda edat tümleci. Bu konu üzerinde durulabilir. Anlatım bozukluğu ya tamamen yedide olmalı ya da tamamen sekize alınmalı. İki kere anlatıyoruz.*

K17: *Filimsi gruplarına müfredatta yer verilmemiş. Filimsi gruplarını bilmeyen öğrenci öğelerde sorun yaşıyor. LGS'de 8. sınıf Türkçe konuları yeterince temsil edilmiyor.*

K20: *Mutlaka söz öbekleri, tamlama, deyim, birleşik fiiller işlenmeli hatırlatma için, daha sonra yeni konuya başlanmalı.*

Konu bütünlüğünün sağlanamaması kodunda 6 öğretmen görüş bildirmiş; 1 öğretmen ek-kök konusunun birbirinden kopuk olduğunu, bir öğretmen dil bilgisinin anlam bilgisinden sonra gelmesi gerektiğini, 1 öğretmen zarf ve zamir konusunun farklı sınıflarda olmasının sorun teşkil ettiğini, 1 öğretmen cümlelerin öğeleri konusunda bazı tümleçlerin edat tümleci olmasının üzerinde durulması ve anlatım bozukluğunun tek bir sınıfta anlatılması, 1 öğretmen filimsi gruplarına müfredatta yer verilmemesinin temsil sorununa yol açtığını ve 1 öğretmen de konuların işlenmesinden önce o konuyla ilgili alt konuların hatırlatılması gerektiğini aktarmıştır.

3.2. Çözüm önerileri

“Çözüm Önerileri” temasına bağlı olarak eksiltme, sadeleştirme, yatay ve dikey sıralama kodları ortaya çıkmıştır. Aşağıda her bir kodla ilgili elde edilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

3.2.1. Eksiltme

“Çözüm Önerileri” temasında ortaya çıkan ilk kod “Eksiltme”dir. Türkçe öğretmenleri ortaokul dil bilgisi konularından bazılarının düzeye uygun olmadığını ya da ilgili konulara ortaokul müfredatında gerek olmadığını ifade etmişlerdir. Bu kodla ilgili ortaya çıkan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

K2: *Yoğunluğu azaltmak gerekir. Bunun için belirli konuların müfredattan çıkarılması yoluna gidilebilir. Özellikle 8. sınıflarda filimsi konusunun öğrenilmesine öğrencileri ikna etmek çok güç oluyor. Öğrenciler sürekli neden bu konuyu öğreniyoruz, bu ekleri neden ezberlemek zorundayız gibi sorular soruyorlar.*

K5: *İçeriğin hafifletilmesi. Bence 6 ve 8. sınıflardaki bazı konular programdan çıkartılarak müfredat dil bilgisi bakımından daha sade bir görünüme kavuşturulabilir. Ortaokul seviyesinde bu yoğunluğa gerek olmadığını düşünüyorum.*

K6: *Filimsiler konusu gereksiz yere yoruyor öğrencileri. Öğrenciler bu konuyu anlamakta güçlük çekiyorlar. Hâliyle filimsilerin öğrencilere kazandırılması uzun zaman alıyor. LGS'de çıkıp*

çıkmayacağına dahi kesin olmadığı bir konuya bu kadar uzun zaman ayırmak zorunda kalmak öğrenciyi de öğretmeni de sıkıyor.

K8: Fiilimsi gibi bir konunun ortaokulda olmaması gerekiyor. Fiilimsiler kanaatimce lise seviyesinde ele alınması gereken bir konu.

K11: Fiilimsiler konusu müfredattan çıkarılarak sadeleştirme yapılmalıdır.

K12: Fiilimsiler konusu ortaokul müfredatından çıkartılabilir. Ortaokulda isim ve fiil kavramı tüm yönleriyle yerleştikten sonra lise itibarıyla fiilimsi konusu ele alınabilir. 7. sınıflardaki ek fiil konusunun da aynı şekilde çok yüzeysel bir şekilde işlenmesi gerekiyor. O konuda da eksiltme yapılması faydalı olabilir. Böylece buralardan kalan boşluklara 6'lardan kaydırma yapılabilir, 6'lardaki yoğunluk bu sayede azaltılabilir.

Eksiltme koduna bağlı olarak 6 öğretmen görüş bildirmiş, bunlardan 5'i fiilimsi konusunun müfredattan çıkarılması gerektiğini savunmuştur. Bunun yanı sıra 1 öğretmen konu belirtmeksizin 6 ve 8. sınıflardaki bazı konuların müfredattan çıkarılması gerektiğini, 1 öğretmen de 7. sınıflarda ek fiil konusunda eksiltme yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

3.2.2. Sadeleştirme

Bu kategoride ortaya çıkan ikinci kod "Sadeleştirme"dir. Türkçe öğretmenleri ortaokul dil bilgisi konularında eksiltme ya da ekleme yapılmaksızın bazı konuların sadeleştirilerek programdaki yoğunluğun iyileştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili ortaya çıkan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

K3: Yoğunluğu azaltmak gerekir. 6. sınıflarda konu sayısı çok fazla. Bu konular 6'lar için daha sade hâle getirilirse Türkçe dersinin sanki sadece dil bilgisi işlenen bir ders gibi algılanmasının önüne geçilebilir.

K5: Dil bilgisi konularında sadeleştirme yapılmalı. 6. sınıf konularının neredeyse tamamında, 7'lerde ek fiil konusunda, yine 8. sınıflarda fiilimsi konusunda sadeleştirme yapılarak Türkçe dersinin asıl amacı olan dört temel becerinin kazandırılmasına ayrılan zaman artırılabilir.

K8: İçeriğin hafifletilmesi gerekiyor. Böylece okuduğunu anlama gibi son yıllarda öne çıkan becerilerin kazandırılmasına öğretmenler daha çok vakit bulabilirler. LGS'de çıkacak kaygısıyla sürekli dil bilgisi işlenmek zorunda kalınıyor. Hâlbuki son birkaç yıldır LGS dil bilgisi sorularının hem sayı olarak azaldığı hem de zorluk derecesinin yüksek olmadığı yani dil bilgisini temel düzeyde biliyor olmanın yeterli olduğu görülüyor.

K12: Bazı dil bilgisi konuları öğrencileri yoruyor, içerikte sadeleştirme yapılarak konular hafifletilebilir. Aksi takdirde bazı konuları öğrencilerin anlaması için anlam bilgisinden taviz verip dil bilgisine yoğunlaşmak durumunda kalınıyor.

K18: Ortaokul dil bilgisi konuları birbirini tamamlayacak nitelikte ilerliyor. Yani bir konuyu bilmeden diğerine, bir konuyu öğretmeden diğer konuya geçemiyorsunuz. Ancak özellikle 6. sınıflarda konu yoğunluğu sadeleştirme yapılarak hafifletilebilir. Aynı durum 7 ve 8. sınıftaki bazı konular için de geçerli. 7'deki ek fiil ve 8'deki fiilimsi konuları daha yüzeysel işlenebilir.

K20: *Türkçe dersinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin tam anlamıyla öğrencilere kazandırılması için dil bilgisi konu yoğunluğunda sadeleştirmeye gidilebilir. Böylece dört temel beceriye yeterince süre ayrılmış olacaktır. Dil bilgisi önemli evet, bir dilin kurallarını o dilin konuşucuları bilmelidir ancak ortaokul gibi seviyelerde konular oldukça sade olmalı ki öğretmenler öğrencilerin dört temel beceride yetkinleşmelerine daha fazla zaman ayırabilsinler.*

Sadeleştirme kodunda 6 öğretmen görüş bildirmiştir; 1 öğretmen 6. sınıf konularının sadeleştirilmesi gerektiğini belirtirken 2 öğretmen konu ismi vererek 6. sınıflarda tüm konuların, 7. sınıflarda ek fiil ve 8. sınıflarda fiilimsi konusunun sadeleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra 3 öğretmen de konu belirtmeksizin ortaokul dil bilgisi konularında sadeleştirme yapılarak Türkçe dersinin dört temel becerisine daha çok zaman ayrılmasını, böylece öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde ilerleme sağlamalarını, dil bilgisinin bir sınav konusu olmaktan öte dilin doğal bir parçası olduğunun öğrencilere kavratılması gerektiği hakkında açıklamalarda bulunmuşlardır.

3.2.3. Yatay ve dikey sıralama

“Çözüm Önerileri” kategorisinde ortaya çıkan bir diğer kod “Yatay ve Dikey Sıralama”dır. Türkçe öğretmenleri çalışmanın odak noktası olan bu konuda birçok görüş ortaya koymuşlar, ortaokul dil bilgisi konularının sıralamasına yönelik çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu kodla ilgili ortaya çıkan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

K1: *6. sınıftan isimler ve zamirler konusu 5. sınıfa alınabilir.*

K2: *6. sınıflardaki isimler ve isim tamlamaları konusu 5. sınıflara çekilebilir.*

K3: *Noktalama anlatımındaki özne ve yüklem, sıralı cümle gibi terimlerin olduğu kurallar 8. sınıflara alınmalıdır.*

K4: *8. sınıflardaki fiilimsi konusu 7'ye çekilebilir. Böylece öğrencilerin sözcük türleriyle ilgili karşılaştırma yapmaları daha kolay olur.*

K5: *Yazım bilgisinin dil bilgisiyle temas ettiği noktalar tekrar düzenlenmeli ya da yazım kuralları ile ilgili kazanımlar en ince ayrıntılarına kadar sınıflara bölünmeli.*

K6: *Anlama dayalı anlatım bozukluğu 7. sınıflardan 8. sınıfa verilmeli. Fiilimsi konusu ise ağırlığı sebebiyle liseye kaydırılmalı bence.*

K7: *6 ve 8. sınıftan belirlenecek bazı konular 5 ve 7. sınıflara dağıtılabilir. Yani bu anlamda yeniden bir sıralama yapılmasına ihtiyaç var. Böylece hem yükümlerinin önüne geçilecek hem de dil bilgisi konularının daha sağlıklı bir şekilde anlatılıp kavranılması sağlanmış olacak.*

K8: *6. sınıf dil bilgisi müfredatının bazı kısımları diğer sınıflara kaydırılabilir. Bunun dil bilgisi öğretimi için acil bir ihtiyaç olduğu kanaatindeyim.*

K9: *6. sınıftan isimler ve zamirler konusu 5. sınıfa alınabilir. Hâlihazırda 5. sınıf dil bilgisi konuları oldukça az. Böylece 6'ların yoğunluğunun önüne geçilmiş olur.*

K10: 5. sınıftaki ek-kök konusu 6. sınıfta da verilmeli, daha sonra 6. sınıf konularına geçilmeli. 7'lerde zarflar sene başına alınmalı, anlama dayalı anlatım bozuklukları da 8'e alınmalı.

K11: 6. sınıfların bazı konuları 5 ve 7. sınıflara dağıtılabılır. Çünkü 6. sınıfların dil bilgisi konuları oldukça yoğun. Bu sınıftaki yoğunluk beşinci sınıfa kaydırılarak rahatlatılabilir.

K12: 6. sınıf dil bilgisi konuları 5 ve 7. sınıflara dağıtılarak yoğunluk azaltılabilir.

K13: Sözcük türlerinin bir bölümü 7. sınıfta verilebilir. Edat bağlaç ünlem gibi. Neden çünkü 6'daki malum konu yoğunluğunu bir şekilde dengelemek gerekiyor.

K14: Zamir konusu 7. sınıfa alınmalı. İsimler ve isim tamlamaları konusu da 5. sınıflara kaydırılabilir.

K15: Zarflar sene başında anlatılmalıdır. Anlatım bozukluğu konusu 8'e çekilebilir.

K16: 7'lerde zarflar konusu ek fiile geçmeden önce anlatılırsa daha kolay anlaşılır. 8. sınıftaki fiilimsi konusu ise lise müfredatına kaydırılmalıdır.

K17: Konu sıralaması tekrar gözden geçirilmeli, fiilimsiler 7. sınıfa alınabilir.

K18: 7. sınıflarda zarflar konusu ek fiilden önce anlatılmalıdır. Bir diğer husus 7. sınıftan anlama dayalı anlatım bozukluğu konusu 8'e çekilmelidir.

K19: 8. sınıftaki fiilimsi konusu 7'ye alınmalı. Yine 8'lerdeki fiilimsi grupları kazanımı cümlelerin öğelerinden sonra işlenebilir.

K20: Anlama ve yapıya dayalı anlatım bozuklukları bütün olarak 8'de verilmeli. Bu sebeple 7'deki anlama dayalı anlatım bozukluğu konusu 8. sınıfa kaydırılmalı. Fiilimsiler ise 9. sınıf konusu olarak liseye alınmalı.

Çalışmaya katılan 20 öğretmenin tamamı yatay ve dikey sıralama kodunda görüş bildirmiştir; 4 öğretmen 6. sınıf konularından bazılarının (isimler, isim tamlamaları, zamirler) 5. sınıfa kaydırılması gerektiğini, 5 öğretmen konu belirtmeksizin 6. sınıftaki bazı konuların 5 ve 7. sınıflara dağıtılması gerektiğini, 1 öğretmen ise sözcük türlerinin bir bölümünün (edat, bağlaç, ünlem) 7. sınıflara alınması gerektiğini ifade etmiştir. 2 öğretmen yazım, noktalama ve dil bilgisi konularının (Örneğin 5. sınıflarda noktalama işaretleri konusunda özne terimi olması ancak cümlelerin öğelerinin 8. sınıf konusu olması gibi) birbiriyle örtüşecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini aktarmışlardır. Bununla birlikte 1 öğretmen fiilimsi konusunun 8. sınıflardan 7. sınıflara alınması gerektiğini belirtirken 1 öğretmen de fiilimsi konusunun ortaokul müfredatından lise müfredatına kaydırılması gerektiğini ifade etmiştir. 2 öğretmen 7. sınıf anlama dayalı anlatım bozukluğu konusunun 8. sınıfa alınması gerektiğini, 1 öğretmen 5. sınıflardaki ek-kök konusunun 6. sınıfta da hatırlatma amacıyla işlenmesini ve 7. sınıflarda zarfların sene başında işlenmesi gerektiğini belirtmiştir. 1 öğretmen de konu sıralamasının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini savunurken 3 öğretmen zarflar konusunun daha anlaşılır olması bakımından ek fiil konusundan önce işlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

4. Sonuç ve öneriler

Türkçe öğretmenlerinin ortaokul dil bilgisi konu sıralamasında aksayan yönleri tespit ettikleri ve bunlara yönelik çözüm önerileri getirdikleri bu çalışmada ortaokul dil bilgisi müfredatının yoğun olduğu, sınıf içi (yatay) ve sınıflar arası (dikey) konu sıralamasında problemler olduğu, farklı ders kitaplarının okutulmasının önemli bir sorun teşkil ettiği ve müfredatın dil bilgisi yönünden konu bütünlüğünü sağlamada yetersiz kaldığı noktalar olduğu görüşleri ortaya konulmuştur.

Çalışmada yer alan Türkçe öğretmenleri 5. sınıflar özelinde konuların oldukça sade olduğunu, ilkokuldan ortaokula geçiş sürecinin daha sağlıklı olması bakımından bu durumun iyi olduğunu belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin tamamı 6. sınıf dil bilgisi konu yoğunluğunun oldukça fazla olduğunu, bu durumun ortaokul dil bilgisi konu sıralamasının en büyük problemi olarak karşımıza çıktığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç Ateş, Karataş ve Aşçı'nın (2022) dil bilgisi konularının dağılımının yanlış olduğu, bazı konuların seviyeye aykırı olduğu bazen de tüm sınıf seviyesindeki konuların düzeye uygun olmadığı görüşüyle benzerdir.

Yedinci sınıflar özelinde ortaya konulan ifadelerde ise konu bütünlüğünün sağlanması ve konuların sıralanması konusunda sorunlar olduğunu aktarılmıştır. Ortaokul dil bilgisi konularında özellikle liselere geçiş sınavında soru geldiği için üzerinde önemle durulan 8. sınıf dil bilgisi konularında ise konuların eksiltilmesi ve sıralanmasına yönelik bazı değişikliklerle ilgili görüşler ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda çalışmada yer alan öğretmenler 5. sınıflarda noktalama işaretleri konularının dil bilgisi konu sıralamasıyla uyumlu olmadığını, 8. sınıflarda işlenen cümlenin öğeleri konusuna ait özne ve yüklem gibi bazı terimlerin 5. sınıflarda noktalama işaretlerinin öğretiminde geçtiğini ve bunun öğrencilerde zihinsel karışıklığa sebep olduğunu, aynı durumun tüm sınıflar için geçerli olması sebebiyle noktalama işaretlerinin öğretilmesiyle dil bilgisi konuları arasında kapsamlı bir düzenlemeye ihtiyaç olduğunu aktarmışlardır.

Altıncı sınıflarda dil bilgisi konularının [İsim çekim ekleri (çoğul, hâl, iyelik ve soru ekleri), isimler, isim tamlamaları, sıfatlar, sıfat tamlamaları, edat, bağlaç ve ünlemler, basit, türemiş ve birleşik kelimeler, zamirler] yoğunluğunun yol açtığı en büyük problemin Türkçe dersinin okuduğunu anlamaya dönük kazanımlarının yeterince ele alınmaması, dil bilgisi öğretimine ağırlık verilmek durumunda kalınması, bunun da Türkçe dersinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinden oluşan bir bütün yerine öğrencilerce yalnızca dil bilgisi öğretimi yapılan bir ders olarak algılanmasına yol açtığına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuç Karaman'ın (2018) dil bilgisine ayrı bir ders saatinin ayrılmasının hem programlardaki dil bilgisi anlayışıyla hem de Türkçe öğretiminde bütünlük ilkesiyle uyum sağlamadığı sonucuyla uyumludur.

Çalışmada yer alan Türkçe öğretmenleri 7. sınıflardaki anlam yönünden anlatım bozukluklarının 8. sınıflardaki dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları konusundan ayrı bir şekilde ele alınmasının konu bütünlüğünün sağlanması bakımından sorun oluşturduğunu dile getirmişlerdir. 7. sınıflarla ilgili bir diğer husus ek fiil konusunun bu seviyede ağır olduğu, bu sebeple daha yüzeysel şekilde ele alınması gerektiğidir. Bu sonuç Arıcı'nın (2005) öğrencilerin kip, çatı, ek fiil ile noktalama ve imla konularını kavramakta zorlandıkları bulgusuyla benzer olmakla birlikte bu durumun geçmişten günümüze devam eden bir sorun olduğunu göstermektedir.

Elde edilen sonuçlarda 8. sınıflarda filimsi konusunun öğrencileri gereksiz yere yorduğu, ortaokul seviyesinde böyle bir konuya gerek olmadığı, bunun yanı sıra 8. sınıf dil bilgisi konularının da 6.

sınıflarda olduğu gibi yoğun olduğu dile getirilmiştir. Türkçe öğretmenleri filimsi konusunun müfredattan çıkarılması ya da daha yüzeysel şekilde işlenmesi gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Ekşi, Kır ve Benzer (2021) de öğretmenlerin gerekli bulmadığı ilk üç konunun sırasıyla fiilde çatı, filimsi ve fiilde anlam olduğunu; öğrencilerin gerekli bulmadığı ilk iki konunun ise fiilde anlam ve filimsi konuları olduğunu belirtmişlerdir. Erdem (2008) öğrencilerin ve öğretmenlerin en çok zorlandıkları konuların sırasıyla fiil çatıları, filimsiler ve birleşik cümleler olduğunu aktarmıştır. Her iki çalışmada ulaşılan sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca 8. sınıflardaki dil bilgisine yönelik anlatım bozukluğu konusunda dikey yönlü bir sıralama değişikliği yapılarak 7. sınıftaki anlam yönünden anlatım bozukluğuyla birleştirilerek konu bütünlüğünün sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Balcı ve Şenyüz (2015) dil bilgisi öğretiminde konu sıralamasının önemine ve konu tekrarının nasıl olması gerektiğine dair çalışmaların sayısal olarak artması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çünkü dört temel dil becerisinin her birinin birbirinin gelişimine katkısı nasıl son derece önemliyse dil bilgisinin de bu becerilere olan katkısının önemi açıktır (Gözlet ve Çifci, 2021). Bu amaçla ortaya konulan bu çalışmada elde edilen sonuçların alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Dil bilgisi öğretiminin mekanik bir süreç olmaktan çıkıp dilin doğal bir parçası olduğu öğrencilere aktarıldığı sürece yapılan eğitimin niteliği de artacaktır. Bu sebeple Türkçe eğitiminde öğrencilere aktarılmak istenilen dil bilgisi konularının onların öğrenme ilgi, istek ve ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Bu gerekliliğin sağlanması için dil bilgisi konularının programdan kitaplara kadar iyi bir şekilde düzenlenmiş olması önemlidir. Konular ortaokul öğrencilerinin seviyelerine hitap edecek şekilde ele alınmalı, belirli sınıflardaki dengesiz dağılımın önüne geçilerek sınıflar arası eşit bir yoğunluk sağlanmalıdır. Ayrıca dil bilgisi öğretiminin yalnızca Türkçe dersi yazılılarında ve liselere geçiş sınavlarında gerekli olmadığı, ana diline ve öğrenmek istediği yabancı dillere hâkim olmak isteyen bireylerin ana dilinin kurallarını iyi bilmesi gerektiği öğrencilere anlatılmalıdır.

Kaynakça

- Akalm, S. ve Kuyumcu Vardar, A. (2020). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kazanım düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 8(2), 1-16.
- Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 52-60.
- Arıcı, A. F. (2009). İlköğretim öğrencilerinin dil bilgisi etkinliklerindeki başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 47-51.
- Arslan, M. (2017). Ortaöğretim Türkçe dersinde dil bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 5(10), 231-241.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *TÜBAR-XXVII*, 77-89.
- Ateş, M., Karataş, A. G. ve Aşçı, A. U. (2022). Ortaokul dil bilgisi konularının öğretim planlaması sürecinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 253- 273.
- Balcı, A. ve Şenyüz, A. (2015). Ortaokul 6-8. sınıflar Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 87-148.
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative, quantitative and mixed method approaches research design. (Çev. Ed. Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çeçen, M. A. ve Aytaş, G. (2008). Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. V(I), 133-149.

- Çeçen, M. A. ve Mete, G. (2011). 6-8. sınıflarda dil bilgisi etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 47-62.
- Demir, C. (2006). Türkçe dil bilgisinde terminoloji sorunu. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(1), 81-100.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 275-284.
- Dolunay, S. K. ve Savaş, Ö. (2018). Çoklu zekâ kuramı destekli dil bilgisi öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1433-1455.
- Ediskun, H. (2010). *Türk dil bilgisi (ses bilgisi-biçim bilgisi-cümle bilgisi)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ekinci Çelikpazu, E. (2019). Dilin temel işlevi ve Türkçenin yapısı açısından 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 107-125.
- Ekşi, S., Kır N., ve Benzer A. (2021). Dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 1(1), 58-79.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.
- Erk, Y. M. (2003). Metin bilimi ve dil bilimi çalışmalarının dil bilgisine yaklaşımları üzerine bir araştırma. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. ve Arslan, S. (2019). Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 297-326.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Gözlet, D. ve Cıfci, M. (2021). Dil bilgisi öğretiminin Türkçe eğitimindeki yeri. *Homeros*, 4(1), 11-20.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.
- Hançer, F. B. ve Dilidüzgün, Ş. (2021). Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi ve sorunları üzerine öğretmen görüşleri. *Social Sciences Research Journal*, 10(4), 977-986.
- İnan Yıldız, F. ve Benzer, A. (2022). Öğretmen ve program değişkenleri bakımından ilkökulda dil bilgisi öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(2), 754-776.
- İşcan, A. ve Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
- Karaman, S. (2018). Tüm dil yaklaşımı ışığında Türkçe öğretimi programlarındaki dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karatay, H., Kartallıoğlu, N. ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenme düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 199-219.
- Kurudayıoğlu, M. (2014). Dil bilgisi öğretiminde temel yaklaşımlar yöntemler ve teknikler. (Ed. Murat Özbay). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi (47-70)*, Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Mete, F., Çiçek, S. ve Asar, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları: Yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 363-384.
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods. 2nd edition*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

- Onan, B. (2017). Dil bilgisi öğretiminde sentezci yaklaşım. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2627-2638.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. [Case study] F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (119-134). İstanbul: Anı.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Soysal, T. ve Güngör, H. (2022). LGS'de dil bilgisi sorularının gerekliliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 275-310.
- Yağmur Şahin, E. ve Abacı, E. (2019). Dil bilgisi öğretiminin önemi, amaçları ve ilkeleri: Bir literatür özeti. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 286-294.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

02. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine ilişkin bir değerlendirme

Arzu ATASOY¹

APA: Atasoy, A. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine ilişkin bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 20-35. DOI: 10.29000/rumelide.1188738.

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerini incelemek ve incelenen ders kitaplarında tespit edilen sorunları ortaya koymaktır. Bu doğrultuda 5. sınıf Anıttepe, 6, 7 ve 8. sınıf MEB Türkçe ders kitaplarında yer alan 362 yazma etkinliği değerlendirilmiştir. Araştırmada iki aşama takip edilmiştir. İlk aşamada incelenen etkinliklerin sınıf seviyesi, tema, metin ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazma kazanımlarına göre dağılımları belirlenmiş; ikinci aşamada ise yazma etkinliklerindeki sorunlar tespit edilmiştir. Yapılan analizler doğrultusunda öne çıkan bazı sonuçlar şu şekildedir: Türkçe ders kitaplarında sınıf seviyelerine göre 5. sınıfta 91, 6. sınıfta 111, 7. sınıfta 64 ve 8. sınıfta 96 yazma etkinliği bulunmaktadır. Sınıf seviyesine bakılmaksızın genel olarak en çok “Yazma stratejilerini uygular” ve “Bilgilendirici metin yazar”; en az ise “Yazdıklarını paylaşır”, “Bir işin işlem basamaklarını yazar”, “Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır”, “Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır”, “Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır” kazanımlarına yönelik etkinliklere yer verilmektedir. İncelenen ders kitaplarında tespit edilen sorunlar ise yazma etkinlikleri ile yazma kazanımları arasında dengeli bir dağılımın olmaması, yazma etkinliklerinin uygun sırada olmaması, yazmanın alt becerilerinin dikkate alınmaması, yazma etkinliklerinin okuma metninden bağımsız olması ve yazma etkinliklerindeki yönergelerin açık olmamasıdır.

Anahtar kelimeler: Yazma becerisi, Türkçe ders kitapları, yazma etkinlikleri, ortaokul

An evaluation of writing activities in secondary school Turkish textbooks

Abstract

The aim of this research is to examine the writing activities in the secondary school Turkish textbooks and to reveal the problems identified in that textbooks. So, a total of 362 writing activities in 5th grade Anıttepe (private publisher), 6th, 7th and 8th grade MEB (publisher of the ministry of national education) Turkish textbooks were evaluated. Two stages were followed in the research. In the first stage, the distribution of the activities examined according to the grade level, theme, text and writing achievements in the 2019 Turkish Curriculum were determined; in the second stage, problems in writing activities were identified. Some of the prominent results of the analyzes are as follows: There are 91 writing activities in the 5th grade, 111 in the 6th grade, 64 in the 7th grade and 96 in the 8th grade in Turkish textbooks according to grade levels. Regardless of grade level, mostly “Applies writing strategies” “Writes informative text”; at least “Shares what he wrote”, “Writes the steps of a work”, “Uses appropriate connections in his writings”, “Uses Turkish words taken from foreign

1 Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Gaziantep, Türkiye), arzuatasoy2014@outlook.com, ORCID ID: 0000-0002-7871-1713 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1188738]

languages, not yet settled in Turkish language", "Uses proverbs, idioms and aphorisms to enrich his writings" activities are included. The problems identified in the examined textbooks are that there is no balanced distribution between writing activities, writing activities are not in an appropriate order, sub-skills of writing are not taken into account, writing activities are independent from the reading text, and the instructions in writing activities are not clear.

Keywords: Writing skill, Turkish textbooks, writing activities, secondary school

Giriş

Duygu, düşünce ve hislerin aktarımı olarak ifade edilen yazma becerisine yönelik pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımların her birinde yazmanın farklı bir yönüne vurgu yapıldığı görülmektedir. Bazı tanımlarda yazma, zihinde gerçekleşen bilişsel bir eylem olarak açıklanırken bazı tanımlarda inanç, beklenti, ihtiyaç gibi kavramlar ekseninde onun psikolojik yönü vurgulanmıştır. Bazı tanımlarda ise yazmanın toplumda yarattığı dönüşümler ele alınarak sosyal yönü öne çıkarılmıştır.

Bilişsel, psikolojik, sosyal ve motor gelişim özellikleri ile bağlantılı olan yazma becerisi, okullaşma süreci ile birlikte kazanılmaktadır. Yazma eğitimi, okul öncesi dönemde daha çok doğru kalem tutma, çizgi çizme, rakamları yazma gibi yazmaya hazırlayıcı motor becerilere yönelik etkinlikler bağlamında gerçekleşirken ilkokul kademesinde, temel yazma becerilerinin geliştirilmesi şeklinde ilerler. İlk okuma yazma sürecinde yazmanın çoğunlukla bilişsel yönüne ilişkin, üçüncü ve dördüncü sınıf ile birlikte ise bilişsel boyuta ek olarak psikolojik ve sosyal boyutları destekleyecek yazma çalışmalarına yer verilir. Dolayısıyla okul süreci ile birlikte sistemli bir şekilde yürütölen yazma öğretiminde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının önemli bir rolü vardır. Yazma becerisinin kazandırılmasında okulun sorumluluk üstlenmesi hususu, yazma öğretilimi kavramını gündeme getirmektedir.

Yazma becerisi açısından pek çok öğrencinin buldukları sınıf düzeyindeki ölçütleri karşılayamadıkları bilinmektedir (Atasoy, 2015; Atasoy, 2019). Yazma konusunda yetkin olmayan öğrenciler pek çok engelle karşılaşmaktadırlar. Bu öğrenciler mesleki, eğitsel ve kişisel performanslarını ortaya koymakta güçlük çekmekte, okul yaşamlarında zorlanmaktadırlar (Graham, MacArthur ve Fitzgerald, 2007). Öğrencilerin yazma becerilerinin istenen düzeyde olmaması yazma öğretimindeki uygulamaların sorgulanmasını beraberinde getirmektedir. Günümüze kadar yapılan pek çok araştırmada sınıf içi yazma uygulamaları değerlendirilmiş, bu uygulamalardan hangilerinin daha etkili olduğu tartişılmıştır. Bu bağlamda yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayan unsurların ne olduğuna dair pek çok bulgu ortaya konmuştur. Bunlardan bazıları stratejilerin uygulanması (Graham ve Harris, 1999; Zumbunn ve Bruning, 2013), teknolojik araçların kullanımı (Karchmer Klein, 2007), süreç yaklaşımının benimsenmesi (Pritchard ve Honeycutt, 2007), cümle yapılarının öğretilimi (Saddler, 2007) şeklindedir. Yazma öğretilimini destekleyen unsurlardan bir diğeri de öğrencilerin iyi materyaller ile karşılaşmalarındır (Peloghitis ve Ferreira, 2018).

Yazma becerisi bağlamında öğrencilerin karşılaşacakları nitelikli materyaller, onların yazma becerilerinin gelişmesine katkı sunar. İyi olmayan materyaller yazarken zorlanmaya, bıkkınlığa neden olabilir. Bu bağlamda öğrencilerin karşılaşacakları materyallerden biri de ders kitaplarıdır. Ders kitapları, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına rehberlik eden öğretim programlarının uygulanması bakımından önem taşımaktadır. Ortaokulu tamamlayan bir öğrencinin yazma becerisi bağlamında hangi seviyede olması gerektiği ile ilgili ölçütler Türkçe Dersi Öğretim Programlarında belirlenmiştir. Buna göre ortaokulu tamamlayan bir öğrenciden kendisini belli bir tür etrafında doğru, tutarlı ve planlı

bir şekilde yazılı olarak ifade edebilmesi beklenmektedir. Dolayısıyla Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan kazanımların amacına ulaşabilmesi bakımından ders kitapları kritik bir görev üstlenmektedir.

Ders kitaplarını diğer kitaplardan ayıran pek çok özellik bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, ders kitaplarının öğretim programına göre hazırlanmış, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının değerlendirme işlemleri sonucunda okutulması uygun bulunmuş kitaplar olmalarıdır. Öyle ki Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde de ders kitabı, herhangi bir eğitim ve öğretim programı çerçevesinde hazırlanmış, kurulca örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulması uygun bulunan basılı veya dijital ortamdaki kitap ve ekleri veya model prototipi olarak tanımlanmıştır. Ders kitapları, anayasa ve kanunlara uygun, bilimsel açıdan doğru, dil, anlatım bakımından hatasız, eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsayıcı, görsel ve içerik tasarımlarının öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış olmaları yönüyle diğer kitaplardan ayrılır (Resmî gazete, 2021).

Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Örneğin Güfta ve Özçakmak (2013) ile Yaylı ve Solak (2014) Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmişler, Karadağ (2019) Türkçe ders kitaplarındaki özetleme etkinliklerini incelemiştir. Yapılan araştırmaların bir kısmında Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri kullanılan stratejiler (Aktaş ve Bayram, 2021; Şimşek ve Demirel, 2020), bir kısmında süreç odaklı yaklaşım (Müldür ve Çevik, 2020; Karakoç Öztürk, 2021) bir kısmında ise kazanım, tema ve metinlere göre dağılımları (Coşkun ve Narinç, 2018; Karacaoğlu, Dağ ve Uzun, 2021) bağlamında ele alınmıştır. Bu araştırmalarda Türkçe ders kitaplarında yer alan farklı sorunlar tespit edilmiştir. Bunlar genel olarak, özetleme etkinliklerinin büyük çoğunluğunun, özetlemenin bilişsel süreçlerine uygun olarak oluşturulmaması, öğrencilerden doğrudan bir metnin özetinin istenmesi (Karadağ, 2019), etkinliklerin büyük bir kısmının, özellikle dilbilgisi etkinliklerinin seçme, bilme, hatırama gibi alt düzey bilişsel becerilere dönük olması (Karakaş Yıldırım, 2020), stratejilere yeterince yer verilmemesi ve yer verilen stratejilerin dengeli bir dağılımda olmaması (Aktaş ve Bayram, 2021; Şimşek ve Demirel, 2020) şeklinde ifade edilmiştir.

Bu araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin güncel durumu ele alınmış, incelenen ders kitaplarında karşılaşılan sorunlar belirlenen kategoriler doğrultusunda sunulmuştur. Ders kitaplarının uygunluk süresinin beş öğretim yılı olduğu dikkate alındığında, ders kitapları üzerine yapılan incelemelerin süreklilik arz etmesi ve karşılaşılan sorunların tespit edilmesiyle ders kitaplarının iyileştirilmesi gerekli hâle gelmektedir. Bu araştırma, Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde gerçekleştirilen araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibidir.

1. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin sınıf seviyesi, tema, metin ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında (TDÖP) yer alan yazma kazanımlarına göre dağılımı nedir?
2. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinde tespit edilen sorunlar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, betimsel niteliktedir. Betimsel araştırmalarda var olan durum, olduğu şekliyle açıklanmaya çalışılır. Veriler, doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve şimşek, 2013).

Veri toplama süreci ve verilerin analizi

Araştırmada iki aşama takip edilmiştir. İlk aşamada incelenen etkinliklerin sınıf seviyesi, tema, metin ve 2019 TDÖP'te yer alan yazma kazanımlarına göre dağılımları belirlenmiş; ikinci aşamada ise yazma etkinliklerindeki sorunlar tespit edilmiştir. İlk aşamada öncelikle incelenen Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerden hangilerinin yazma becerisine yönelik olduğuna karar verilmeye çalışılmıştır. Bu kararda, 2019 TDÖP'teki yazma kazanımları referans alınmıştır. Ardından belirlenen yazma etkinliklerinin sınıf seviyesi, tema, metin ve kazanım bilgilerini içeren bir form oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise standart bir form oluşturulmamıştır. Belirlenen yazma etkinliklerinin incelenmesiyle ortaya çıkan bulgulardan hareketle kategoriler oluşturulmuştur.

Çalışma materyali

Bu araştırma kapsamında ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri incelenmiştir. Sınıf seviyeleri 5, 6, 7, ve 8 şeklinde; sınıf seviyelerine ait yayınevleri ise Anıttepe ve MEB yayınları olarak belirlenmiştir. Yayınevlerinin seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi esas alınmıştır. İncelenen ders kitaplarına ait sınıf seviyesi ve yayınevi bilgisi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. İncelenen ders kitapları

Sınıf	İsim	Yayınevi
5	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 5	Anıttepe
6	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6	MEB
7	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7	MEB
8	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 8	MEB

Bulgular

Bu başlık altında ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin sınıf seviyesi, tema, metin ve 2019 TDÖP'te yer alan yazma kazanımlarına göre dağılımları ile bu etkinliklerde tespit edilen sorunlara yer verilmiştir.

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin tema, metin ve 2019 TDÖP'te yer alan yazma kazanımlarına göre dağılımına ilişkin bulgular

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin tema, metin ve 2019 TDÖP'te yer alan yazma kazanımlarına göre dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur. Tema isimleri numaralandırılmıştır. Buna göre 1. Birey ve Toplum, 2. Millî Mücadele ve Atatürk, 3. Doğa ve Evren, 4. Millî Kültürümüz, 5. Vatandaşlık, 6. Sağlık ve Spor, 7. Erdemler ve 8. Bilim ve Teknoloji temalarını ifade etmektedir.

ve T.6.4.12. (Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış,, dilimize henüz yerleşmemiş, kelimelerin Türkçelerini kullanır) kazanımlarına yönelik etkinlikler vardır. Bununla birlikte T.6.4.11. (Yazdıklarını paylaşır) ve T.6.4.7. (Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır) kazanımlarına yönelik etkinliklere de çok az yer verildiği görülmektedir.

7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin tema, metin ve 2019 TDÖP'te yer alan yazma kazanımlarına göre dağılımına ilişkin bulgular

7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin tema, metin ve 2019 TDÖP'te yer alan yazma kazanımlarına göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur. Tema isimleri numaralandırılmıştır. Buna göre sırasıyla 1. Erdemler, 2. Millî Mücadele ve Atatürk, 3. Kişisel Gelişim, 4. Millî Kültürümüz, 5. Bilim ve Teknoloji, 6. Okuma Kültürü, 7. Doğa ve Evren ve 8. Zaman ve Mekân temalarını ifade etmektedir.

Tablo 4'e göre incelenen 7. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 64 yazma etkinliği yer almaktadır. Yazma etkinliğine en çok yer verilen tema 2. Tema'dır (Millî Mücadele ve Atatürk). Kazanımlar bağlamında değerlendirildiğinde en çok T.7.4.4. (Yazma stratejilerini uygular) ve T.7.4.2. (Bilgilendirici metin yazar) kazanımlarına yönelik etkinliklere yer verildiği görülmektedir. En az ise T.7.4.5. (Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır), T.7.4.6. (Bir işi işlem basamaklarına göre yazar) ve T.7.4.17. (Yazdıklarını paylaşır) kazanımlarına yönelik etkinlikler vardır. Bununla birlikte T.7.4.14. (Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar) ve T.7.4.15. (Yazılarında uygun geçiş, ve bağlantı ifadelerini kullanır) kazanımlarına yönelik etkinliklere de çok az yer verildiği görülmektedir. T.7.4.8. (Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır), T.7.4.9. (Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış,, dilimize henüz yerleşmemiş, kelimelerin Türkçelerini kullanır) ve T.7.4.13. (Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır) kazanımlarına yönelik ise herhangi bir etkinlik tespit edilememiştir.

Tablo 3. 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin tema, metin ve 2019 TDÖP'te yer alan yazma kazanımlarına göre dağılımı

Kazanım	1. Tema				2. Tema				3. Tema				4. Tema				5. Tema				6. Tema				7. Tema				8. Tema				Toplam				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4					
T.6.4.1.	*	*				*							*																						*		6
T.6.4.2.			**			***	*	*		*	**	*					*	*	*	*	*	*	*	*	**	*	*	*	*	*	*	*			*	*	23
T.6.4.3.	*	**			*	*			*					*	**					*		*	*	*	*	*	*	*			*	*			*	*	14
T.6.4.4.	*			*					*	*	*	*	**	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	**	*	*	*	**	***	*			*	*	26
T.6.4.5.												*																									1
T.6.4.6.																				*																	1
T.6.4.7.																								*							*	*					3
T.6.4.8.	*	*	*		*	**			*				*	*	*	*								*				*			*	*					13
T.6.4.9.					*				*	*	*	*			*	*				*																	4
T.6.4.10.	*				*				*			*								*				*													4
T.6.4.11.					*	*																															2
T.6.4.12.	*																																				1
T.6.4.13.	*		*						*	*				*	*	*				*				*				*									7
T.6.4.14.									*										***					*	*	*											6
Toplam	16				15				15				10				16				10				14				15				111				

Tablo 4. 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin tema, metin ve 2019 TDÖP'te yer alan yazma kazanımlarına göre dağılımı

Kazanım	1. Tema				2. Tema				3. Tema				4. Tema				5. Tema				6. Tema				7. Tema				8. Tema				Toplam				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4					
T.7.4.1.			*	*											*												*										4
T.7.4.2.					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	13
T.7.4.3.	*		*												*	*											*										5
T.7.4.4.	*	*		*					**	**			*	*	*	*	*	*	*	*					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	14
T.7.4.5.																											*										1
T.7.4.6.											*																										1
T.7.4.7.		*													*												*										3
T.7.4.8.																																					-
T.7.4.9.																																					-
T.7.4.10.	*				*			*				*			*		*		*	*	*		*	*			*										6
T.7.4.11.																	*	*	*	*																	3
T.7.4.12.			*				*					*			*																						3
T.7.4.13.																																					-
T.7.4.14.							*								*																						2
T.7.4.15.					*														*	*	*		*	*			*										2
T.7.4.16.			*		*		*					*			*		*	*	*	*	*		*	*			*										6
T.7.4.17.					*																																1
Toplam		8				12				8				8				9				6				7				6							64

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin tema, metin ve 2019 TDÖP'te yer alan yazma kazanımlarına göre dağılımına ilişkin bulgular

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin tema, metin ve 2019 TDÖP'te yer alan yazma kazanımlarına göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur. Tema isimleri numaralandırılmıştır. Buna göre sırasıyla 1. Erdemler, 2. Millî Mücadele ve Atatürk, 3. Bilim ve Teknoloji, 4. Birey ve Toplum, 5. Zaman ve Mekân, 6. Millî Kültürümüz, 7. Doğa ve Evren ve 8. Vatandaşlık temalarını ifade etmektedir.

Tablo 5'e göre incelenen 8. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 96 yazma etkinliği yer almaktadır. Yazma etkinliğine en çok yer verilen tema 1. Tema'dır (Erdemler). Kazanımlar bağlamında değerlendirildiğinde en çok T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular ve T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler kazanımlarına yönelik etkinliklere yer verildiği görülmektedir. En az ise T.8.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır, T.8.4.10. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş, kelimelerin Türkçelerini kullanır, T.8.4.12. Kısa metinler yazar ve T.8.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar kazanımlarına yönelik etkinlikler vardır. Bununla birlikte T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar kazanımına yönelik etkinliklere de çok az yer verildiği görülmektedir. T.8.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır, T.8.4.8. Yazılarında mizahi öğeler kullanır, T.8.4.9. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır ve T.8.4.15.

Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır kazanımlarına yönelik ise herhangi bir etkinlik tespit edilememiştir.

Tablo 5. 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin tema, metin ve 2019 TDÖP'te yer alan yazma kazanımlarına göre dağılımı

Kazanım	1. Tema				2. Tema				3. Tema				4. Tema				5. Tema				6. Tema				7. Tema				8. Tema				Toplam		
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4			
T.8.4.1.				*											*											*									4
T.8.4.2.	*		*		*	*				*	*		*	*		*	*		*	*			*	*		*	*					12			
T.8.4.3.	*		*					*				*	*		*	*		*	*		*	*		*	*						7				
T.8.4.4.		*	*		*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	**	*	*	*	*	*	*	*	17				
T.8.4.5.																																	-		
T.8.4.6.																								*					*				2		
T.8.4.7.		*																															1		
T.8.4.8.																																	-		
T.8.4.9.																								*									-		
T.8.4.10.																								*									1		
T.8.4.11.									*			*											*	*									4		
T.8.4.12.																								*									1		
T.8.4.13.	*	*	*	*	*	*			*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	16				
T.8.4.14.																											*					1			
T.8.4.15.																																	-		
T.8.4.16.	*	*	*																			*	*	*	*	*	*	*	*	*	6				
T.8.4.17.	*			*							*				*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	6				
T.8.4.18.							*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	9					
T.8.4.19.																	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	5					
T.8.4.20.														*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4					
Toplam		15			8					11			14					12			12			13			11			96					

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinde tespit edilen sorunlara ilişkin bulgular

Bu başlık altında, incelenen Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinde tespit edilen sorunlar kategoriler hâlinde sunulmuştur. Bu bağlamda incelenen ders kitaplarında tespit edilen sorunlar yazma etkinlikleri ile yazma kazanımları arasında dengeli bir dağılımın olmaması, yazma etkinliklerinin uygun sırada olmaması, yazmanın alt becerilerinin dikkate alınmaması, yazma etkinliklerinin okuma metninden bağımsız olması, yazma etkinliklerindeki yönergelerin açık olmamasıdır.

Yazma etkinlikleri ile yazma kazanımları arasında dengeli bir dağılımın olmaması

Araştırmanın birinci sorusuna (Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin sınıf seviyesi, tema, metin ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazma kazanımlarına göre dağılımı nedir?) yönelik yapılan analizler yukarıdaki tablolarda sunulmuştur. Tablo 2, 3, 4 ve 5 incelendiğinde yazma etkinlikleri ile yazma kazanımları arasında dengeli bir dağılımın olmadığı görülmektedir. Örneğin 5. sınıf Türkçe ders kitabında T.5.4.5. (Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır) kazanımına yönelik 19, T.5.4.4. (Yazma stratejilerini uygular) kazanımına yönelik olarak da 16 etkinlik tespit edilmişken; T.5.4.6. (Bir işin işlem basamaklarını yazar) kazanımına yönelik herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır. Yine T.5.4.9. (Yazdıklarını düzenler), T.5.4.10. (Yazdıklarını paylaşır), T.5.4.13. (Formları yönergelerine uygun doldurur) T.5.4.16. (Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır) kazanımlarına yönelik birer etkinliğin olduğu görülmüştür. Benzer durum diğer sınıf seviyelerinde de mevcuttur. 6. sınıf ders kitabında T.6.4.4. (Yazma stratejilerini

uygular) kazanımına yönelik 26, T.6.4.2. (Bilgilendirici metin yazar) kazanımına yönelik 23 etkinlik var iken; T.6.4.5. (Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır), T.6.4.6. (Bir işi işlem basamaklarına göre yazar) ve T.6.4.12. (Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş, kelimelerin Türkçelerini kullanır) kazanımlarına yönelik birer adet etkinlik bulunmaktadır.

Tablo 6. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde en çok ve en az yer alan kazanımlar

Sınıf	Numara	Kazanım	Sayı
5	T.5.4.5.	Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır	19
	T.5.4.4.	Yazma stratejilerini uygular	16
	T.5.4.6.	Bir işin işlem basamaklarını yazar	-
	T.5.4.9.	Yazdıklarını düzenler	1
	T.5.4.10.	Yazdıklarını paylaşır	1
	T.5.4.13.	Formları yönergelerine uygun doldurur	1
	T.5.4.16.	Yazılarında uygun geçiş, ve bağlantı ifadelerini kullanır	1
	T.6.4.4.	Yazma stratejilerini uygular	26
	T.6.4.2.	Bilgilendirici metin yazar	23
	T.6.4.5.	Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır	1
6	T.6.4.6.	Bir işi işlem basamaklarına göre yazar	1
	T.6.4.12.	Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş, kelimelerin Türkçelerini kullanır	1
	T.7.4.4.	Yazma stratejilerini uygular	14
	T.7.4.2.	Bilgilendirici metin yazar	13
	T.7.4.8.	Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır	-
	T.7.4.9.	Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş, kelimelerin Türkçelerini kullanır	-
	T.7.4.13.	Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır	-
	T.7.4.5.	Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır	1
	T.7.4.6.	Bir işi işlem basamaklarına göre yazar	1
	T.7.4.17.	Yazdıklarını paylaşır	1
7	T.8.4.4.	Yazma stratejilerini uygular	17
	T.8.4.13.	Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler	16
	T.8.4.5.	Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır	-
	T.8.4.8.	Yazılarında mizahi öğeler kullanır	-
	T.8.4.9.	Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır	-
	T.8.4.15.	Yazılarında uygun geçiş, ve bağlantı ifadelerini kullanır	-
	T.8.4.7.	Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır	1
	T.8.4.10.	Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş, kelimelerin Türkçelerini kullanır	1
	T.8.4.12.	Kısa metinler yazar	1
	8	T.8.4.14.	Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar

7. sınıf ders kitabı değerlendirildiğinde T.7.4.4. (Yazma stratejilerini uygular) kazanımına yönelik 14 ve T.7.4.2. (Bilgilendirici metin yazar) kazanımına yönelik 13 etkinliğin olduğu görülmektedir. T.7.4.8. (Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır), T.7.4.9. (Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış,, dilimize henüz yerleşmemiş, kelimelerin Türkçelerini kullanır) ve T.7.4.13. (Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır) kazanımlarına yönelik herhangi bir etkinlik bulunmamakta; T.7.4.5. (Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır), T.7.4.6. (Bir işi işlem basamaklarına göre yazar) ve T.7.4.17. (Yazdıklarını paylaşır) kazanımlarına yönelik ise sadece birer etkinlik bulunmaktadır. 8. sınıf ders kitabı incelendiğinde de benzer bir görünüm ortaya çıkmaktadır. İncelenen ders kitabında T.8.4.4. (Yazma stratejilerini uygular) kazanımına yönelik 17 ve T.8.4.13. (Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler) kazanımına yönelik 16 etkinlik tespit edilmiştir. T.8.4.5. (Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır), T.8.4.8. (Yazılarında mizahi öğeler kullanır), T.8.4.9. (Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır) ve T.8.4.15. (Yazılarında uygun geçiş, ve bağlantı ifadelerini kullanır) kazanımlarına yönelik herhangi bir etkinlik ise tespit edilemezken; T.8.4.7. (Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır), T.8.4.10. (Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış,, dilimize henüz yerleşmemiş, kelimelerin Türkçelerini kullanır), T.8.4.12. (Kısa metinler yazar) ve T.8.4.14. (Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar) kazanımlarına yönelik sadece birer etkinlik mevcuttur.

Yazma etkinliklerinin uygun sırada olmaması

İncelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin sırası ile ilgili veriler Tablo 7’de sunulmuştur. İlgili yazma etkinliğinin sınıf düzeyi, tema ve metin ismi ile etkinlik numarası tabloda belirtilmiştir.

Tablo 7. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin sırası

Sınıf	Tema	Metin	Etkinlik numarası
	Okuma Kültürü	Arıyorum	4
	Okuma Kültürü	Canım Kitaplığım	4
	Okuma Kültürü	Heykeli Dikilen Eşek	3
	Millî Mücadele ve Atatürk	Yaşlı Nine	1
	Millî Mücadele ve Atatürk	Yaşlı Nine	4
	Millî Mücadele ve Atatürk	120	4
	Bilim ve Teknoloji	İnsanlar Zamani Eskiden Nasıl Ölçerdi	4
	Erdemler	Gümüş Kanat	3
	Doğa ve Evren	Merak Ettiklerimiz	3
	Doğa ve Evren	Su Kirliliği	1
	Millî Kültürümüz	Anadolu	4
	Millî Kültürümüz	Kara Tren	3
	Sağlık ve Spor	Yemek, İçmek ve Sindirmek	3
	Birey ve Toplum	Evet Efendim	3
∞	Toplam		14

Tablo 7’ye göre incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarında uygun sırada olmayan 14 etkinlik tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin tamamının 6. sınıf Türkçe ders kitabında olduğu görülmektedir. Etkinlikler

genel olarak 1-4 arasındaki bir sırada yer almaktadır. Uygun sırada olmadığı tespit edilen etkinliklerden 2'si 1, 6'sı 3 ve diğer 6'sı 4. sıradadır.

Yazmanın alt becerilerinin dikkate alınmaması

İncelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde yazmanın alt becerilerinin dikkate alınmaması ile ilgili veriler Tablo 8'de sunulmuştur. İlgili yazma etkinliğinin sınıf düzeyi, tema ve metin ismi ile etkinlik numarası tabloda belirtilmiştir.

Tablo 8. Yazmanın alt becerilerinin dikkate alınmadığı yazma etkinlikleri

Sınıf	Tema	Metin	Etkinlik
5	Millî Kültürümüz	Kilim	10
		Vatan yahut Silistre	9
	Vatandaşlık	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	10
		Özgürlük	10
		Sokak	9
	Sağlık ve Spor	Çitlembik	9
	Erdemler	Büyüklerle Saygı	11
6	Okuma Kültürü	Arıyorum	4
		Arıyorum	9
	Millî Mücadele ve Atatürk	Canım Kitaplığım	4
		Yaşlı Nine	1
		15 Temmuz	5
		15 Temmuz	7
	Erdemler	Balıkçıl	10
	Doğa ve Evren	Merak Ettiklerimiz	5
		Afyon	5
	Millî Kültürümüz	Anadolu	7
		Kara Tren	5
	Sağlık ve Spor	Bisiklet Zamanı	6
		Vazgeçmeyenlerin Hikâyesi	5, 7
	Birey ve Toplum	Evet Efendim	3
Dostluğa Dair		5, 8	
7	Erdemler	Anıların İlhamı	8
		Dostluk	8
		Kardeşim	8
	Millî Mücadele ve Atatürk	Vatan Destanı	9
		Seyit On Baş	9
	Kişisel Gelişim	Barış Manço	9
		Sol Ayağım	7
Millî Kültürümüz	Türkiye'm, Ana Yurdum, Sebeğim, Çarem	9	
	Yeni Dünya	6	

		Cahit Arf	9
	Okuma Kültürü	İlk Çocukluk	8
	Doğa ve Evren	Bu Sabah Hava Berrak	7
		Artık Antartika'da Bozdağlarının Arasındayız	9
	Zaman ve Mekân	Moena Türk Köyü	8
8	Erdemler	İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine	8
		İnsanla Güzel	8
	Millî Mücadele ve Atatürk	Bayrağımızın Altında	7
		Kınalı Ali'nin Mektubu	8
		Atatürk'ü Gördüm	8
	Bilim ve Teknoloji	Uzay Giysileri	8
	Birey ve Toplum	Kaldırımlar	7
		Dilimiz Kuşatma Altında	8
		Karanlığın Rengi Beyaz	5
	Zaman ve Mekân	Eşref Saat	7
		Türkiye	7
	Millî Kültürümüz	Göç Destanı	7
		Vatan Sevgisini İçten Duyanlar	9
	Doğa ve Evren	Yılkı Atı	10
		Rüzgâr	7
		Hava Kirliliği	8
	Vatandaşlık	Yaşamaya Dair	9
	Toplam		55

Tablo 8'e göre incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarında yazmanın alt becerilerinin dikkate alınmadığı 55 etkinlik tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin 7'si 5. sınıf, 17'si 6, 14'ü 7 ve 17'si 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunmaktadır.

Yazma etkinliklerinin okuma metninden bağımsız olması

İncelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin okuma metninden bağımsız olması ile ilgili veriler Tablo 9'da sunulmuştur. İlgili yazma etkinliğinin sınıf düzeyi, tema ve metin ismi ile etkinlik numarası tabloda belirtilmiştir.

Tablo 9. Okuma metninden bağımsız olan yazma etkinlikleri

Sınıf	Tema	Metin	Etkinlik
5	Birey ve Toplum	Memleket İsterim	11
		Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir	7
	Millî Kültürümüz	Kilim	10
		Vatan yahut Silistre	9
	Vatandaşlık	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	10
		Özgürlük	10

	Sağlık ve Spor	Çitlembik	9
		Büyüklerle Saygı	11
6	Okuma Kültürü	Bu da Benim Öyküm	8
		Aryorum	4, 8
		Canım Kitaplığım	6
	Millî Mücadele ve Atatürk	15 Temmuz	6, 7
	Bilim ve Teknoloji	İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?	6
	Erdemler	Sevgi Diyen Çağlar Aşar	5
	Doğa ve Evren	Merak Ettiklerimiz	3, 5
	Millî Kültürümüz	Anadolu	4, 7
	Sağlık ve Spor	Bisiklet Zamanı	6
	Birey ve Toplum	Dostluğa Dair	5, 8
7	Okuma Kültürü	Dîvânu Lüğâti't Türk'ün Bulunuş Hikâyesi	11
	Zaman ve Mekân	İstanbul	9
8	Erdemler	İnsanla Güzel	8
	Millî Mücadele ve Atatürk	Bayrağımızın Altında	7
		Kınalı Ali'nin Mektubu	8
	Bilim ve Teknoloji	Parktaki Bilim	7
	Zaman ve Mekân	Eşref Saat	7
	Millî Kültürümüz	Vatan Sevgisini İçten Duyanlar	9
	Vatandaşlık	En İyisi Ol	7
	Toplam		32

Tablo 9'a göre incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarında yazma etkinliklerinin okuma metninden bağımsız olduğu 32 etkinlik tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin 8'i 5. sınıf, 15'i 6. sınıf, 2'si 7 ve 7'si 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunmaktadır.

Yazma etkinliklerindeki yönergelerin açık olmaması

İncelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerindeki yönergelerin açık olmaması ile ilgili veriler Tablo 10'da sunulmuştur. İlgili yazma etkinliğinin sınıf düzeyi, tema ve metin ismi ile etkinlik numarası tabloda belirtilmiştir.

Tablo 10. Yönergelerin açık olmadığı yazma etkinlikleri

Sınıf	Tema	Metin	Etkinlik
7	Kişisel Gelişim	İnsanlarla Geçinme Sanatı	10
8	Vatandaşlık	Haritada Bir Nokta	9
	Toplam		2

Tablo 10'a göre incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerindeki yönergelerin açık olmadığı 2 etkinlik tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin 1' 7. sınıf, diğeri ise 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunmaktadır.

Tartışma ve sonuç

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin sınıf seviyesi, tema, metin ve 2019 TDÖP’te yer alan yazma kazanımlarına göre dağılımlını ve bu etkinliklerde tespit edilen sorunları ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada 362 yazma etkinliği incelenmiştir. İncelenen etkinlikler 5. sınıf Anıttepe ve 6, 7. ve 8. sınıf MEB Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri olarak belirlenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde tüm sınıf seviyelerinde en çok ‘‘Yazma stratejilerini uygular’’ ve ‘‘Bilgilendirici metin yazar’’ en az ise ‘‘Bir işi işlem basamaklarına göre yazar’’, ‘‘Yazdıklarını paylaşır’’, ‘‘Yazılarında uygun geçiş, ve bağlantı ifadelerini kullanır’’, ‘‘Yazdıklarında yabancı dillerden alınmiş, dilimize henüz yerleşmemiş, kelimelerin Türkçelerini kullanır’’, ‘‘Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır’’ kazanımlarına yönelik etkinliklerin yer aldığı saptanmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda da (Coşkun ve Nari, 2018; Şimşek ve Demirel, 2020; Karacaoğlu, Dağ ve Uzun, 2021) ‘‘Yazma stratejilerini uygular’’ kazanımına yönelik etkinliklere ağırlık verildiği bulunmuştur. Bu durum, incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine ilişkin sorunlarda da tespit edilmiş ve yazma etkinlikleri ile yazma kazanımları arasında dengeli bir dağılımlın olmadığı şeklinde ifade edilmiştir. Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin, Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların tamamını karşılamaya yönelik olması beklenir. Öyle ki kazanımlar birbirini destekleyici niteliktedir. Bir kazanımın ihmal edilmesi, diğer kazanımlara ulaşmakta sorunlar yaratabilir.

Etkinlik sırası açısından dūřünüldüęünde yazma etkinliklerinin genel olarak ilk sıralarda yer almaması beklenir. Çünkü yapılan yazma etkinlikleri okuma ve dinleme becerilerine yönelik etkinliklerden beslenir. Yazma etkinliklerinden önce genellikle hazırlık çalışmaları, okuma metni, bilinmeyen kelimelerin özümlemesi, metin altı soruların cevaplanması ve metnin özümlemesi aşamalarından geçilmesi beklenir. Öyle ki yazma etkinlikleri, bu aşamalarda yapılan çözümlemelerin ardından gerçekleştirilen bir sentezleme işidir.

İncelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine ilişkin sorunlardan biri de yazmanın alt becerilerinin dikkate alınmamasıdır. Yazma etkinliklerinde alt becerilere genellikle yer verilmemekte, öğrencilerden doğrudan metin oluşturmaları istenmektedir. Genellikle ‘‘Bilgilendirici metin yazınız’’, ‘‘Öyküleyici metin yazınız’’ şeklinde doğrudan 2019 TDÖP’te yer alan yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerin ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir. Oysa yazma ve metin oluşturma bir süreç becerisidir (Flower ve Hayes, 1981; Flower, Hayes, Carey, Schriver ve Stratman, 1986; Hayes, 2012). Ancak yazmanın alt becerileri yerine getirildikten sonra bütün bir ürün ortaya konabilir. Örneęin bilgilendirici türde metin yazabilmek için ana dūřünce, yardımcı dūřünceler, tartışma, açıklama, sınıflama, karşılaştırma gibi konuların aşamalı olarak öğretilmesi beklenir. Öyküleyici metin oluşturabilmek için hikâyeye başlangıç yapma, hikâyeyi sonlandırma, karakter oluşturma, olay örgüsü yaratma, mekân, zaman gibi elementlerin kurgulanması gerekir. Yine Őiir yazabilmek için bağdaştırmaların, metafor ve mecazların, ses benzerliklerinin bilinmesi önemlidir. Dolayısıyla her türün kendisine ait elementleri ve bu elementlerin aşamalı bir biçimde öğretilmesi söz konusudur. Araştırmada, 7. ve 8. sınıf seviyelerinde ‘‘Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır’’ kazanımına yönelik herhangi bir etkinliğe rastlanmamış olması da Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde alt becerilerin dikkate alınmadığı şeklinde yorumlanabilir. Karakoç Öztürk’ün (2021) alışmasında ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinde taslak oluşturma, düzeltilme ve paylaşma aşamalarına çok az yer verildiği, düzenleme aşamasına ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Müldür ve evik’in (2020) araştırmalarında da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Buna göre incelenen etkinliklerin

büyük bir kısmında hazırlık (%41,92), taslak oluşturma (%89,90), taslağı gözden geçirme (%99,5), tashih/düzeltilme (%83,84) ve paylaşım (%79,80) aşamalarına yer verilmemiştir. Bununla birlikte başka bir araştırmada (Karakaş Yıldırım, 2020) çözümleme basamağına yönelik yazma etkinliği tespit edilememiştir. Tüm bu sonuçlar, bu araştırmada tespit edilen “Yazmanın alt becerilerinin dikkate alınmaması” sorununu destekler niteliktedir.

Araştırmada incelenen etkinliklerden 32’sinin okuma metninden bağımsız olduğu tespit edilmiştir. Sarıkaya da (2021) araştırmasında Açık Öğretim Ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin %40,32’sinin; 6. sınıfta %19,54’sinin; 7. sınıfta %22,4’sinin ve 8. sınıfta %16,57’sinin ana metinden bağımsız hazırlandığını belirtmiştir. Oysaki ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin okuma metni ile bağlantılı olması önemlidir. Zira ders işleme sürecinde gerçekleştirilecek diğer tüm etkinliklerin ilgili temada yer alan ana metnin etrafında gerçekleştirilmesi olağandır. Örneğin bilgilendirici türdeki bir okuma metninde yer alan düşünceler, yardımcı düşünceler, bakış açısı, düşünceyi geliştirme yolları vb. okuma metni etrafında analiz edilir, yazma aşamasında okuma metni aracılığı ile örneklerini gördüklerini öğrenci kendi yazma etkinliğinde uygulamaya çalışır.

Kaynakça

- Aktaş, E. & Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: Konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 1-18.
- Atasoy, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atasoy, A. (2019). *Metin değiştirimi bağlamında Türkçe öğretmeni adaylarının yeniden yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hatay: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coşkun, H. & Narinç, F. N. (2018). 2017 Türkçe öğretim programı esas alınarak hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma ve konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 627-645.
- Flower, L. Hayes, J. R., Carey, Linda, S. Karen & Stratman, J. (1986). *College Composition and Communication*. 37(1), 16-55.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An illustration from the self-regulated strategy development model. *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*, 30, 253-264.
- Graham, S., MacArthur, C. A. & Fitzgerald, J. (2007). Introduction: Best practices in writing instruction. S. Graham, C. A. MacArthur ve J. Fitzgerald (Ed.), *Best practices in writing instruction* içinde, (s. 1-13). New York: The Guilford Press.
- Güfta, H. & Özçakmak, H. (2013). İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 125-144.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*. 29(3), 369-388.
- Karacaoğlu, M. Ö., Dağ, M. & Uzun, O. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 96-126.
- Karadağ, Ö. (2019). Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 469-485.

- Karakaş Yıldırım, Ö. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325.
- Karakoç Öztürk, B. (2021). Yazma becerisine yönelik etkinliklerin süreç temelli yazma yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 546-573.
- Karchmer Klein, R. (2007). Best practices in using the internet to support writing. S. Graham, C. A. MacArthur ve J. Fitzgerald (Ed.), *Best practices in writing instruction* içinde, (s. 222-242). New York: The Guilford Press.
- Müldür, M. & Çevik, A. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin süreç odaklı yaklaşım açısından incelenmesi, *EKEV Akademi Dergisi*, 24 (84), 491-510.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Millî eğitim bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. Resmî Gazete (28409). <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf> erişim adresinden 06.09.2020 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Pelohitis, J. & Ferreira, D. (2018). Examining the role of model texts in writing instruction. *Accents Asia*, 10(1), 17-26.
- Pritchard, R. J. & Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. S. Graham, C. A. MacArthur ve J. Fitzgerald (Ed.), *Best practices in writing instruction* içinde, (s. 28-50). New York: The Guilford Press.
- Saddler, B. (2007). Improving sentence construction skills through sentence-combining practice. S. Graham, C. A. MacArthur ve J. Fitzgerald (Ed.), *Best practices in writing instruction* içinde, (s. 163-179). New York: The Guilford Press.
- Sarıkaya, B. (2021). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 244-261.
- Şimşek, Ş., & Demirel, İ. F. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının anlatıma dayalı etkinlikler yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 2125-2135. doi: 10.24106/kefdergi.731886.
- Yaylı, D. ve Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 9(6), 1139-1151.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zumbrunn, S., Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: the effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 26, 91-110. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9384-5>.

03. Evaluation of the Turkish language teaching program applied to foreigners using the context, input, process, and product (CIPP) model

Fayyad AL MOUBARAK¹

Bayram ÖZER²

APA: Al Moubarak, F. & Özer, B. (2022). Evaluation of the Turkish language teaching program applied to foreigners using the context, input, process, and product (CIPP) model. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 36-48. DOI: 10.29000/rumelide.1190280.

Abstract

The aim of this study is to evaluate the Turkish Teaching Program applied to foreigners at Ondokuz Mayıs University Language Teaching Center in terms of students. The evaluation was done by applying the (CIPP) model which developed by Stufflebeam (1971). The quantitative method was used because it fits the objective of this study. The data in the study was collected using questionnaires. The questionnaire consisted of two main parts; The first part is related to the participants' demographic information, while the second part consists of 22 items based on the five-point Likert scale. Data were collected from 108 students enrolled in the B1 level Turkish Preparatory Program. After collecting the data from the participants, it had to be analyzed, so first, it was transferred to SPSS version 26, and then the statistical analyzes were performed. First, compliance and missing data were checked, and it was observed that all participants answered the questionnaires correctly. Therefore, descriptive statistics operations were applied to tabulate frequencies, percentages, arithmetic means, and standard deviations. The results showed that the program was partially successful in achieving its goals. Although some weaknesses were mentioned, the students expressed their overall satisfaction with the target program. The results showed that students also need to develop their listening and speaking skills.

Keywords: Turkish language centers, Program evaluation, Stufflebeam, Foreign students, curriculum.

Yabancılarla uygulanan Türkçe dil öğretimi programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli kullanılarak değerlendirilmesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Dil Öğretim Merkezi'nde yabancılarla uygulanan Türkçe öğretim programını öğrenciler açısından değerlendirmektir. Değerlendirme, Stufflebeam (1971) tarafından geliştirilen (CIPP) modeli uygulanarak yapılmıştır. Bu çalışmanın amacına uygun olduğu için nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veriler anketler kullanılarak toplanmıştır. Anket iki ana bölümden oluşmuş; Birinci bölüm katılımcıların demografik bilgileriyle ilgiliyken, ikinci bölüm beşli Likert ölçeğine dayalı 22 maddeden oluşmaktadır. Veriler B1 düzeyinde Türkçe Hazırlık Programı'na kayıtlı 108 öğrenciden toplanmıştır. Katılımcılardan veriler toplandıktan sonra analiz edilmesi gerekirdi, bu nedenle önce SPSS versiyon 26'ya aktarılmış ve ardından istatistiksel analizler

¹ YL Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölüm, Eğitim Programları ve Öğretim ABD (Samsun, Türkiye), fayyadalmoubarak@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9979-0505. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190280]

² Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölüm, Eğitim Programları ve Öğretim ABD (Samsun, Türkiye), bayramozzer@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4375-4104.

yapılmıştır. Öncelikle uygunluk ve eksik veriler kontrol edilerek tüm katılımcıların anketleri doğru yanıtladığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, frekansları, yüzdeleri, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları tablolamak için tanımlayıcı istatistik işlemleri uygulanmıştır. Sonuçlar, programın hedeflerine ulaşması bakımından kısmî olarak başarılı olduğunu göstermiştir. Bazı zayıf yönlerden bahsedilse de, katılımcılar genel olarak programdan memnun kalmışlardır. Sonuçlar, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Türkçe dil merkezleri, Program değerlendirme, Stufflebeam, Yabancı öğrenciler, öğretim programı

Introduction

Recently, Turkey has become the center of attention of foreign students from different countries of the world. The reason for this is due to several factors, including the quality of higher education, the advantages offered by the Turkish government to foreign students that facilitate their lives in Turkey, in addition to the presence of many scholarships provided by the Turkish government for undergraduate and postgraduate levels (Gürbüz & Güleç, 2016).

Since students who plan to study in Turkey need to learn the Turkish language first, the interest in teaching the Turkish language has increased significantly recently in Turkish universities. Turkish universities saw the need and necessity to establish special centers for teaching the Turkish language to ensure the competence of foreign students in the Turkish language before starting their university studies.

In general, students receive Turkish language lessons for one or two semesters. After passing the Turkish language proficiency test, they are allowed to continue their education in the relevant departments. As a result of the increased demand for Turkish language education, interest in preparatory programs for Turkish as a foreign language in Turkish language teaching centers has increased. Undoubtedly, these preparatory programs play an essential role in the process of teaching Turkish to foreign students. For this reason, it must be prepared and designed by the needs, inclinations, and goals of the students in learning the Turkish language. In addition, it is necessary to look at the way this program operates and to work on evaluating it on an ongoing basis in line with the developments and changing needs of students. Evaluating programs continuously helps to know the weaknesses in the program and work to treat them, and to know the strengths and work to enhance them (Rea-Dickins & Germaine, 1998). Brown (1995) considered the curriculum evaluation process to be an important component in the improvement and development of the target program.

The goal of program evaluation is to ensure that the curriculum components work well and are complementary to each other. If the goal is to obtain good results, it is necessary to first make sure that there is an effective program (Rossi, Lipsey, and Freeman, 2018). As a result, the evaluation of Turkish language preparatory programs continuously helps not only to improve the program and increase its effectiveness but also keeps stakeholders informed about how the preparatory program works and its suitability for the changing needs of students. Undoubtedly, stakeholders such as program designers, administrators, teachers, and students also need to know about the results of the program and how effective it is in helping students in their journey of learning Turkish for academic purposes smoothly and effectively (Aziz, Mahmoud, and Rahman, 2018). Therefore, the

program evaluation process contributes to providing all concerned persons with the necessary feedback to reconsider the target program, and accordingly, the necessary improvements and adjustments can be made. Conducting research aimed at evaluating language programs is gaining increasing importance because this helps answer many questions related to the target program and provides all the information that helps raise the effectiveness and value of the program.

In this regard, and because students are the most important part of any educational process, it was necessary to know their perceptions about the effectiveness of the Turkish language preparatory program for foreigners. Students are at the center of the teaching-learning process, so if a comprehensive perspective is to be obtained on the effectiveness of the Turkish language program for foreigners, the views of the students must be taken first. When examining the relevant literature, it turns out that there are not enough studies evaluating Turkish language education programs for foreigners. As a result, the researcher saw the need for a study to evaluate Turkish programs for foreigners. Therefore, this study aims to evaluate the Turkish Language Preparatory Program for Foreigners at the Turkish Language Teaching Centre of Ondokuz Mayıs University from the students' point of view. It is also intended to provide information to stakeholders to help improve the target program using the Context, Input, Process, and Product (CIPP) model developed by Stufflebeam (1971).

Methodology

In this study, Students' opinions about the program implemented within the scope of Teaching Turkish to Foreigners were taken. The CIPP model was used in the study. This model is one of the most widely used models in program evaluation and in the study; was chosen to identify the qualifications, advantages, and disadvantages of the program.

This section includes information about the methodology used in this study, the study sample, the tools used in the data collection process, the data collection process, in addition to the method of data analysis.

Research Design

This study aims to evaluate the preparatory program for the Turkish language at the Turkish Teaching Center of Ondokuz Mayıs University from the students' point of view. To evaluate the target program, the CIPP model designed by Stufflebeam (1971) was used. The quantitative method was used because it fits the objective of this study.

Considering this study, information was collected from all middle-level students in the Preparatory Turkish Language Program at the Turkish Language Teaching Center of Ondokuz Mayıs University. In this study, data were collected from students by a 22-item five-point Likert scale questionnaire. The researcher supervised the data collection process and then analyzed it through the SPSS statistical program for Windows version 26.

Participants

The study sample consisted of all B1 intermediate-level students who were learning Turkish at the Turkish Language Teaching Center at Ondokuz Mayıs University in the spring semester of 2021-2022. 108 students participated in this study and were distributed over 6 classes. The students participating

in the study expressed their opinions about the preparatory program for the Turkish language with full transparency.

Data Collection Tools

The data in the study was collected using questionnaires. The questionnaire consisted of two main parts; The first part is related to the participants' demographic information, while the second part consists of 22 items based on the five-point Likert scale. The details of the data collection tool (Student Questionnaires) are explained in the following section.

Student Questionnaire

Likert scales are always valid for data collection as well as being essential tools in psychology and social research (Dittrich, Francis, Hatzinger, and Katzenbeisser, 2007). Also, Jack and Clarke (1998) emphasize that Questionnaires can be cost-effective tools to be used in data collection. After reviewing the relevant literature, a study questionnaire was designed to obtain the perceptions of foreign students learning Turkish at the Turkish Language Teaching Center at Ondokuz Mayıs University about the preparatory program.

Students' perceptions were obtained by applying a five-item Likert questionnaire consisting of 22 items. After a comprehensive literature review including articles, theses, books, and previous studies (Kuzu, 2020; Özdoruk, 2016, etc.) 28 items were collected to measure participants' views of the program. Then, these elements were grouped as context, input, process, and product into Stufflebeam's (1971) CIPP model dimensions. Then, a 28-item questionnaire was sent to two faculty members to get their opinions on it. Based on expert observations, necessary adjustments were made. After that, to ensure the suitability and clarity of the questionnaire, the researcher conducted a pilot study on a sample of the study population. After collecting the data from the participants, some statistical operations were performed, such as factor analysis and reliability tests to ensure the suitability of the questionnaire to the study sample. According to the results, the necessary modifications were made, such as deleting some elements and modifying some of them as well. Thus, in addition to presenting the participants' demographic information, the questionnaire is in its final version of 22 items based on the five-point Likert scale.

Data Collection Procedure

After the approval of the Ethics Committee of Ondokuz Mayıs University, the permit application form and sample questionnaires were sent to the Director of the Center for Teaching Turkish Language for Foreigners for permission to apply for the study. After the researcher clarified the purpose and details of the questionnaire to the management of the center, the necessary permission was obtained to conduct the study.

After obtaining the necessary permission in February 2022, the Turkish Language Teaching Center for Foreigners was visited. After the researcher clarified that the data to be obtained will remain confidential and for academic purposes only, he encouraged them to participate in the study, and the questionnaires were applied to the students. The questionnaire was answered by 108 students at intermediate level B1 divided into 6 classes. While applying the questionnaire, the students were given the necessary explanations by answering their questions when necessary. With the help of the center's directors and teachers working there, students filled out questionnaires and they were immediately collected to

prevent data loss. In the end, the researcher thanked all the participants in the study in appreciation of their time and cooperation during the data collection process.

Data Analysis

After collecting the data from the participants, it had to be analyzed, so first, it was transferred to SPSS version 26, and then the statistical analyzes were performed. First, compliance and missing data were checked, and it was observed that all participants answered the questionnaires correctly. Therefore, descriptive statistics operations were applied to tabulate frequencies, percentages, arithmetic means, and standard deviations.

Findings

The findings of this study are presented in this section. First, students' demographic characteristics are presented and then the results of the evaluation of the Turkish Language Preparatory Program for Foreigners at Ondokuz Mayıs University are presented. This evaluation study was conducted based on the CIPP model, so the results were presented based on the axes of the CIPP model (context, input, process, product).

Demographic Characteristics of Participants

The study sample consisted of 108 students who are learning Turkish at the Center for Teaching Turkish Language for Foreigners at Ondokuz Mayıs University.

Table 1 shows the distribution of students by gender. Descriptive statistics showed that 69 (63.9%) of the students were male and 39 (36.1%) were female.

Table 1. Distribution of students by gender.

Gender	%	f
Female	63.9	69
Male	36.1	39
Total	100.0	108

Table 2 shows the distribution of study participants according to their age. The ages of the students ranged from 17 to 41 years (n = 108). 46.3% (n = 50) of students aged between 17-20, while 28.7% (n = 31) of them 21-24, and 15.7% (n = 17) were 25-28 years old, and 9.3% (n = 10) of the students indicate that their age 29 years or older.

Table 2. Age distribution of students

Age	%	f
17-20	46.3	50
21-24	28.7	31
25-28	15.7	17
29 and above	9.3	10
Total	100.0	108

In Table 3, 50% of the students are from the Asian continent (Iran, Russia, Syria, Kazakhstan, Lebanon, Azerbaijan, Afghanistan, Palestine, Pakistan, Iraq, Georgia, Indonesia, Jordan; n= 54), 11.1% from the European continent (Bosnia and Herzegovina, Albania, Ukraine; n=12), 38% from the African continent (Algeria, Sudan, Libya, Ivory Coast, Somalia, Egypt, Senegal, Tunisia, Gambia, Kenya, Nigeria; n= 41) and It is seen that 0.9% come from the South American continent (Venezuela; n=1).

Table 3. Continental Distribution of student

Continent	%	f
Asia	50.0	54
Europe	11.1	12
Africa	38.0	41
South America	0.9	1
Total	100.0	108

Table 4 shows the distribution of students according to their departments. 25.0% of students are from social science colleges (n = 27), 13.9% are from health sciences colleges (n = 15), 42.6% of participants were students in science colleges (n = 46), and 18.5% were not students, they were learning Turkish for settling down in Turkey (n = 20).

Table 4. Distribution of students by department

Department	%	f
Social Sciences	25.0	27
Science	42.6	46
Health Sciences	13.9	15
Non-Student	18.5	20
Total	100.0	108

Quantitative Data Findings

Foreign students' opinions about the Turkish Language Preparatory Program according to the CIPP Stufflebeam Model.

Quantitative data were collected using questionnaires. The questionnaire in its final version consisted of 22 items and was tested to ensure its readiness to collect data from the participants. In the framework of evaluating the Turkish Language Preparatory Program for Foreigners according to Stufflebeam's CIPP model, some descriptive statistics were carried out on the data obtained by applying the questionnaires to the students.

Table 5. The results of the descriptive statistics of the components of the CIPP model for the Turkish program for foreigners according to the students' opinions

Components	n	\bar{x}	Ss	Min.	Max.
Context	108	3.93	0.67	1.00	5.00
Input	108	3.87	0.85	1.00	5.00
Process	108	3.46	1.00	1.00	5.00
Product	108	4.04	0.73	1.33	5.00

The results of the study are presented in Table 5. Before starting to comment on the results, it is necessary to present the rating categories used in this study. These categories are graded as follows; 5 (very high), 4 (high), 3 (medium), 2 (low), 1 (very low).

Table 5 shows the levels of students' evaluation of the dimensions of the Turkish Preparatory Program for Foreigners according to the CIPP model. Looking at the results of the analysis of the evaluations of the Turkish Teaching for Foreigners Program in the context of the CIPP model according to the students' perceptions, it was concluded that the evaluation in the component of the product was the highest and the evaluation in the component of the process is the lowest.

Looking at the arithmetic mean values of the answers provided by the students regarding the context component, it was found that it is between 3.83 and 4.06, and the arithmetic mean of all items was calculated as 3.93. This means that the overall program rating is "high" for the content of the program.

When the frequency (f) and percentage (%) distributions for each item were approached within the axis framework, it was observed that most of the answers were grouped in a strongly agree and agree on the range. As a result, it is noted that participants expressed satisfaction with the context dimension of the program.

The item "The content of the evaluated program is compatible with the objectives of the program" got the lowest arithmetic mean value in this study, so it is noted that negative opinions gain weight. In this context, it can be said that although the opinions of the participants about the context dimension of the program are positive, some of the students think that the content of the Turkish Language Program for Foreigners does not correspond to its objectives.

The arithmetic mean of items in the input sub-dimension was between 3.76 and 4.00, and the overall mean was calculated as 3.87. This means that the program is rated 'high' for the course materials and activities. It is clear that the general responses that students gave to the input dimension centered around 'Agree'. When this dimension is examined, it can be said that students, in general, do not have problems with the materials and activities.

It is mentioned that the arithmetic averages of items related to the process sub-dimension are in the range of 3.25-4.03, and the average arithmetic, in general, is 3.46. The dimension with the lowest mean among all dimensions was determined to be the process dimension. However, for students, the program was "high" in terms of teaching methods. However, when looking at the low-scoring items in this dimension, students see that the preparatory program does not meet their expectations in terms of developing listening and speaking skills.

The arithmetic mean of the product sub-dimension is in the range of 3.54-4.43. When compared to other dimensions, it is understood that the product dimension with the highest arithmetic mean has a score with a mean of 4.04. This reflects good (very high) achievements in terms of program outcomes.

Conclusion, Discussion, and Implications.

In this section, the results of the study are presented and the extent to which they relate to the results of previous studies, whether in terms of agreement or disagreement. In addition, some solutions have been suggested that could contribute to the development of the Turkish Language Program for Foreigners at Ondokuz Mayıs University.

Conclusion and Discussion

This study aims to evaluate the Turkish Preparatory Program applied to foreigners at the Turkish Teaching Center of Ondokuz Mayıs University based on students' perceptions by applying Stufflebeam's CIPP Evaluation Model (1971). The results were presented and discussed under each axis of the CIPP model. In addition, the points that the students agreed on and the points that they did not agree on about the Turkish Language Program for Foreigners were discussed, and the extent to which these results relate to the results of previous studies were discussed.

Context Evaluation

Regarding the context, the results of the study showed that the objectives of the Turkish language program for foreigners are clear and understandable. It was found that the students had positive opinions about the clarity and efficiency of the objectives of the program. The quality of the program is proportional to the extent to which the objectives of the program are compatible with the interests and needs of the students. In this regard, Ediger (2006) considers that goals must be set in advance for students to be aware of what they are expected to learn. This result is consistent with the finding of Yurtseven, Altun & Aydın (2015) who stress the need to design program objectives in a way that meets the needs of students. Also, Arap (2016) explained that if the objectives are clearly defined and the students are informed of them, it can contribute to raising the quality of the teaching process in general. When students are aware of what they are going to learn, they will undoubtedly do better and more effective homework. On the other hand, if there is a conflict between the needs of the students and the goals of the program, the program will fail to reach the desired goals (Kırıkgöz 2009; Tunç 2010).

Griffin (1985) pointed out the need to define the program clearly and understandably without ambiguity. In this regard, the results of Mohammad & Itoo's study (2016) supported the findings of the current study, as the participants in their study indicated that the objectives of the target program are clearly defined. On the other hand, the students indicated that the content of the program is appropriate and compatible with the objectives and that the textbook is compatible with the objectives of the program and with their needs. The results show that the textbook is an essential part of the preparatory program. Looking at this result, it was also found that it is consistent with the result of the study conducted by Litz (2005), Mohammadi & Abdi (2014), which concluded that the participants in their studies found the study material interesting and stimulating to the educational process and that the content was appropriate for the student's needs.

Additionally, the students participating in the study indicated that the program helped them meet their language needs. Despite this, the students indicated that they need additional activities to develop

productive skills such as speaking. According to Khamkhien (2010), speaking skill is one of the most important language skills because, through speaking skills, it is possible to identify the mistakes made by learners while learning the language.

Overall, on the context axis, students expressed positive opinions about the objectives and content of the program; however, there is a need to make some improvements to the program, particularly to the speaking skill activities.

Input Evaluation

The participants expressed their opinions about the input dimension, which includes the inputs of the Turkish Language Program for Foreigners such as teaching materials and textbooks. According to the results, students' perceptions of the appropriateness of the educational materials are mostly positive. Students reported that the teaching materials were sufficient, except for speaking skill activities. Similarly, this study is consistent with the study of Tunç (2010), which reveals that students have positive opinions about educational materials.

The students in the current study indicated that the speaking and listening activities in the target program were not sufficient and that they have difficulty speaking the language and their listening skills are not at the desired level. Therefore, they indicated that they should be offered more activities that focus on developing these skills. Özdoruk's (2016) study agreed with this finding as his study showed that listening and speaking activities were not sufficient for most participants. In addition, Akin (2004) reported that students participating in his study demanded more activities focused on developing both speaking and listening skills than grammar. In this regard, Morris (1956) indicated that excessive focus on grammar increases target language knowledge but may not contribute to the development of students' speaking and listening skill.

On the other hand, the reason behind the focus of the program on reading and writing skills might be that academic studies require these skills to be advanced because students are expected to have a strong ability to write and read in the target language to be able to perform the tests and assignments required of them such as writing articles and summarizing books. Regarding the suitability of the teaching methods to the linguistic level of the students, it has been decided that the teaching methods used by teachers are mostly based on textbooks. Students mentioned that their teachers rely on textbooks in the teaching process.

In general, the results indicated that the program's input was appropriate for the students, as the students expressed their satisfaction with the teaching materials used in the Center for Teaching the Turkish Language for Foreigners at OndokuzMayıs University. Several aspects of the program have proven to work well. However, some suggestions can help improve and develop the program and make it accessible to increase its effectiveness. This can be done by focusing on activities that develop listening and speaking skills.

Process Evaluation

In this axis, students' opinions were obtained about language skills, course materials, teaching methods, activities, and evaluation methods followed in the Turkish Language Preparatory Program for Foreigners. The participants expressed their opinions about the language skills in the target program, where they indicated that speaking skill is the most important skill that should be focused on.

Students see that the materials used in speaking skills classes are insufficient and the program focuses primarily on grammar, and they also believe that listening skills need more practice. Looking at the relevant literature, we find that this finding is consistent with many studies that examined program evaluation. Some studies indicate that listening skill and speaking skill need more practice and additional auxiliary activities (Akyel ve Özek 2010; Seçkin 2011; Yanık 2007; Gömleksiz 2014; özkanel 2009).

As a result, students need to switch to interactive and communicative Turkish lessons. In terms of writing, reading, and grammar, students stated that it was sufficient and appropriate for them. On the other hand, the results indicated that the program focused well on grammar lessons, as the teachers covered grammar lessons well through daily lessons. Also, the students indicated that the number of tests and their level of difficulty was appropriate for them in addition to that the tests were compatible with each other. In this regard, It was found that the study of Ozonay (2004) agrees with this result, as his study confirmed that the tests were appropriate for the program. However, these tests can be reinforced with listening and speaking as well as reading and writing skills.

Product Evaluation

Student opinions about the product dimension are discussed in this section. Students generally expressed their opinions about the preparatory program. According to the results, they were generally satisfied with the program, but they indicated that some points need improvement, such as providing enough activity to practice speaking skills.

A study by Özkanel and Hakan (2010) agrees with this finding, in which participants in their study expressed their satisfaction with the assessed program and demanded that their opinions about the program be considered. On the other hand, it can be said that students' attitudes toward how well the program meets their needs were positive.

When students see that they have been adequately educated in terms of vocabulary and grammar, they consider that their language proficiency in both writing and reading skills is better compared to speaking and listening skills. The result of this study is consistent with that of the study by Mede and Uygun (2014), which revealed that the target program helps meet the needs of students. In this regard also Yıldız's (2004) study shows evidence that students have more difficulties in listening and speaking. The results of Ödemiş's study (2018) show that nearly half of the students experience problems while trying to speak the target language.

The results of this study are consistent with the results of Tunç's study (2010) that students are satisfied with the ease of communication with teachers, as most students stated that they can communicate with teachers without hesitation and ask questions easily. In a study conducted by Gillies (2004) it was stated that teachers play an active role in the process of building student-teacher trust and encouraging students to participate in lessons smoothly and effectively. In other words, if teachers provide means of communication between them and students, undoubtedly, this will reflect positively on the teaching-learning process.

It is concluded from the above that the participants expressed positive opinions regarding the product dimension in evaluating the preparatory program for the Turkish language. However, it was found that

the assessed program lacks the necessary activities to develop listening skill as well as speaking skill. As is well known, these skills are one of the most important elements to focus on while teaching languages.

Implications

Looking at the results of this study, it was concluded that the preparatory program for the Turkish language needs some improvements to be more effective and help students learn the Turkish language smoothly and effectively. Therefore, it is expected that presenting some suggestions will help in increasing the effectiveness and efficiency of the targeted program.

Implications for Practice

This study aimed to evaluate the Turkish language program for foreigners at Ondokuz Mayıs University and to provide stakeholders with the results of the study to make the most of the program and contribute to its development as well. After reviewing the results of the current study, some suggestions can be made to improve the Turkish language education program for foreigners. These recommendations are also expected to benefit stakeholders such as administrators, curriculum designers, teachers, students, and researchers as well.

The current study concluded that the Turkish language preparatory program needs more activities to develop listening and speaking skills. Students indicated that the vocabulary and grammar lessons are sufficient and comprehensive and that the focus is on writing and reading skills rather than speaking and listening skills. To overcome this problem, students need to be more involved in listening and speaking tasks. Practices that improve students' listening and speaking skills can be increased such as group work, presentations, activities that improve oral practices, and discussions. Students can be trained to listen and speak in smaller, manageable groups. Students can be encouraged to participate in speaking activities to help them overcome their anxiety about practicing speaking Turkish. Some realistic exercises can be arranged for speaking and listening practice. In this sense, activities that focus on practicing the language in natural conditions such as group games and field visits can be prepared.

Also, the participants expressed their satisfaction with the program in terms of purpose, content, application, evaluation, and activities. However, many changes can be made to improve the quality and effectiveness of the program. Hours of listening and speaking skills lessons can be increased. Some activities such as role-playing and wordplay can be added. In addition to integrating smart panels into the teaching process, technological equipment such as sound systems can be developed to provide good sound insulation. Students' awareness can be increased by explaining the goals and objectives of the program, this will help them become more aware of the goals and outcomes of the program.

Implications for Future Research

This study was conducted to evaluate the Turkish Language Preparatory Program for Foreigners at Ondokuz Mayıs University from the students' point of view. So, this study can be done at another university or a study that covers several universities at the same time. It is also possible to develop this study by involving more participants and using additional research methods such as observation, interviewing, or document analysis to obtain a comprehensive evaluation of the teaching process and the classroom environment.

On the other hand, it is possible to conduct studies with the involvement of more participants such as teachers, new students, or even directors of centers or students who have graduated from the program to get a more comprehensive picture of the program. Although program evaluation is essential for the development of educational programs, evaluation studies are rare in Turkish teaching programs for foreigners. For this reason, it is recommended to increase evaluation studies in Turkish language programs for foreigners in different Turkish universities.

Finally, the results of this study are expected to contribute positively to the literature on curriculum evaluation studies. The results of this study are expected to contribute to encouraging researchers to conduct new studies on the evaluation of Turkish language programs for foreigners.

References

- Akın, G. (2004). İstanbul Halk Eğitim Merkezlerinde verilen Yabancı Dil(İngilizce) Eğitiminin Etkinliğinin Değerlendirilmesi, Öğretici ve Kursiyer Görüşleri(Unpublished master dissertation). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Akyel, A. S., & Özek, Y. (2010). A language needs analysis research at an English medium university in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 969–975. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.136>
- Arap, B. (2016). An investigation into the implementation of English preparatory programs at the tertiary level in Turkey. (Doctoral thesis). Çukurova University, Adana, Turkey.
- Aziz, S., Mahmood, M., and Rehman, Z. (2018). Application of the CIPP Model for quality assessment at school level: A case study. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 189-206.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum*. Boston: Heinle and Heinle.
- Dittrich, R., Francis, B., Hatzinger R. & Katzenbeisser, W. (2007). Pairwise comparison approach for analysis of Likert scale response sets. *Statistical Modeling* 7(1), 3-28. [doi:10.1177/1471082X0600700102](https://doi.org/10.1177/1471082X0600700102).
- Ediger, M. (2006). *Organizing the curriculum*. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Gillies, R. M. (2004). The effects of communication training on teachers' and students' verbal behaviors during cooperative learning. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 257-279.
- Gömleksiz, N. M. (2014). An assessment of high school students' opinions on the use of methods and techniques in English classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 122, 92-97.
- Griffin, G. A. (1985). Teacher Induction: Research Issues. *Journal of Teacher Education* 36,(1), 42-46
- Gürbüz, R. & Güleç, İ. (2016). Türkiye’de Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçeye İlişkin Görüşleri: Sakarya Üniversitesi Örneği. *Sakarya University Journal of Education* , 6 (2) , 141-153 . DOI: 10.19126/suje.18712.
- Jack, B., and Clarke, A.M. (1998). Purpose and use of questionnaires in research. *Professional Nurse* (London, UK), 14(3), 176-179.
- Khamkhien, A., (2010), Teaching English Speaking and English Speaking Tests in the Thai Context: A Reflection from Thai Perspective, *English Language Teaching*, Vol.3, No. 1. p. 184 190.
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational policy*, 23(5), 663-684.
- Litz, D. R. (2005). Textbook evaluation and ELT management: A South Korean case study. *Asian EFL Journal*, 48(1), 1-53.
- Mede, E., & Uygun, S. (2014). Evaluation of a language preparatory program: A case study. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics. ELT Research Journal* 3(4), 201-221.

- Mohammad, T., & Itoo, B. A. (2016). Evaluation of listening and speaking syllabus in EFL situation at the preparatory year program. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 7(1), 490-504.
- Mohammadi, M., & Abdi, H. (2014). Textbook evaluation: A case study. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 98, 1148-1155.
- Morris, I. (1956). *The art of teaching English as a living language*. New York
- Ozonay, İ. Z. (2004). Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programının Değerlendirilmesi.13. Eğitim Bilimleri Kurultayına Sunulan Bildiri: Malatya, U. Eğitim Fakültesi.
- Ödemiş, İ. S. (2018). Bir kolejlin İngilizce programının bağlam girdi süreci ürünü (CIPP) modeli kullanılarak değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Türkiye.
- Özdoruk, P. (2016). Evaluation of the English language preparatory school curriculum at Yıldırım Beyazıt University (Master's thesis).
- Özkanal, Ü. & Hakan, AG. (2010). Effectiveness of university English preparatory programs: Eskisehir Osmangazi University Foreign Languages Department English Preparatory Program. *Journal of Language Teaching and Research*, 1:295-305. doi:10.4304/jltr.1.3.295-305.
- Özkanal, Ü. (2009). The Evaluation of the English preparatory program of Eskişehir Osmangazi University Foreign Languages Department and a model proposal (Unpublished doctoral dissertation). Anadolu University, Eskişehir.
- Rea-Dickins, P., & Germaine, K. P. (Eds.). (1998). Her şeyin fiyatı ve hiçbir şeyin değeri: Dil programı değerlendirmesindeki eğilimler. P. Rea-Dickins'de, K. P. Germaine (Ed.). *Dil öğretiminde değerlendirme ve yeniliği yönetme*. 3-19. Harlow: Uzun adam.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Henry, G. T. (2018). *Evaluation: A systematic approach*. Sage publications
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577.
- Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. Stufflebeam, D. L., and Shinkfield, A.J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tunç, F. (2010). Evaluation of an English language teaching program at a public university using the CIPP model. (Master's thesis), Middle East Technical University, Ankara. Retrieved from <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12611570/index.pdf>
- Turan, Y. (2016). Evaluation of aviation English program applied for 11th graders by using Stufflebeam's CIPP (context-input-process-product) model (Unpublished master's thesis). Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir.
- Yanık, A. (2007). A study of English language curriculum implementation in 6th, 7th, and 8th grades of public primary schools through teachers' and students' perceptions. (Master's thesis), Middle East Technical University, Ankara.
- Yıldız, Ü. (2004). Belarus'taki Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi'nde Yabancılar için Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Bir durum çalışması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yurtseven, N., Altun, S., & Aydın, H. (2015). An analysis of motivational beliefs of preparatory class students about learning English. *The International Journal of Educational Researchers*, 6(1), 13-30.

04. Dahrendorf modeli bağlamında çocuk kitabına yaklaşım ve etkinlik tasarısı (Hışır Hışır Kırt Kırt örneği)

Ayşegül GÖKSEL¹

APA: Göksel, A. (2022). Dahrendorf modeli bağlamında çocuk kitabına yaklaşım ve etkinlik tasarısı (Hışır Hışır Kırt Kırt örneği). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 49-73. DOI: 10.29000/rumelide.1190285.

Öz

Ana dili eğitiminin en temel amacı, dinlediğini, okuduğunu tam ve doğru olarak anlayan, duygu ve düşüncelerini etkili olarak aktarabilen, edebî zevk sahibi çok yönlü bireyler yetiştirmektir. Bu süreçte önemli eğitim materyalleri olarak görülen çocuk kitaplarından nasıl faydalanılacağının bilgi ve becerisine sahip olmak gerekir. Öğrencilerin edebiyat metnine yaklaşımı ve sonrasında okuma kültürü sahibi olmaları noktasında belirli bilinç düzeyine ulaşmalarında Dahrendorf Modeli'nden yararlanılabilir. Bu çalışmanın amacı Dahrendorf Modeli ilkeleri çerçevesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin incelenmesi ve hazırlanan etkinlik planı ile öğretmenlerin ve araştırmacıların buluşturulması marifetiyle ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin edebiyat duyarlıklarının artmasına katkı sağlamaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni ile yapılandırılan çalışmada doküman analizi tekniğinden yararlanılarak Hışır Hışır Kırt Kırt çocuk kitabı, Dahrendorf Modeli ilkelerine göre tetkik edilmiş, daha sonra Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ve çocukların yaş, ilgi ve seviyelerine uygun olarak ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik bir örnek etkinlik planı oluşturulmuştur. Mevcut çalışmanın yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrenmenin öznesi olan okul çağı çocuklarına metin seçiminde ve etkili-eğlenceli öğrenme materyalleri hazırlanmasında öğretmenlere alternatif oluşturacağı düşünölmektedir.

Anahtar kelimeler: Çocuk edebiyatı, çocuk kitabı, Dahrendorf Modeli, etkinlik, okuma

Approach to children's book and activity design in the context of Dahrendorf model (Example of Hışır Hışır Kırt Kırt)

Abstract

The main purpose of mother tongue education is to raise versatile individuals with literary taste, who can fully and accurately understand what they listen to and read, and who can effectively convey their feelings and thoughts. In this process, it is necessary to have the knowledge and skills of how to benefit from children's literature texts, which are seen as important educational materials. The Dahrendorf Model can be used to help students reach a certain level of consciousness in terms of their approach to the literary text and then having a reading culture. The aim of this study is to examine children's literature products within the framework of the principles of the Dahrendorf Model and to contribute to the increase of the literary sensitivity of the students who have just started primary school by bringing together the teachers and researchers with the prepared activity plan. In the study, which was structured with case design, one of the qualitative research methods, the children's book, Hışır Hışır Kırt Kırt, was examined according to the principles of the Dahrendorf Model, using the document analysis technique, and then a sample for first and second grade students in accordance

¹ Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), aysegul.goksel@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0635-956X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190285]

with the Turkish Curriculum and the age, interest and level of the children. activity plan was created. With the current study, it is thought that it will create an alternative for teachers in terms of preparing an effective and enjoyable learning environment for school-age children, who are the subject of learning, in accordance with the constructivist approach.

Keywords: Children's literature, Children's book, Dahrendorf Model, activity, reading

Giriş

Yirmi birinci yüzyılın bireyi çok uyarlan ve küresel çapta bir iletişim atmosferinin merkezinde yer aldığından eğitim-öğretim anlayışı da bu ihtiyaca yönelik olarak şekillenmiştir. Eğitim alanında yaşanan gelişmeler ışığında öğretim metotları değişmiş, çağdaş yaklaşımlar gereği kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilecek bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda salt bilgi aktarımının kullanıldığı yöntemler yerine etkinliklerle öğrenme anlayışı benimsenmiştir. Aynı zamanda (metinle öğretim anlayışı gereği) öğrencilerin aktif olduğu bir süreçte dil (dinleme, okuma, konuşma, yazma), zihinsel ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde metinlerden faydalanılması üzerinde durulmuştur (Güneş, 2020, s. 249-250).

Temel öznesi çocuk olan bir eğitim atmosferinde muhatapına yönelik hazırlanan özel metinlere başvurulması hayati bir gerekliliktir. Çocuk edebiyatı, edebiyat niteliğinden ödün vermeden, hedef kitlesi olan çocukların yanı sıra yetişkinlere de seslenen, çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkeleri doğrultusunda hazırlanan çocuğa özgü dünyaya, ilgi ve beklentiler ile niteliklere duyarlı bir edebiyat kavramına işaret eder. Masal, tekerleme, fıkra, hikâye, roman, şiir, gezi yazısı, biyografi başta olmak üzere çocuğa uygun olarak oluşturulan pek çok ürün çocuk edebiyatı kapsamında yer alır. Bu ürünlerin çocuksu ve güdümlü olarak oluşturulmaması, yani Türkçenin güzelliklerinin yansıtılmadığı, çocuğa uygun olmayan, zorlama bir biçimle ve içerikle yapılandırılmaması gerekir (Sever, 2015, s. 15).

Okuma kültürü kazanabilmeleri için çocuklara okurken zevk alabilecekleri metinler sunulmalıdır (Uz Erşahin, 2009, s. 27). Erken çocukluk döneminde aileyle başlayan okuma kültürü edinme sürecinde okullaşma ile birlikte öğretmen etkisi devreye girer. Her şeyden evvel öğretmenin okumayı sevmesi, okumanın değerini takdir etmesi ve iyi bir okuyucu olarak öğrencilerine doğru rol model teşkil etmesi lüzumludur. Çünkü bir öğretmenin kitaba duyduğu heves, öğrencilerini de kitabı okumaya teşvik eden son derece motive edici bir faktördür (Malloy, Marinak & Gambrell, 2014). Öğretmenin öğrencilerini nitelikli çocuk kitapları ile buluşturması, metni alımlama sürecinde doğru yöntem ve tekniklere nasıl başvuracaklarını uygulamalı olarak göstermesi ve kendi kitabını kendisi seçebilecek okur hüviyetine sahip nesillerin yetişmesinde kılavuzluk yapması önemlidir. Bu misyonu yerine getirebilmek için öğretmenin iyi kitapları seçebilecek yetkinliğe sahip olması ve eserin barındırdığı derin anlamları fark ederek metni alımlayabilmesi gerekir.

Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerde ilginç konu ya da olayları içeren, kolay anlaşılır güzel yazılara yer verilmelidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005, s. 8). Oysa yapılan çalışmalar Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin ve etkinliklerin çeşitli yönlerden (çocuğa görelilik, biçimsel ve içerik özellikleri, dil ve anlatım, sözcük öğretimi vb.) çocukların edebiyat ve sanat duyarlılığını geliştirmeye yönelik olmadığı doğrultusundadır (Canlı, 2015; Dilidüzgün, 2004; Kargin, 2019; Kaya, 2021; Kolaç, 2009; Küçükavşar & Hasırcı, 2013; Narin, 2022; Onan & Tokdemir, 2012; Saltık, 2018; Solak & Yaylı, 2009;).

Bu çalışma ile, çocuk kitaplarının Dahrendorf Modeli (1996) ilkelerine uygun olarak nasıl seçileceği, inceleneyeceği, derslerde kullanılabilme olanakları ve öğrencilere sağlayacağı faydaları ortaya konarak öğretmenler başta olmak üzere araştırmacılara ve okurlara kılavuzluk edilmesi hedeflenmiştir.

Dahrendorf Modeli İlkeleri'nin (1996) Hışır Hışır Kırt Kırt çocuk kitabı çerçevesinde incelenerek açıklanması, yapılandırmacı yaklaşım gereği aşamalı bir biçimde ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrenci seviyesine koşut olarak tasarlanan eğlenceli etkinlikler ile metnin alımlama sürecinde somut örneklere yer verilmesi, yaparak ve yaşayarak öğrenme yaşantısına olanak tanıyan bu etkinliklerin bireylerin dil, düşünme becerileri ile edebiyat zevklerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek olması bu çalışmayı kıymetli yapmaktadır.

Ortaöğretime kadar kitap okuma kültürü edinmemiş bir çocuğun ilerleyen dönemlerde bu alışkanlığı kazanması çok zordur (Akın, 2019, s. 190). Bu nedenle mevcut çalışmanın hedef kitlesinin ilkokul çağı çocukları olmasının erken dönemde okuma kültürü edinilmesi sürecine olumlu tesiri olacağı düşünülmektedir.

Çocuk ve çocukluk

Tarih boyunca çocuk kavramına farklı şekillerde yaklaşılmıştır. Aydınlanma dönemi, Sanayi Devrimi ve ulus-devlet düşüncesinin yükselişiyile birlikte toplumda başlayan değişim hareketleri çocuğa bakışı da dönüştürmüştür. Önceleri küçük erişkin (Genç, 2016), eksik yetişkin (Özcan, 2017), günahkâr (Onur, 2005), vb. nitelendirilen çocuk, günümüz dünyasında kendine has özellikleri olan bir varlık olarak görülmektedir. Bu doğrultuda modern çocukluk paradigması, doğal düzenin bir gereği olarak çocuğun yetişkinlerden ayrı bir özne olduğu gerçeğinin kabulüne dayanır (Tan, 1993, s. 11) ve bu kabul, kendine has özellikleri olan çocukları yetişkinlerden ayıran özelliklerin bilinmesini zorunlu kılar.

Tarih boyunca çocuk ve çocukluk anlayışı tekil bir görünüme sahip olmamış (Gürkan, 2021, s. 56), hemen her kültürde çocuğa farklı biçimde yaklaşılmıştır. Günümüzde Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre doğumundan 18 yaşına kadar tüm bireyler çocuk olarak kabul edilmekte (UNICEF, 1989), doğumdan ergenlik süresini de içine alan bir dönem de çocukluk olarak görülmektedir (TDK, 2011; Tüfekçi Can, 2014). Oğuzkan (2013) da 2-14 yaş aralığını çocukluk çağı olarak adlandırmaktadır.

Üzerinde uzlaşılan bir tanımı bulunmasa da genel olarak çocuk; "kendine has birtakım gelişimsel özellikler gösteren, kendi ilgi alanı ve algılarına göre tepkiler veren, bu süreçte merak, keşif ve öğrenmeye açık olan bir varlık" (Arıcı, 2018, s. 1) ve ham ve elastiki bir yaratık (Baltacıoğlu, 1942, s. 17) olarak nitelenmektedir. Birbirinden farklı çocuk tanımlarının ortak noktası ise çocuğun gelişiminin henüz tamamlanmamış olması ve hafife alınmaması gereken bu varlığın kendine özgü özellikler barındırmasıdır.

Yapılan bilimsel araştırmalar neticesinde çocuk, kalıtım ve çevrenin ürünü olarak görülmekte, onun tekâmülü için çeşitli evreler öngörülmektedir. Örneğın, Piaget Bilişsel Gelişim Kuramı'nda (1954) bu safhaları "duyusal motor" (0-2 yaş), "işlem öncesi" (2-7 yaş), "somut işlem dönemi" (7-11 yaş) ve "soyut işlem dönemi" (12 yaş ve üzeri) olmak üzere 4 evrede ve bilişsel bağlamda ayırt etmektedir. Erikson (1968) tarafından psikososyal olarak 8 döneme ayrılan yaşam serüveninin ilk 5 evresi olan "temel güvensizliğe karşı güven" (0-18 ay), "utanç ve kuşkuya karşı özerklik" (1-3 yaş), "suçluluk duygusuna karşı girişimcilik" (3-6 yaş), "aşağılık duygusuna karşı çalışkanlık" (6-12 yaş), "rol karmaşasına karşı kimlik" (12-17 yaş) aşamaları çocukluk dönemini kapsamaktadır. Dolayısıyla geleceği inşa edecek fertler

olan çocukları anlayabilmek için onların gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak, ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı bir biçimde yaklaşmak, en önemlisi de dünyaya çocuğun gözüyle de bakabilmek gerekir.

Çocuk edebiyatı

Çocuk edebiyatı, “çocuğun dil gelişimini, anlama ve kavrama düzeyini dikkate alarak duygu ve düşünce dünyasına seslenen edebiyat” (Şimşek & Yakar, 2016, s. 18), “erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı” (Sever, 2015, s. 17) olarak tanımlanmış, “çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan eserler” (Alaylıoğlu & Oğuzkan, 1976, s. 56), “çocuğun dünyasında güzellikler çağrıştıran, onun ruhunda güzele ve iyiye karşı olumlu davranışlar geliştiren, hayal dünyasını zenginleştirerek ana dilinin tadını hissettiren eserler çocuk edebiyatı kapsamında değerlendirilmiştir” (Özcan, 2008, s. 583).

Asıl hedef kitlesi çocuk olmakla birlikte çocuk edebiyatı yetişkinlere de hitap edebilmelidir (Karatay, 2007). “Çocuk edebiyatı ürünleri -tıpkı yetişkin edebiyatında olduğu gibi- kurmaca ve çok anlamlı olma, sanatlı bir dille yazılma, iletilerin metnin derin yapısında örtük biçimde verilmesi, bilgilendirme amacı gütmeme, metinlerarasılık gibi yazınsal özellikleri taşır” (Aslan, 2019, s. 22) ve çocuğun gelişiminde önemli bir misyon üstlenir. Çünkü edebiyat hayatı keşfe yardım eder, hoş vakit geçirtici ve eğlencelidir, ruha canlılık verir ve yaşam gücünü artırır, yaratıcı etkinlikleri teşvik eder, kişinin kendisini tanımmasına yardımcı olan bir rehber ve güzel bir dil demektir (Jakop, 1955'ten akt. Oğuzkan, 2013, s. 6-7).

Çocuk edebiyatının bireyin dil ve düşünme becerilerinin gelişmesine, hayal gücünün zenginleşmesine, sanat ve edebiyat zevk ve anlayışının kazanılmasına, kelime hazinesinin varsillaşmasına, bireyin kendini, insanı ve yaşamı tanımmasına, kültürel ve evrensel değerler ile millî bilincin sezinletilmesine, yeni deneyimlerle karşılaşılmasına, okuma kültürünün geliştirilmesine yardımcı olma gibi pek çok işlevi bulunmaktadır. Bu nedenle ana dili dersleri başta olmak üzere diğer branşlarda ve çeşitli öğretim kademelerinde bu kıymetli ürünlerden yararlanılması gerekmektedir.

Çocuk edebiyatı ve Türkçe öğretimi

Türkçe öğretiminin temel gayesi; dinlediğini, okuduğunu tam ve doğru anlayan, duygu ve düşüncelerini eksiksiz ve etkili bir biçimde aktarabilen bireyler yetiştirmektir. Bu gayeye ulaşmak için çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliğini dikkate alarak metinsellik ölçütlerini karşılayarak hazırlanmış nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılması gerekir.

“Çocuk edebiyatını Türkçe öğretimi açısından bağlayıcı kılan en önemli husus, edebiyat ve eğitim arasındaki köprünün fark edilme eşiğidir” (Baş, 2015, s. 5). 2004 tarihinden itibaren oluşturulan Türkçe Öğretim Programları'nda yapılandırmacı yaklaşım gereği metinle öğretim üzerinde durulmakta ve öğrencilerin yetkin okur hüviyeti kazanmaları hedefine ulaşmak amacıyla okuma saati düzenlenmektedir. 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda çeşitli temalara, metin türlerine, yetkinliklere yer verilmesi, ders kitaplarına alınacak metinlerin niteliklerine değinilmesi ve “Özel Amaçlar” başlığı altında “metin içi metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturma, okuma yazma zevk ve alışkanlığının kazanılması, Türk ve dünya kültür ve sanat eserleri vasıtasıyla estetik ve sanatsal değerlerin benimsenmesi” gibi çeşitli hususlardan bahsedilmesi (MEB, 2019, s. 8) çocuk edebiyatı ve

okuma kültürüne işaret eden içerikler olarak değerlendirilmektedir. Erken çocukluk döneminde aile ile başlayan okuma kültürü edinme serüveninde çocuğun okullaşması ile birlikte özel bağlamda sınıf ve Türkçe öğretmenleri ve eğitimciler, öğrencinin akademik başarılarının artması, dil ve düşünce evreninin genişlemesi, kelime dağarcığının zenginleşmesi, sağlıklı ve etkili iletişim kurabilmesi ve doğru bir biçimde kültürlenebilmesi vb. için çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanabilmelidir. Çünkü metin odaklı ve bağlam temelli öğrenme sürecinde bu metin türleri ve etkinlikleri vasıtasıyla anlamlı öğrenme süreçlerinin devreye girmesi kolaylaşmaktadır.

Çocuk kitabı

Çocuk kitapları çocuğun gelişiminde önemli ve özel bir yer teşkil eder. Çünkü ilk çocukluktan itibaren kitap ve çocuk arasında sürekli bir ilişki söz konusudur (Aytekin, 2016, s. 109). Çocuk kitapları okul türü öğrenmelere, estetik nitelikli iletileriyle katkı sağlar, bu öğrenmelerin içselleştirilmesi için sezinletici birer uyaran olur (Sever, 2015, s. 7). Çocuk-kitap etkileşimi sırasında kurgusal metinlerde yer alan kahramanlarla özdeşleşen çocuk, onlar gibi düşünüp hissedecek, gerçek yaşamda karşılaştığı sorunlarla mücadele etmek için bu kahramanlara öykünerek benzer çözüm yolları bulmaya çalışacak ve yaşantı zenginliğine sahip olacaktır. Bu macera boyunca nitelikli çocuk kitaplarıyla karşılaştırılması hâlinde Türkçe'nin güzelliklerini hissederken, fiziksel, kişisel, duygusal, ahlaki, bilişsel ve toplumsal gelişimleri olumlu bir biçimde etkilenecektir. Kendisi ve başka yaşamlar hakkında bilgisi ve görgüsü artacaktır. Nihayetinde kendi kitabını kendisi seçebileceği, ana dili duyarlılığı gelişmiş, okuma kültürüne sahip yetkin okuyucuların yetiştirilmesi marifetiyle toplumların terakkisine katkı sağlanacaktır.

Çocuk kitaplarının biçim (boyut, cilt, kapak tasarımı, kâğıt cinsi, sayfa düzeni, punto, resim, yazım ve noktalama) ve içerikçe (konu, tema, ileti, plan, karakter, dil ve anlatım) çocuğa uygun olması gerekir (Arıcı, 2018; Rayna & Baudelot 2011; Sever, 2015;). Aynı zamanda yaşamın inişli çıkışlı olduğu gerçeğinin duyumsatılması, konu evreninin, kurgunun, metnin uzunluğunun, anlamı bilinmeyen kelime sayısının çocuğa göre yapılandırılması elzemdir. Aksi durumda çocukların seviyesinin çok üzerindeki/altındaki kitaplarla karşılaştırılması, metinde önyargı ve bağınaz tutumlara sahip karakterlerin, cinsellik, şiddet, argo, ideolojik söylem, ırkçılık gibi çocuğa uygun olmayan öğelerin bulunması, metinde gerçeklik zemini ile bağlantı kurulamayacak oranda aşırı hamasi bir tavrın benimsenmesi, farklı kültürlere, insanlara vb. karşı hoşgöründen yoksunluk, başarısızlığın büyük bir eksiklik olarak gösterilmesi, didaktik ve çocuğa yukarıdan bakan bir söyleme başvurulması, kaderin karşısında insanı çaresiz kılan bir tavrın benimsenmesi, hata yapmayan ideal karakterlere yer verilmesi gibi çeşitli olumsuz hususların çocuk kitaplarında yer alması, çocukların gelişimi için ilaç değil zehir olacak ve bu yaklaşım, çocuğun okuma kültürü edinmesi sürecine olumsuz tesir edecektir.

Kitap seçiminde öğretmen etkisi

Okuma kültürü kazanılması ve evrensel okur seviyesine ulaşılması sürecinde çocuğun kendi okuyacağı iyi kitapları seçebilme yeterliğine sahip olması temel hedeflerden biridir. Ancak okul öncesi ve ilkökul döneminde çocuklar kitap seçme stratejilerini tam anlamıyla kullanmadığından bu süreçte öğrencilerin okuma seviyelerine uygun olmayan kitapları seçebilme eğiliminde oldukları görülmüştür (Hiebert, Mervar & Person 1990; Kragler, 2000).

Çocuklara okuma konusunda rehberlik son derece önemli ve sorumluluk isteyen bir iştir (Aytekin, 2016, s. 96). Çocuk kitaplarının çocuklarla buluşturulmasında en önemli unsurlardan biri öğretmenlerdir

(Collins & Safford, 2008). Özellikle ilkököl döneminde öğretmenlerin çocukların okuma tercihlerini etkilemedeki gücü büyüktür (Pascoe & Gilchrist, 1987).

Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları kitaplar öğrencilerin hayatlarını büyük ölçüde etkileme potansiyeline sahiptir (Weih, 2014). Bu nedenle öğretmenlerin öncelikle çocuğu ve içinde bulunduğu toplumun kültürünü tanıyabilecek yeterlikte olması, dünyayı bir çocuğun kalbi ve zihniyle görme yetisine sahip olması gerekir. Neticede okul dönemi çocuklarında ailenin etkisinin azalıp öğretmenlerin tesirinin arttığı düşünüldüğünde çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliğini dikkate alan nitelikli çocuk kitaplarıyla öğrencilerin buluşturulması ve onların okuma kültürü edinmeleri sürecinde öğretmenlerin titiz davranma sorumluluğunu üstlenmeleri önemlidir.

Öğretmenler, aile ile iş birliği yapma, okuyan bir birey olarak doğru rol model olma, çocuğun bütüncül gelişim özelliklerine uygun okuma listeleri oluşturma, sınıfta okunan kitaplarla ilgili konuşma, okuma topluluğu oluşturma, kitap okuma yarışmaları düzenleme, okunan kitaplarla ilgili nitelikli etkinlikler hazırlama ve bunları öğrencilerle buluşturma, her şeyden önce onlara kitap okumanın bir gereksinim olduğunu duyumsatma gibi çeşitli misyonları bulunur. Böylesi bir misyonun gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin çocuk kitaplarını ve yazarlarını tanıması, nitelikli kitaplarla öğrencilerini buluşturabilecek donanıma sahip olması ve çocuk yazını materyallerinden Türkçe derslerinde faydalanabilmesi gerekir.

Dahrendorf modeli

Dahrendorf (1996) tarafından öğretmenlere yönelik Türkçe derslerinde nitelikli çocuk yazını ürünlerinden yararlanılabilmesi ve metnin olanaklarının fark edilmesi amacıyla kılavuzluk edebilecek bir model tasarlanmıştır. Metne yönelik “Ne, nerede?” gibi sorular yerine “Nasıl, niçin?” gibi üst düzey suallerin kullanılmasını teşvik eden bir öğrenme atmosferinin tasarlanmasına olanak tanıyan bu model, “okuma ilgisi, okuma beklentisi, ilişkilendirme, tecrübe kazanma ve öğrenme” olmak üzere dört temel amaç çerçevesinde şekillenmiştir (Akt. Dilidüzgün, 2003, s. 52). Bu ilkeler şöyle açıklanabilir:

Okuma ilgisi: Öğretmen tarafından seçilen kitaplar çocuğun ilgisini cezbedecek şekilde bir gerilim eğrisine sahip olmalı, heyecan unsuru ve mizahi içerikler barındırmalıdır. Çünkü macera yükü fazla olan, hareketli olay örgüsüne sahip etmenler çocuğu kitaba doğru bir mknatıs gibi çeker.

Beklentiler: Metnin okuyucudan yüzeysel yapı-derin yapı ilişkisini fark etmesi, metin içi bağlantıları kurması, biçim ve içerik üzerinde düşünmesi, dilin inceliklerini fark etmesi gibi bazı beklentileri bulunur. Edebiyat metni çok anlamlıdır ve okuyucunun bu süreçte aktif olması ve düşünsel süreçlerini devreye sokması elzemdir. Beklenti aşamasında ihtimam gösterilmesi gereken husus, öğrencinin yaş, ilgi, seviye gibi özelliklerinin dikkate alınarak uygun çocuk kitabıyla karşılaştırılmasıdır. Çünkü seviyesinin üstünde veya altında olan bir eser, çocuğu okuma eyleminden uzaklaştırabilir.

İlişkilendirme: Bu safhada çocuğa sunulan kitap konularının onların gerçek yaşamda karşılaşabileceği durumları içermesi gerekliliği üzerinde durulur. Ancak bu sayede okuyucu metni özümseyebilir. Çocuk, her ne kadar ilk kez yaşantılarına sahip olsa da bilmediği bir dünya ve kültüre dair unsurlar ona çekici gelmeyecektir. “Çünkü kitapta ele alınan konu ile, çocuğun yaşamında ilişki kurabileceği gerçeklik zemini eksiktir” (Dilidüzgün, 2003, s. 53).

Tecrübe kazanma ve öğrenme: Edebiyat bireye doğrudan bir şeyler öğretmez, sezdirir. Bu nedenle çocuk kitabı, dolaylı bir biçimde yaşam gerçekleri, duygu ve düşünce evrenlerinin zenginleşmesi ve

edebiyat zevk ve alışkanlığı kazanılmasına katkıda bulunarak okuyucunun etkin olduğu bir süreçte keşfetmesine ve yaşantı zenginliği kazanmasına olanak tanır.

Dilidüzgün (2003) tarafından Dahrendorf Modeli'nde yer alan dört temel ilkeye ek olarak "yazar hakkında bilgi, öğretimle ilgili dikkat edilmesi gereken noktalar, öğretimde yararlanma imkânları (metnin okunması, metin üzerinde çalışma, ilişki kurma ve transfer, yaratıcı çalışmalar)" dâhil edilmiştir. Bu sayede çocuğun iyi kitaplarla buluşturulabilmesine olanak tanıyan ve bu metinlerin Türkçe öğretiminde nasıl ve ne şekilde kullanılabileceğini açıklayan bir yöntem önerisinde bulunulmuştur. Mevcut yöntem önerisi bir deniz feneri gibi aydınlatma, yol gösterme işlevleri üstlendiğinden mutlak değişmez olarak görülmemelidir. Öğrenci özellikleri ve gereksinimlerine, dersin amaçlarına vb. bağlı olarak hazırlanan başlıklar değişebilir, çeşitli eklentilerle zenginleştirilebilir. Burada öğretmenin öğrencinin ilgi, yaş, seviye ve beklentilerini dikkate alması önemlidir. Bu bilgiler ışığında Dahrendorf Modeli'nde yer alan 4 temel amaç ve ek başlıklar ile kitabın niteliğinin, olanaklarının neler olduğu, çocuk edebiyatı metinleri ile Türkçe derslerinde metin çözümleme çalışmalarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak nasıl yapılandırılacağı, bunların derse sağlayacağı katkılarının neler olabileceğine dair bilgi verilmiş ve muhataplarına bir uygulama örneği sunulmuştur.

Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı Dahrendorf Modeli ilkeleri (1996'dan akt. Dilidüzgün, 2003) çerçevesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin incelenmesi ve hazırlanan etkinlik planı ile öğretmenlerin ve araştırmacıların buluşturularak ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin dil, düşünce becerilerinin geliştirilmesine, edebiyat duyarlıklarının artırılmasına ve Türkçe dersinin amaçlarına ulaşılmasına katkı sağlamaktır.

Çalışmanın yöntemi

Nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni ile yapılandırılan çalışmada doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Derin ve ayrıntılı konularda çalışmaya imkân veren nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması, araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilir (Creswell, 2016, s. 97; Patton, 2018, s. 14). Doküman incelemesi ise araştırma konusu hakkında bilgi içeren basılı ve elektronik kaynaklara ulaşıp bunların araştırmanın amacına uygun şekilde incelenmesi, not alınması ve değerlendirilmesi işlemlerinden oluşur (Bowen, 2009; Cemaloğlu, 2020). Araştırmanın inceleme nesneleri Dahrendorf Modeli ilkelerinin yer aldığı kaynaklar ile Hışır Hışır Kırt Kırt çocuk kitabı olarak belirlenmiştir. Bu süreçte ilk olarak Dahrendorf Modeli açıklanmıştır. Ardından Hışır Hışır Kırt Kırt çocuk kitabı, Dahrendorf Modeli ilkelerine göre incelenmiş, daha sonra Türkçe dersi öğretim Programı'na, çocukların yaş, ilgi, beklenti ve seviyelerine uygun olarak ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik bir etkinlik planı oluşturulmuştur.

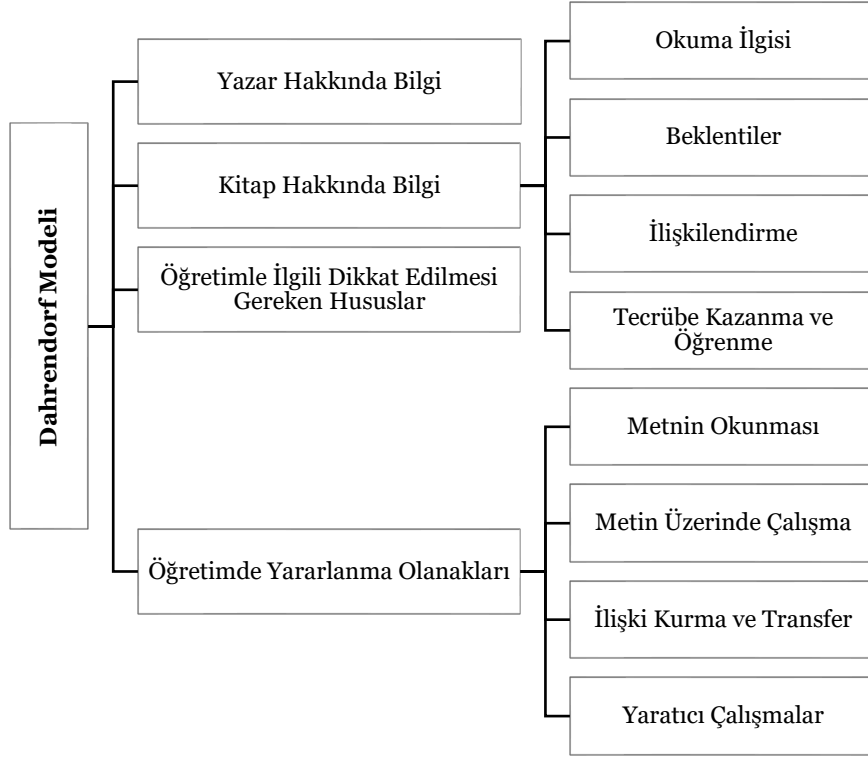
Verilerin toplanması

Dahrendorf Modeli'nin ilkelerinin ortaya konulması sürecinde mevcut kaynakların incelenmesi ve "Hışır Hışır Kırt Kırt" çocuk kitabının bu ilkeler doğrultusunda tetkik edilmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Etkinlik tasarlama safhasında ise yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak öğretim ilkelerinden bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa çerçevesinde öğrencilerin metni ahımlama, dil ve düşünce evrenlerinin zenginleştirilmesi ve edebiyat ile sanat

duyarlıklarının geliştirilmesi, nihayetinde kendi kitabını kendisi seçebilecek öğrenci profiline ulaşılmasına katkı sağlamak amacıyla örnek bir uygulama hazırlanmıştır.

Dahrendorf Modeli'ne uygun olarak *Hışır Hışır Kırt Kırt* çocuk kitabının incelenmesi

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle Dahrendorf Modeli'nde (1996) yer alan 4 temel amaç ve çeşitli başlıklar çerçevesinde yapılandırılan ve çocuk kitabının incelenmesi ve çözümlenmesi aşamasında kullanılan mevcut yöntem (Dilidüzgün, 2003) tablolastırılarak sunulmuştur:



Şekil 1. Dahrendorf Modeli'ne Uygun Kitap İnceleme Yöntemi

1. Yazar hakkında bilgi

1974 yılında Almanya'da doğan ve Bursa'da yetişen yazar, İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunudur. Hem çocuklara hem de yetişkinlere yönelik eserleriyle tanınan Ashı Tohumcu, bir dönem muhabirlik, editörlük gibi meslekleri icra etmiştir. Eserlerinin bir kısmı farklı dillere çevrilen Tohumcu, İstanbul'da yaşamaktadır.

Yazarın Yetişkinlere Yönelik Eserleri: Abis, Yok Bana Sensiz Hayat, Şeytan Geçti, Taş Uykusu, Kötü Kalp, Sevil de Sevme!, Durmadan Leyla, Cevizin Şarkısı.

Yazarın Çocuklar İçin Kaleme Aldığı Kitaplar: Üç, İkii, Birr, Ateş!, Kötülere Yer Yok (Bolbadim Günlükleri), Kaya Çıkmazındaki Okul, Batık Şehrin İşareti, Hışır Hışır Kırt Kırt, Yalancı Cennet, Karadankaçanlar, Her Çocuğun Rüyası, Eskimus Serüvenleri.

2. Kitap hakkında bilgi

Çocuklara kitap sevgisi, kitapları koruma bilinci ve kütüphaneye gitme alışkanlığı kazandırmayı amaçlayan “Hışır Hışır Kırt Kırt” isimli çocuk kitabı, çocuk dünyasına koşut kurgusu ve merakları diri tutacak gerilim eğrisi ile dikkati çekmektedir.

Öyküde ne anlatıldığının yanında nasıl anlatıldığı da önemli bir husustur. Yazarın kullandığı dil ve üslup özellikleri, çocuk okuyucunun yaş grubuna uygun olarak yapılandırılmıştır. Eserde yer alan resimler çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliğinin dikkate alındığının göstergesidir. Tablo 1’de metnin içeriği ile mevcut içeriğin çocukların dünyasında nasıl karşılık bulduğuna / bulacağına dair bazı noktalara değinilmiştir:

Tablo 1. Hışır Hışır Kırt Kırt Çocuk Kitabının İçerik Hususiyetleri

Dünyanın en güzel şehrinde, daha önce görülmedik güzellikte, yalnızca çocukların girebileceği bir kütüphane vardır. Bu kütüphanenin duvarları, pencereleri, masaları, sandalyeleri kitaplardan oluşmaktadır. Kütüphane görevlisi Süreyya Hanım her gün karton kapıyı açarak içeri girer ve kitaplara “Günaydın!” der. Kitap kahramanları da başlarını uzatarak Süreyya Hanım’ı selamlar. Çocuklar kitaplarını özgürce masada, minderlerin üstünde, bahçedeki çimlerde okurken oluşan huzur ortamında bu kitaplardan çıkan hışır hışır sesleriyle mışıl mışıl uyur.	<i>Öykü, çocuklara hitap eden bir kahraman kadrosuna ve mekâna sahiptir. Kitaplardan oluşan bir kütüphanenin varlığı, bu kütüphanenin kapısının kartondan müteşekkil oluşu, Süreyya Hanım’ın kitaplara konuşması eserde çocuk gerçekliğine ve çocuğa göreliliğe dikkat edildiğinin göstergesidir. Çünkü kitabın hedef kitlesi olan çocukların yaratıcılık ve hayal güçleri zengin olduğundan kitaplardan oluşan bir kütüphanenin varlığına inanabilir ve kitapların konuşabileceğini düşünebilir.</i> <i>Ayrıca öykünün bu kısmında yaşamın günlük rutini dâhilinde huzurlu bir atmosferde süregeldiği görülmektedir.</i>
Bir gün alışılmadık bir şey olur. O tatlı hışır hışır sesin yerine hoşnutsuz bir homurdanma yükselir.	<i>Bu problem cümlesi ile birdenbire gerilim eğrisi turmanmaya başlar. Öğrencinin kitaba yönelik merak ve ilgisi giderek artar.</i>
Salı günü kitapların kapakları yok olur. Çarşamba günü kapaklar kütüphaneye geri gelmiştir ancak hiçbir kapak doğru kitaba ait değildir. Perşembe günü kitaplardaki birtakım harf, kelime, cümle ve paragraflar eksilir. Cuma günü kitapların bazı sayfaları yerinde yoktur. Cumartesi günü ise kütüphanedeki en sevilen kitabın yok olmasıyla kaos zirveye ulaşır.	<i>İlerleyen bölümlerde olaylar gittikçe karmaşıklaşır. Ayrıca yazar bu şekilde harf, kelime, cümle ve paragraf, sayfa, kitap kapağı olmak üzere yazılı metnin bileşenlerini parça-bütün ilişkisini hissettirecek şekilde sıralar. Aynı zamanda çocuklara haftanın günlerini sezdirir.</i>
Yaşananlara daha fazla dayanamayan çocuklar bu meseleyi çözmeye karar verir. Süreyya Hanım’dan izin alarak aralarından dört çocuğu gece kütüphaneye nöbetçi bırakır.	<i>Yaşanan probleme olası çözüm yollarının bir yetişkin (Süreyya Hanım) yerine çocuklar tarafından bulunmuş olması çocuğa görelilik ilkesi ve yapılandırmacı yaklaşımın aktif öğrenme ilkesiyle örtüşmektedir.</i>
Sabaha karşı çocuklar on sekizi pembe on sekizi mor toplam otuz altı fare görür. Yavru kedilerin büyümesi sonucu onlara yakalanma korkusuyla aç kalan fareler önce kitap kapaklarını yemeğe çalışır. Onlara sert gelen kapaklarını yiyemeyeceklerini anlar. Ertesi gün çocukların çok üzüldüğünü görüp kitap kapaklarını yeniden yerlerine yerleştirir. Sayfaların karınlarını doyurduğunu söyler.	<i>Yazar, fareleri çok sevimli ve rengârenk (günlük yaşamda pek çok insanın hoşlanmadığı bir varlığın sevimli bir biçimde tasvir edilmesi) betimleyerek çocukların hayal gücüne seslenir ve onlarda hayvanlara karşı ön yargının oluşmasının önüne geçer. Aynı zamanda farelerin sayısının vurgulanması çocukların matematik bilgilerini örtük bir biçimde geliştirmeye yönelik bir tavır olarak değerlendirilebilir.</i>

Çocuklar otuz altı farenin otuz altısına da kitapları neden yiyemeyeceklerini anlatır. Bu konuşmanın ardından fareler çocuklar için kitapların yaşam sevinci olduğunu anlar.	<i>Şiddete başvurmak yerine sorunların iletişim kurularak çözülebileceği bizzat çocukların ağızından vurgulanarak çocuklara duyumsatılır. Kitap okumanın bir gereksinim olduğuna “yaşama sevinci” ifadesiyle işaret edilir.</i>
Çocuklar; kitapları farelerden, fareleri kedilerden korumak ve kedileri de mağdur etmemek amacıyla bir çare bulmaya çalışır. Sonunda bir çözüm yolu da bulur: Çocuklar kütüphaneye gelirken her gün ceplerinde fındık, fıstık ve kraker getirip farelere armağan eder.	<i>Karmaşık bir problemin çözümünde adım adım ilerleyen çocuklar her canlının yaşam hakkı olduğunu, sorunlara boyun eğmek yerine çözüm yolu bulmanın, çaresizlik yerine harekete geçmenin önemini, paylaşmanın güzelliğini fark ederken empati duygusunu içselleştirir. Bu serüven vesilesiyle bilişsel becerileri ve duyuşsal becerileri de gelişir.</i>

Kitabın en başında yazar, “Evvvel zaman içinde değil, bugüne çok yakın bir zamanda geçiyor hikâyemiz.” diyerek zaman kavramını çocuğun bildiği bir evrene uygun bir zeminde konumlandırır. Yani, burada kitap her ne kadar hayalî unsurlar barındırır da yazar çocukları tamamen masal atmosferine sokmaz istemez. “Hikâyemiz” ifadesi ile de bu serüvene yalnız başına çıkmaya niyetli olmadığını hissettirir.

Kitapta çocuklara uygun olarak rengârenk bir dünya kurulmuştur. Örneğin, sevimli fareler renklidir ve Süreyya Hanım’ın turuncu saçları, kırmızı koltuğu vardır. Bir de Süreyya Hanım’ın kütüphane kurallarını çağrıştıracak biçimde “alçak sesle” konuştuğu vurgulanır. Eserde yalnızca çocuklara ait olan ve diledikleri şekilde kitap okuyabilecekleri bir atmosfer karşımıza çıkar. Bu da çocukların birey olma ve özgürlük duygularını destekleyecek diğer bir husustur. Alışılmışın dışında bir kütüphane kurgusuyla yazar çocuk gerçekliği ve beklentisini göz önüne aldığı belli eder. Kitapta alabildiğine çocuk bakışı egemendir. Çünkü gelişim özellikleri gereği çabucak sıkılıp yorulabildikleri için çocukları bir masa başına oturarak saatlerce kitap okutmak mümkün değildir. Masanın altına, çimenlerin üstüne yayılabilmelerine olanak tanıyan bu özgürlük ortamı, çocukların kitap ve kütüphaneye karşı pozitif duygular kazanmalarını sağlayacaktır.

Yazar açıkça kitaplara zarar vermeyin, demez. Önce bir problem cümlesi oluşturur. Ardından gittikçe artan bir gerilim eğrisi meydana getirir. Çocuklar kendilerini bir serüvenin ortasında buluverir. Yazar, çocuklara parça-bütün ilişkisini sezinletmek amacıyla farelere sırasıyla harfleri cümleleri, paragrafları ve sayfaları yedirir. En son bir kitap yok olur. Problemin zirve noktaya ulaştığı anda ise çözüm yolunu bir yetişkin değil (Süreyya Hanım vb.) çocuklar bulur. Yani bir özdeşleşme ögesi olan çocuk karakterlerin yaşadıkları sorunlarla başa çıkabilmeleri, çocuk okuru gerçek hayatta karşılaşılabileceği problemlerle mücadele edebilmesi için hazırlar.

Çocuklar farelere kötü davranmaz, onları konuşarak ikna eder. Bu diyalog sırasında örtülü bir şekilde kitapların insan hayatındaki yeri ve önemi hissettirilir. Kitabın sonunda hayvan sevgisi ve doğadaki tüm canlılara saygı duyulması gerektiği örtük biçimde vurgulanır. Fareler aç kalmamalı, kediler de evlerinden olmamalıdır. Bunun gerçekleşebilmesi için çocuklar sorumluluk alarak farelere yiyecek getirmeye karar verir. Yazar böyle bir durum yaratarak çocuklara dünyayı değiştirebileceklerini fark ettirir.

Öykünün sonunda yazar, kitabın yazılış serüvenini paylaşırken kullandığı dilin çocuk okuruyla konuşur edasında olmasına dikkat etmiştir. Yazmanın eğlenceli olduğunu ifade ederek çocuklarda yazma isteği oluşturmaya çalışır. “Kütüphaneden aldığın kitapların arasına eğlenceli notlar koyabilirsin, yeter ki o kitaba bulmayı istediğin gibi davran!” diyerek çocukların empati ve farkındalık duygusunu

içselleştirmelerine yardımcı olur. Son olarak okuruna kitabın uygun gördüğü yerlerine uygun gördükleri kelime, cümle ve paragrafları ekleyebileceklerini söyleyerek onlarda yazma arzusunu harekete geçirmeye çalışır.

Bu serüven boyunca yazar kendini çocuk okuyucusundan yukarıda görmez. Antiotoriter bir bakış açısına sahiptir. Bu tutumunu “Ben yazdım diye en iyisini ben bileceğim diye bir şey yok.” diyerek ortaya koyar.

Kitapta ikilemelere sıklıkla başvurulur (hışır hışır, horul horul, mışıl mışıl, kırt kırt vb.). Kapıyı açmak için anahtardan çıkırt sesi, kapatmak içinse kıcırt sesi çıkarılır. Yazar, kızı Tomris’ten dolayı mı bilinmez çocukları iyi gözlemlemiş ve bu küçük gibi görünen önemli ayrıntıları atlamamıştır.

2.1. Okuma ilgisi

- Kitabın isminin ve kapak resminin dikkat çekici olması (Hışır Hışır Kırt Kırt).
- Alışılmışın dışında betimlenen bir kütüphane kurgusuna başvurulması.
- Çocuklara özgürlük tanıyan bir ortamın oluşturulması.
- Sürekli yükselen gerilim eğrisi ve merak ögesine yer verilmesi (Kitaplara neler oluyor?).
- Kitapların ve farelerin insanlarla konuşması.
- Kütüphane atmosferinin ve farelerin rengârenk kurgulanışı.
- Oluşan probleme çocukların çözüm yolu bulmaları (Kütüphanedeki kargaşaya neden olan şey ne/kim?).
- Özdeşleşilebilecek çocuk karakterler (Nöbet tutan çocuklar).

2.2. Beklentiler

- Küçük yaştaki çocuklar etkilenmeye çok açık oldukları için Süreyya Hanım’ın kapuska ve bamyayı hiç sevmediğini söylemesi, kütüphanede kimsenin okumayı istemediği kitabın da kapuska ve bamyayı konu alan bir eser olmasından dolayı bu yemeklere karşı ön yargının oluşması ya da var olan önyargının güçlenmesi.
- Kitapta kullanılan çizimlerin çocuğa görelik ilkesine uygun olarak hazırlanmış olmasına karşın çizimlerin olduğu sayfalardan yazının bulunduğu sayfalara geçişte parçalanmış cümlelerin kullanılmasının okuyucuyu tekrar tekrar önceki sayfalara dönüşe zorlaması nedeniyle bu hususun resim-metin ilişkisine zarar vermesi ve eserin anlaşılmasını güçleştirmesi.
- Kitabın seslendiği yaş grubuna hitap etmesi (Eğlenceli kurgusuyla daha büyük yaş grubundaki çocuklar hatta yetişkinler bile severek okuyabilir.).

2.3. İlişkilendirme

- Çocuk okurlar kitap sevgisi ve kitapları tertipli kullanma konusunda bilinçlenebilir.

- Yakınlarındaki kütüphanelere gitme arzusu hissedebilir.
- Yazarın tavsiyesine uyarak hikâye vb. yazma çalışmaları yapabilir.

2.4. Tecrübe kazanma ve öğrenme

- Çocuk okurlar karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmek için farklı çözüm yolları arayabilir.
- Çabuk pes etmek yerine mücadele etme yetenekleri gelişebilir.
- Hayvan sevgisi ve hayvan haklarıyla ilgili farkındalık kazanabilir.
- Bireyler sorunlarını konuşarak aşmayı öğrenebilir.

3. Öğretimle ilgili dikkat edilmesi gereken noktalar

- Öğrencilerin kitabı evde okuyarak gelmeleri dersin verimli geçmesi açısından önemlidir.
- Kitap, sınıf ortamı için herhangi bir risk taşımamaktadır. İkinci ve üçüncü sınıflarda kullanımı uygun olan kitabın içeriği değilse de puntosu dördüncü sınıf öğrencileri için uygun olmayabilir.
- Cümle uzunluğu ve kelime sayısı bakımından birinci sınıflar için zorlayıcı olabilir. (Eserde fiilimsiler, edatlar ve bağlaçlarla uzun tutulmuş cümleler bulunmaktadır.)

4. Öğretimden yararlanma imkânları

- Kitap, öğrenciler tarafından evde bireysel bir biçimde ya da sınıfta birlikte okunabilir.
- Metnin okunmasından önce kitap kapağı ve kitabın ismiyle ilgili tartışma konusu açılabilir. Böylece kitap öğrencilere ilginç ve çekici gelebilir ve okuma istekleri artabilir.

4.1. Metin üzerinde çalışma

Kitap okuduktan sonra öğretmen, konulardan yola çıkarak eserle ilgili amaç saptamasında bulunur. Kendisi rehber konumunda bulunarak öğrencilere metinle ilgili çeşitli sorular sorabilir:

- Çocuklar kütüphanede nasıl sorunlarla karşılaşılıyor?
- Bu sorunlar karşısında neler hissediyor?
- Sorundan kurtulmak için buldukları çözüm yolu/yolları nedir/nelerdir?

4.2. İlişki kurma transfer

Öğrencilere öyküdeki olaylardan yola çıkılarak kendi hayatlarıyla bağlantı kurabilecekleri çeşitli sorular yöneltilebilir:

- Kitaplarınızı okurken zarar görmemesi için özen gösterir misiniz? Okuduktan sonra kitapları nereye koyarsınız?

- Kütüphaneye gider misiniz? Öyküdeki kütüphane ve sizin gittiğiniz kütüphane arasında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- Masada kitap okumak yerine minderlerin ya da çimlerin üzerinde kitap okuyabileceğiniz bir kütüphanenizin olmasını ister miydiniz?
- Çevrenizdeki insanlarla sorun yaşadığınızda bu sorunun üstesinden gelmek için neler yaparsınız? Onlarla konuşmayı dener misiniz?
- Sokakta aç bir hayvan gördüğünüzde ne yaparsınız? Onlara yardımcı olmayı düşünür müsünüz? Sizce nasıl yardımcı olabilirsiniz?

4.4. Yaratıcı çalışmalar

Bu bölümde yapılacak çalışmalar daha çok öğretmenin yaratıcılığına bağlıdır. Öğretmen Türkçe derslerinde yaratıcı ve eğlenceli etkinlikler tasarlayarak öğrencilerini kitap ve okumaya güdüleyerek bir yandan da metni çözümleme sürecinde öğrenmenin öznesi olan öğrenciyi aktif kılmaya özen göstermelidir.

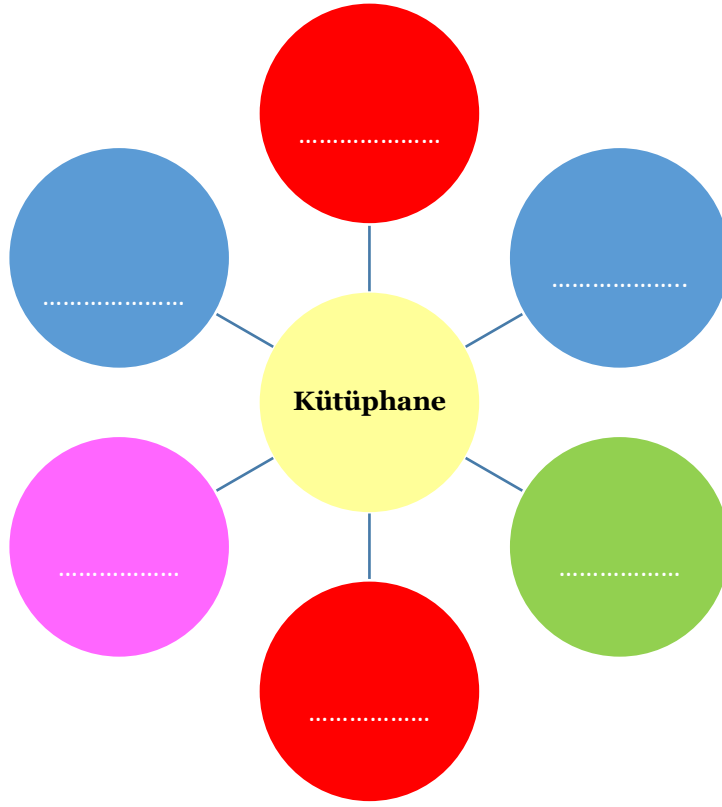
- Öğrencilerden hayallerindeki kütüphaneyi çizmeleri istenebilir.
- Kitap sevgisi ve kitapları korumakla ilgili dramatizasyon çalışması yapma ya da slogan bulma görevleri verilebilir.
- Bir kitap olsalardı hangi kitap olmak isterlerdi?
- Öykünün sonunu değiştirmeleri istenebilir.

Ayrıca okuldaki diğer öğretmenlerle bağlantı kurularak kitabın konusunun diğer derslerin içerikleriyle ilişkilendirilmesi sağlanabilir (Resim dersinde kitap kapağı resmi çizdirme, müzik dersinde kitabın içeriğiyle ilgili şarkı hazırlama, fen bilgisi dersinde hayvanların özellikleri ile ilgili bilgi edinme, kütüphaneye ya da kitap fuarlarına gezi düzenlenmesi vb.).

Türkçe Dersi Etkinlik Örneği

A. Hazırlık Çalışmaları

- 1) Kitap okumayı sever misin?
- 2) En sevdiğin kitabın adı nedir?
- 3) Kitapların nerede durur?
- 4) Kütüphane/kitap denildiğinde aklına neler geliyor? Baloncuklara yazar mısın?



B. Metin çalışmaları

1) Aşağıda kitaptan cümleler bulunmaktadır. Doğru olanlara (D) yanlış olanlara (Y) işaretlerini koyar mısınız?

- (...) Dünyanın en güzel şehrinde, şehrin kendisinden de güzel bir kütüphanesi varmış.
- (...) Duvarlar, pencereler, masalar, sandalyeler kitaptan oluşuyormuş.
- (...) Kütüphanenin kahverengi saçlı, yüksek sesli bir görevlisi varmış.
- (...) Sabahları erkenden, daha kargalar bile kahvaltılarını etmeden açarmış kütüphaneyi.
- (...) Kütüphaneye çocuklar anneleri ve babalarıyla gelebilirlermiş.
- (...) Süreyya Hanımın kırmızı bir koltuğu vardır.
- (...) Çocuklar kitap sayfalarını çevirdikçe hışır hışır sesi çıkarmış.

2) Kitaptaki kütüphanenin özellikleri nelerdir?

.....

.....

.....

3) Senin okulunda ya da çevrende bulunan kütüphanenin özellikleri nelerdir?

.....

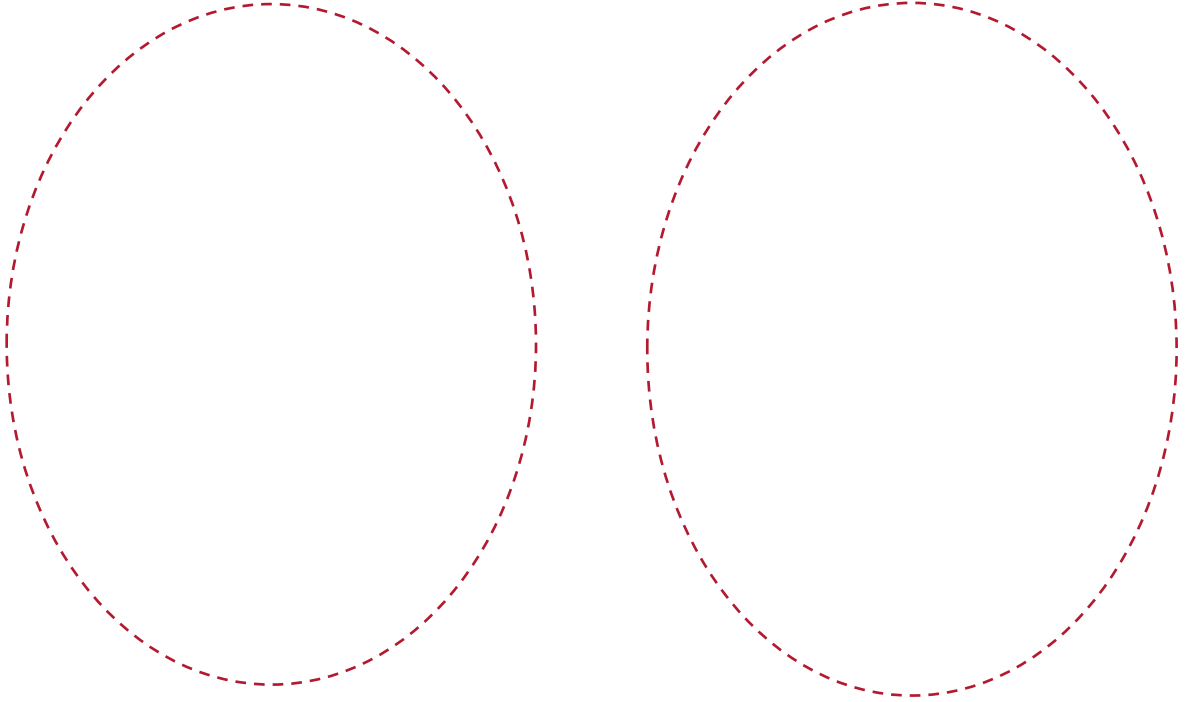
.....

.....

4) Kitaptaki kütüphane ile senin gördüğün kütüphaneler arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Benzerlikler

Farklılıklar



5) *Senin hayalinde nasıl bir kütüphane var? Resmini çizer misin?*



A large, empty, rounded rectangular frame with a red border, intended for a child to draw their own library design.

6) Kütüphanede sırasıyla hangi sorunlar meydana gelmiştir? Bulutlara yaz!

A



B



C



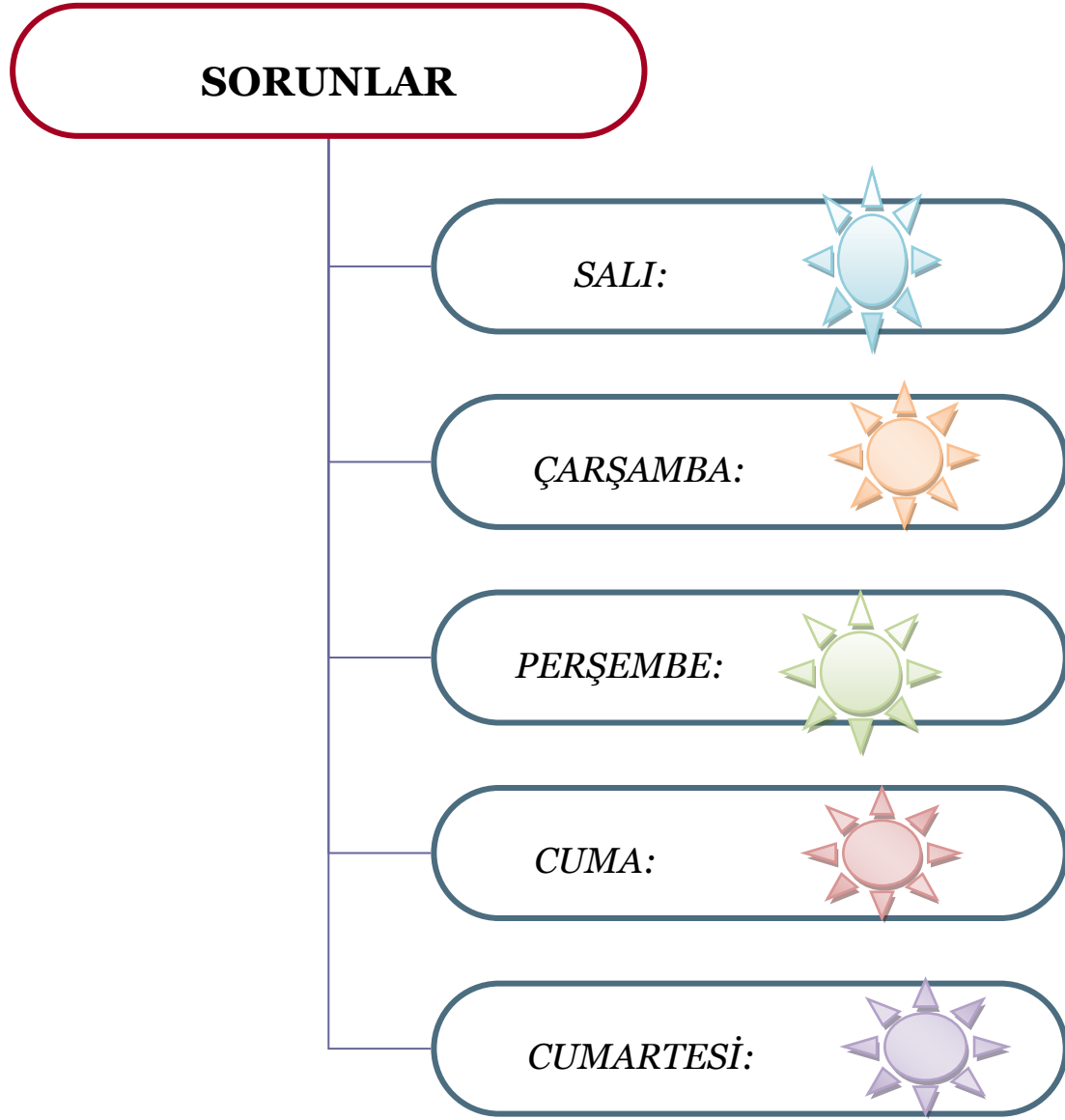
D



E



7) Bulutların üstünde harfler var. Bunlara bakıp sorunların yaşandığı günleri Güneş'in üzerine yaz!



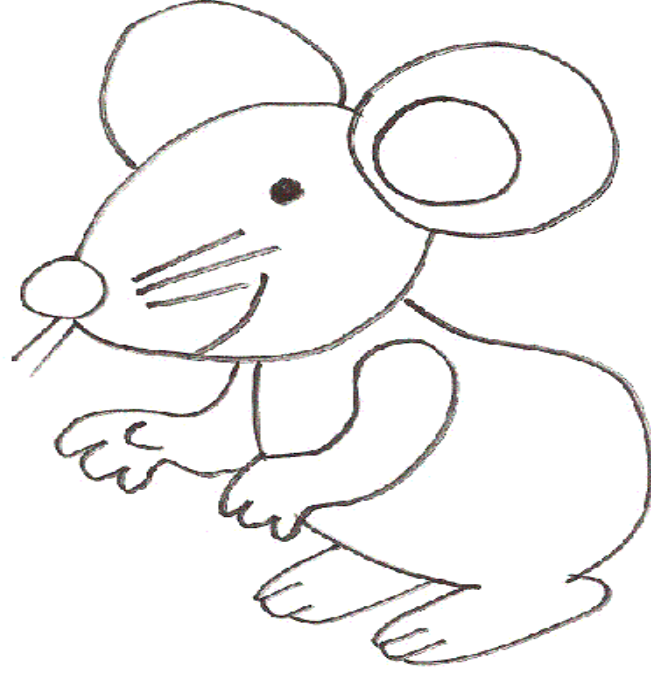
8) Sorunların sebebini bulmak isteyen çocuklar nasıl bir çözüm yoluna başvurdular?

.....

.....

.....

9) Aşağıdaki fareyi istediğin renkte boyayabilirsin.

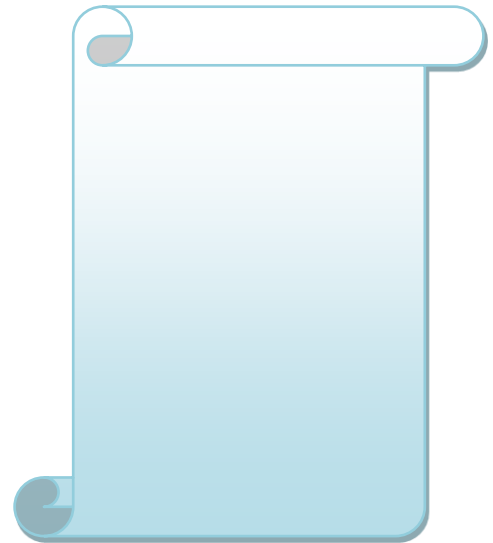


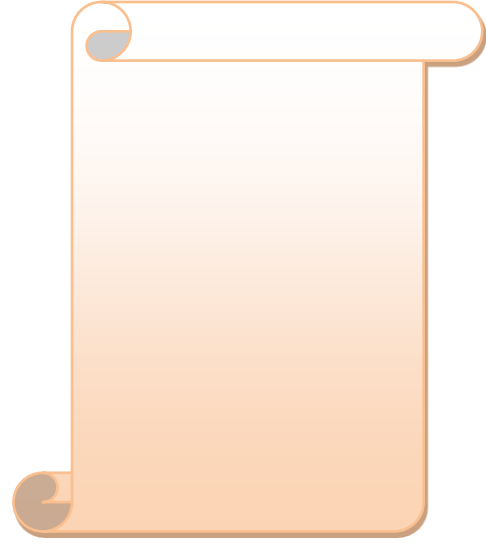
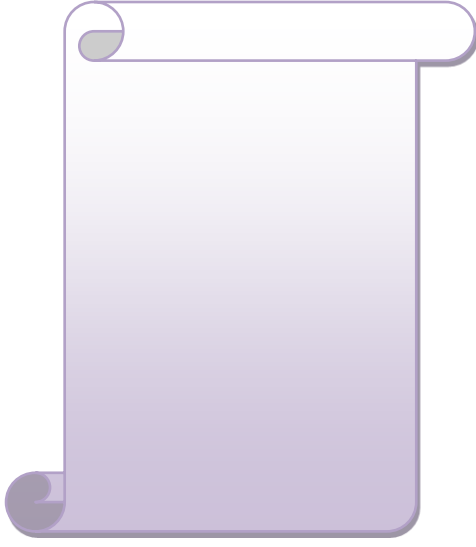
10) Öyküdeki fareler kitaplara zarar verdiler. Çocuklar mutsuz oldular. Farelerle konuşarak kitapların kendileri için ne kadar önemli olduğunu anlattılar. Sen kitaplarını korumak için neler yaparsın?

.....

.....

11) Haydi boşluklara kitapları korumakla ilgili sloganlar yaz!

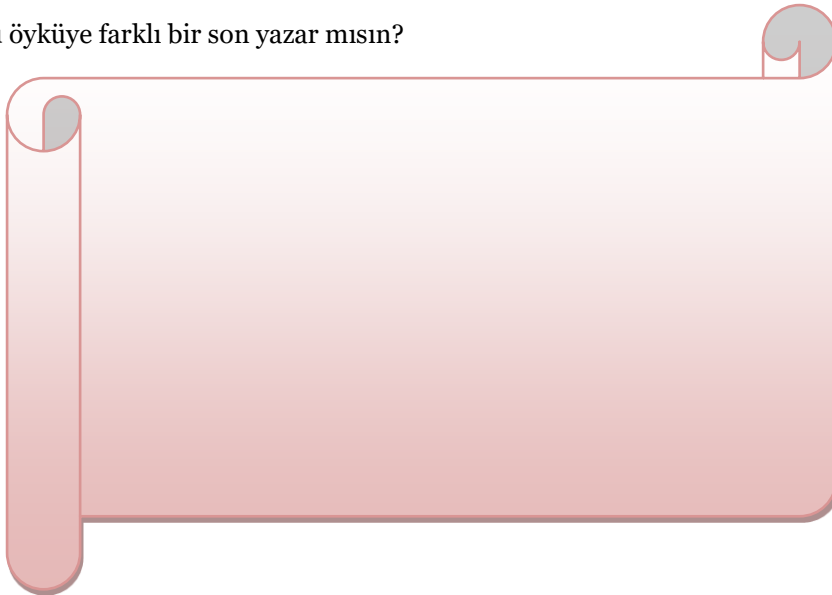




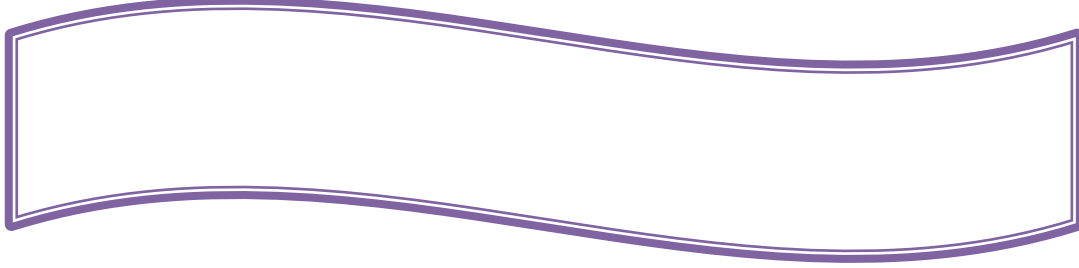
12) Aşağıdakilerden hangisi bu metinden çıkarılabilecek bir iletidir?

- a) Kitap okumak sıkıcıdır.
- b) Büyükler sürekli uyurlar.
- c) Kitaplar insanların yaşam sevincidir.
- d) Kütüphaneye çocuklar gidemez.

13) Bu öyküye farklı bir son yazar mısın?



14) Sen olsan bu kitaba hangi ismi verirdin?

**Sonuç ve tartışma**

Çağın ihtiyaç duyduğu toplum profiline oluşturulmasında okuma kültürü edinen, üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, etkili iletişim kurabilen, Türkçe sevgisine ve dili kullanma becerisine sahip yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Ana dili derslerinde kullanılan edebiyat metinlerinin ve önerilen çocuk kitaplarının çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerine uygun olarak hazırlanması bir ön koşul olarak görülmektedir. Ardından öğrencilerin nitelikli çocuk kitaplarıyla karşılaştırılması ve bu eserlerin derslerde kullanılması, metni alımlama sürecinde ön bilgilerin harekete geçirilmesi, yüzey yapı-derin yapı, metin içi, metin dışı ve metinler arası bağlantıların kuruluşundaki ipuçlarının fark edilmesi, örtük anlamların okurun bilinç ve düş gücü işe koşularak keşfedilmesi, problem çözme, karar verme gibi çocuğun düzeyine uygun üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilmesi gerekir. Çünkü yapıt-okuyucu ilişkisinde diyalog ancak okuyucu alımladıkları üzerinde düşünmeye ve sorular sormaya başladığı anda harekete geçer (İpşiroğlu, 2001, s. 20) ve bir kurmaca metnin anlamı, okurun kafasında, duyarlığında işinde gücünde sürer, dal budak salar, büyür, yaşamla yeniden yazılır. (Göktürk, 2019, s. 15).

Kurmaca olanı anlama, alımlama, onunla eleştirel bir ilişki kurma, eğitim gerektiren bir uğraştır (Dilidüzgün, 2007, s.11). Çünkü “kurmaca metin yazarı ile okuru arasındaki iletişim oldukça karmaşık, yerine göre dolaşık, açıklanması güç bir süreçtir” (Göktürk, 2019, s. 15). Yazar tarafından oluşturulan kurmaca, okurun elinde yeniden üretilir. Burada anlatıcının kim olduğu, karakterlerin kurgulanış biçimi, çevrenin ele alınışı, metin türü (yalın, yabancılaştırıcı, örtük), bakış açısı, anlam eksenini ve kullanılan sözcükler önemli rol oynar. Çünkü anlatı, aynı zamanda dilsel bir yapıdır; sözcük dağarcığına, kelimelerin anlamlarıyla ilgili oyunlara, sanatlarla gösterilen özen yeni yorumların yapılmasını sağlar (Kıran & Eziler Kıran, 2021, s. 24).

Yazınsal metinde bulunan birtakım boşlukları okurun doldurması, söylenenlerden söylenmeyeni de çıkarması gerekir (Göktürk, 2019, s. 26). Çünkü gerçek dünya ile kurmaca metnin evreni arasındaki çarpışmada ortaya çıkan bu boşlukların doldurulması sürecinde metinde yer alan ipuçlarının (tarihsel, sosyo-kültürel, dilsel vb.) doğru bir biçimde kavranması lüzumu ortaya çıkar. Metni yorumlama süreci, bir kişinin anlayışından, geleneklerinden ve önyargılarından ayrılmaz. Dolayısıyla bu faktörler anlam oluşturmada her zaman mühim bir rol oynar. (Gadamer, 1975).

Yazarlar, metinleri konu, biçim ve belirli sözcük seçimleri de dâhil olmak üzere birçok merkezi bileşenden oluşturur. Edebî analiz, metnin bütününe anlamamıza yardımcı olacak işaretleri küçük parçalarda bulmamıza izin veren bu bileşenleri incelemeyi içerir. Bu nedenle okuyucuların, yazınsal metinleri yeterince anlamalarını ve yorumlamalarını sağlayacak edebî metin okuma tekniklerinin yanı

sıra bazı edebî yeterlikler edinmeleri de gerekir. Edebî yeterlik, edebî söylemin rolleri ve normları hakkında benzer bir ustalık ve bilgi anlamına gelir. Bu, edebî bir eserin edebî olmayandan farklı olarak nasıl okunacağını, işleneceğini ve anlaşılacağını ifade eder. Okuyucu, bilgisini, duygularını ve kişisel deneyimlerini bir araya getirerek yazınsal metindeki anlamı yeniden yapılandırır. Bu süreçte okuyucular, pasif alıcı olarak değil, metinden anlam çıkararak ve temel mesajlara yanıt veren aktif katılımcılardır. (Bousbai, 2009).

Çocukluk, öğrenmenin ve kişilik oluşumunun en yoğun olduğu dönemdir. Yetkin okurların yetişmesi sürecinde edebiyat eğitiminin işlevi büyüktür. Okur, kitapla birlikte düşünmek, belli yargıları oluşturmak ve her şeyden önemlisi kitabın kurduğu gerçeklik ile kendi hakikatleri arasında sürekli bir hesaplaşma içinde olmak zorundadır. Çünkü yazınsal ürünler, gerçeği farklı bir biçimde dile getirirken kendine özgü anlatım biçimlerinden ve yöntemlerinden yararlanır (Dilidüzgün, 2007, s. 16).

Bireyin yetkin okur kimliği kazanma sürecinin önemli unsurlarından biri kitaba ve okumaya dair ilginin oluşmasıdır. Erken çocukluktan (hatta anne karnında) itibaren ebeveynleri ile görsel okuma, okunan metni dinleme, kitap ile ilgili konuşma, metne farklı son önerme, kitap fuarına, kitabevine gitme gibi etkinliklerle çocuğun nitelikli okur olma sürecinin temelleri atılır. Yani çocuk, ebeveynleri ile birlikte gerçekleştirilen bu faaliyetlerle kitap ve okumaya dair olumlu duygu ve düşüncelere sahip olmaya ve dilin olanaklarını fark etmeye başlar.

Çocuğa okuma kültürü kazandırmada en kritik zaman dilimi ilk ve ortaokul çağlarıdır (Akın, 2019, s.189). Erken çocuklukta dinleme ve görme becerilerinin eşlik ettiği bu süreç ilkökulda okuma edimi ile kök salacak iklimine kavuşur. Ardından çocuğa okuma kültürü kazandırmada aileden sonra en önemli kişi olan öğretmen (Yılmaz, 1993, s. 48) öğrencinin kitapla, yazıyla kurduğu bağın güçlendirilmesinde rehberlik eder. Yani bu süreçte öğretmenin rolü, “çok yönlü bir etkileşim alanı açmak için yazar, edebî eser ve okur arasında aracılık yapmaktır” (McRae, 2022, s. 97). Bu nedenle öğretmen, öğrencilerini bağımsız bir okuma, özümseme ve takdir etme yeteneğine yönlendirmek için kolaylaştırıcı ve arabulucu rolü üstlenmelidir. Çocuk da okul ortamında öğretmenlerini rol model olarak karşılaştığı edebiyat metinleri içinden iyi olanı kötü olandan ayırmaya başlar. Bu safhada iyi kitapları seçmeye olanak tanıyan Dahrendorf Modeli ilkelerinden yararlanılabilir.

Yaşam boyu devam eden bir süreçte, bireyin yetkin okur hüviyetini kazanması ve okumanın yemek, içmek, uyumak gibi bir gereksinime dönüşmesi amaçlanmalıdır. Bu macerada çocuğun doğru okuma materyalleriyle karşılaştırılması ve bunlara nasıl yaklaşacağını öğrenmesi gerekir. Böylece bireyin okuma becerisinin yanı sıra akademik başarısı gelişir, kişisel, toplumsal duygusal dil ve düşünce evrenleri zenginleşir, Türkçe dersinin yanı sıra diğer branş derslerinin içeriklerini de kavrayabilmeleri kolaylaşır ve öğrencinin dil ve bilgi düzeyi bakımından kendini geliştirmesine imkân sağlar (Okur, 2013, s. 5). Aynı zamanda bilgi edinmenin yanı sıra farklı dünyaların, insanların, kültürlerin ve mekânların keşfine de yardımcı olur.

Türkçe derslerinin amacına ulaşmasında, öğrencilerin nitelikli ve doğru çocuk edebiyatı metinleriyle buluşturulması önemlidir. Çocuk kitapları başlığı altında yer alan niteliksiz kimi eserlerin çocuğun düzeyine uygun olmadığı, içerisinde çocuğun gelişimine zarar verecek unsurlar barındırdığı tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin çocukları iyi kitaplarla buluşturabilmesi, çok anlamlı olan bu eserlere nasıl yaklaşabileceği konusunda öğrencilerine rehberlik etmesi gerekir. Öğretmenler, bu kılavuzluk görevinin hakkını verebilmek için öncelikle öğrencilerin gelişim düzeylerine (bilişsel, duyuşsal, toplumsal, ahlaki, kişilik), okuma ilgilerine duyarlı olmalı ve bunlara etki eden hususların (yaş,

cinsiyet, eğitim seviyesi vb.) bilincine varmalıdır. Çocuğa kazandırılmak istenen hususları ihtiva eden, dersin amaçlarını karşılayan, yaşam ve insan gerçeğine duyarlı (Sever, 2015), özdeşleşebilecekleri karakterleri barındıran metinlerle öğrencilerini buluşturabilmelidir. Aynı zamanda öğretmenlerin Türkçe derslerinde nitelikli çocuk kitaplarından faydalanarak öğretim materyali hazırlayabilecek yetkinlikte olması elzemdir. Çünkü çocuğu merkeze alan edebiyat artık daha özenli ve seçici olmak zorundadır. Bu seçicilik konudan kelime seçimine, yazı düzeninden görsel unsurlara kadar pek çok öğeyi kapsamalıdır (Akın, 2019, s. 7). Aksi takdirde özensiz ve çocuğa göreliği ıskalayarak hazırlanan çocuksu metinler telafisi zor hasarlara neden olabilir.

Dahrendorf Modeli çerçevesinde hazırlanan mevcut çalışmanın öğretmen ve araştırmacılara öğrencilerin nitelikli çocuk kitaplarıyla buluşturulmasına, kendi kitabını kendisi seçebilecek okurların yetiştirilmesine, Türkçe derslerinde veya ders kitaplarında metin seçimi ve etkinliklerinin tasarlanması sürecine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akın, E. (2019). *Çocuklar için edebiyat eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, F. (1976). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevleri.
- Arıcı, A. F. (2018). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aslan, C. (2019). *Çocuk edebiyatı ve duyarlılık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aytekin, H. (2016). *Çocuk ve gençlik edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1942). *İçtimai mektep*. Ankara: Maarif Vekaleti.
- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bousbai, A. (2009). A reader-response perspective to reading and comprehending the literary text. *Al Athar*, 8(8), 26-32.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Canlı, S. (2015). Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin belirlenmesinde çocuğa görelik ilkesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 98-123.
- Cemaloğlu, N. (2020). *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Collins, F. M. and Safford, K. (2008): The right book to the right child at the right time: primary teacher knowledge of children's literature. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 15(4), 415-422.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dahrendorf, M. (1996). *Vom umgang mit... kinder- und jugendliteratur*. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2004). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 43-55.
- Dilidüzgün, S. (2007). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Gadamer, H. (1975). *Truth and method*. New York: Seabury Press.
- Genç, Ö. (2016). Çocukların Orta Çağ Avrupa'sındaki yeri. *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 241-261.

- Göktürk, A. (2019). *Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller*. (8.b). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürkan, H. (2021). Türk modernleşmesinde ve kültür tarihinde çocuk ve çocukluk algısı. *Kültür ve çocuk* içinde. Ed. Durmuş Arslan, Mustafa Kale, İmray Nur. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hiebert, E. H., Mervar, K. B. and Person, D. (1990). Research directions: children's selection of trade books in libraries and classrooms. *Libraries and Language Arts*, 67(7), 758-763.
- İpşiroğlu, Z. (2001). *Alımlama boyutları ve çeşitlemeleri 2 yazın*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Kargın, F. (2019). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı öğeleri üzerinde bir inceleme. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kavcar, C., Oğuzkan F. ve Sever S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, E. (2021). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında söz varlığı edinimi üzerine. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(37), 341-352.
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2021). *Yazınsal okuma süreçleri* (5. b.). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.
- Kragler, S. (2000). Choosing books for reading: an analysis of three types of readers. *Journal Research of Childhood Education*, 14, 133-41.
- Küçükavşar, A. ve Hasırcı, S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin çocuğa göreliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 57-76.
- Malloy, J. A., Marinak, B. A., and Gambrell, L. B. (2014). Assessing motivation to read: the motivation to read profile-revised. *The Reading Teacher*, 67(4), 273-282.
- McRae, J. (2022). *Literatüre with a small 'i'*. Wayzgoose Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2004). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: *Millî Eğitim Yayınları*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: *Millî Eğitim Yayınları*.
- Narin, A. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin çocuğa görelilik açısından incelenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies*, 1, 133-144.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okur, A. (2013). *Yaşam boyu okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Onan, B. ve N. Tokdemir (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında uzak bağdaştırma kullanımı üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 29-44.
- Onur, B. (2005). *Türkiye'de çocukluğun tarihi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Özcan, H. (2008). Halk edebiyatı metinlerinin çocuk edebiyatına kaynak olması ve örneklem olarak Dede Korkut Hikâyeleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3(2), 582-603.
- Özcan, Ö. (2017). Orta Çağ'dan erken modern döneme çocukluğun tarihsel gelişimi. *Çocuk ve Medeniyet*, 91-125.
- Pascoe, E. and Gilchrist, M. (1987). Children's responses to literature: views of children and teachers. *English in Australia*, 81, 55-62.

- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Rayna, S. and Baudelot, O. (2011). Lectures et petite enfance: une démarche d'évaluation participative. in on lit pas tout Seul! Lectures Et Petite Enfance, Edited By Sylvie Rayna and Olga Baudelot, 73-105. Toulouse: Éditions Érès.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: TUDEM Yayınları.
- Solak, M. ve Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 444-453.
- şımşek, T. ve Yakar, Y. M. (2016). Çocuk ve edebiyat. T. şımşek (Ed.). *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya* içinde (ss. 9-42). Grafiker Yayınları.
- Tüfekçi Can, D. (2014). *Çocuk edebiyatı: kuramsal yaklaşım*. Eğitim Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük* (11. b.). Ankara: Türk Dil Kurumu Basımevi.
- UNİCEF. (1989). Çocuk haklarına dair sözleşme. Unicef. Org.
- Uz Erşahin, I. (2009). Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı metinlerinin çağdaş çocuk edebiyatı ilkeleri açısından değerlendirilmesi ve eğitsel öneriler. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tan, M. (1993). Çocukluk: dün ve bugün. B. Onur, (Yay. haz.) *Toplumsal tarihte çocuk* içinde (ss.11-30). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tohumcu, A. (2021). *Hışır Hışır Kırt Kırt*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Weih, T. G. (2014). Revealing relationships: first graders share personal literature. *SAGE Open*, 1-13.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.

05. Klâsik Osmanlı Türkçesi döneminde yazılmış Eski Oğuzca Kıyasü'l Enbiyâ**Zeynep ÖZKAN¹**

APA: Özkan, Z. (2022). Klâsik Osmanlı Türkçesi döneminde yazılmış Eski Oğuzca Kıyasü'l Enbiyâ. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 74-84. DOI: 10.29000/rumelide.1190288.

Öz

Türk edebiyatında Kıyasü'l-Enbiyâ türü Arap ve Fars edebiyatından sonra ortaya çıkmıştır. Türkçe örneğini Harezmi sahasında gördüğümüz Kıyasü'l-Enbiyâ kısaca peygamberlerin başlarından geçen hadiselerin hikâye edilerek anlatılmasıdır. Türklerin din değiştirmeleri ile beraber tercüme faaliyetleri ve yeni eserler yazma faaliyetleri de beraberinde artmıştır. Bu durum yazı dilinin gelişimine de önemli katkılar sağlamıştır. Türkler, İslâmiyet'e girdikten sonra bu yeni dinin esaslarını öğrenebilmek için birçok eser kaleme almışlardır. Bu makalede de bu amaç için yazılmış bir Kıyasü'l-Enbiyâ eser incelenmiştir. Halkı bilinçlendirmek için yazılan, peygamberlerin yaşantılarını ayetler, hadisler ve rivayetler ile destekleyerek anlatan bu Kıyasü'l-Enbiyâ mensur olarak kaleme alınmıştır ve 259 varaktan ibarettir. Kıyasü'l-Enbiyâ'nın kim tarafından yazıldığı, nerede ve ne zaman kaleme alındığı bilinmemektedir. Eser kapsamının büyük olmasından dolayı incelenen kıssalar arasında en uzun olan kıssa ise Hz. İbrahim kıssasıdır. Eserde geçen özelliklerin geçiş dönemi safhasını yansıtmadığı incelenmiştir. İncelemede dudak uyumu, tersine uyumsuzluk, dil uyumuna aykırılık, e> i ses değişiminde görülen ikili şekiller, gelecek zaman ekinin kullanımı gibi özelliklere değinilmiştir. Eserin dil özelliklerinden yola çıkılarak Eski Anadolu Türkçesi döneminin son zamanlarında telif edildiği Klasik Osmanlı Türkçesi döneminde istinsah edildiğini söyleyebiliriz. Bu çalışmayla, Konya İzzeddin Koyunoğlu Şehir Müzesi ve Kütüphanesi'nde 13765 arşiv numaralı Kıyasü'l-Enbiyâ tanıtılarak Türk dilinin tarihi gelişimine ve Türk edebiyat tarihine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kıyasü'l-Enbiya, Klasik Osmanlı Türkçesine Geçiş Dönemi, Kıssa, Eski Oğuzca

Kıyasü'l Enbiyâ in Old Oghuz language written in the Classic Ottoman Turkish period**Abstract**

The genre of Kıyasü'l-Enbiyâ in Turkish literature emerged after Arabic and Persian literature. Kıyasü'l-Enbiyâ, which we see its Turkish example in the field of Harezmi is the narration of events that prophets passed through. With the conversion of the Turks, the translation activities and the activities of writing new works also increased. This situation also provided important contributions to the development of written language. Turks wrote many works to learn the principles of this new religion after they converted to Islam. In this article, a product of Kıyasü'l-Enbiyâ written for this purpose has been examined. This Kıyasü'l-Enbiyâ, which was written to raise awareness of the people and tells the lives of the prophets by supporting them with verses, hadiths and narrations, was written in prose and consists of 259 leaves. There is no information about who wrote the manuscript, where and when it was written. Due to the large scope of the work, the longest parable in the examined parts is Hz. Abraham's parable. It has been examined whether the features in the manuscript reflect the

¹ YL Öğrencisi, Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ABD (Konya, Türkiye), zeynep44921@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5254-9781 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190288]

Transitional Phase. In the examination, some features are mentioned such as labial harmony, reverse incompatibility, contradiction to language harmony, binary shapes seen in sound change between e - i and also use of the future tense suffix. Based on the linguistic features of the work, we can say that it was written in the last days of the Old Anatolian Turkish Period and was copied in the Classical Ottoman Turkish Period. With this study, it is aimed to contribute to the historical development of the Turkish language and the history of Turkish literature by introducing Kısasü'l-Enbiyâ with archive number 13765 in Konya İzzeddin Koyunoğlu City Museum and Library

Keywords: Kısasü'l-Enbiya, Classical Ottoman Turkish Period, Parable, The Old Oghuz Language

Giriş

Eski Anadolu Türkçesi, Anadolu Selçuklu devletinin kuruluşundan ve Anadolu'nun Türkleşmesinden sonra, Oğuzca temelinde kurulup gelişen ve XIII. yüzyıldan XV. yüzyıl ortalarına kadar süregelen yazı dilidir (Korkmaz, 2017, s. 537). Batı Türkçesi temelini oluşturan Eski Anadolu Türkçesi veya Eski Türkiye Türkçesi kendi içerisinde üç döneme ayrılmaktadır. Bunlar, Selçuklu Dönemi Türkçesi, Anadolu Beylikleri Dönemi Türkçesi ve Osmanlıcaya Geçiş Dönemi Türkçesidir. Osmanlıca Türkçesine geçiş dönemi, 15. yüzyılın ikinci yarısında başlar ve 16. yüzyılda yerini Klasik Osmanlı Türkçesine bırakır.

Türklerin her din değiştirme safhasında kullandıkları alfabeyi de değiştirmesiyle birlikte gelen tercüme faaliyetleri, Türkçenin şivelerinin yazı dili olarak gelişimine önemli katkılar sunmuştur (Ölker, 2018, 49). Türkler, İslâmiyet'i kabul ettikten sonra benimsemiş oldukları dinin gereklerini öğrenmek için birçok eseri Türkçeye tercüme etme yoluna gitmişlerdir. Kur'ân-ı Kerim tercümelemeleri, tefsirler, fıkıh kitapları, menkıbeler ve kıssalar bu eserler arasında önemli bir yer edinmiştir. Sözlükte "bir kimsenin izini sürmek, ardınca gitmek; bir kimseye haber veya söz bildirmek" gibi manalara gelen kıssa kelimesi bir kimse yahut bir şeye ait hadiselerin adım adım, nokta nokta takip edilerek anlatılması/hikâye edilmesi ve bu niteliği taşıyan hikâyeyi ifade eder (Şengül; 2002, 498). Bunun dışında kıssanın söz, hâl, haber, hikâye, tarih, üst makama sunulan istek, hak talebi gibi manalara da gelmektedir.

Peygamberlerin hikayeleri anlamına gelen Kışasü'l -Enbiyâ/ Kışas-ı Enbiyâ kaynağını Kur'an-ı Kerim'den, hadislerden, çeşitli rivayetlerden ve İslam tarihinden alarak zaman içerisinde genişlemiş ve ayrı bir tür olarak karşımıza çıkmıştır. Kışasü'l-Enbiyâlar peygamberlerin yaşamları etrafında dönemin sosyal ve kültürel özelliklerini de ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra insan ve evrenin yaratılışı, güneş, ay ve yıldızların hareketleri, cennet ve cehennem gibi birçok konuları da anlatmaktadır.

Türk edebiyatında Kışasü'l Enbiyâ türü Arap ve Fars edebiyatından sonra ortaya çıkmaya başlamıştır ve çeşitli dönemlerde birçok çeviri eserler meydana gelmiştir. Kışasü'l Enbiyâ türünün ilk müstakil örneklerini veren ve bu türün gelişmesine önemli katkı sağlayan müelliflerin başında Muhammed bin Abdillâh el-Kisâ'î'nin *Kitâbu bed'ü'd-dünyâ ve kısasi'l-enbiyâ'sı* ile Ebû İshâk Ahmed bin Muhammed bin İbrâhîm es-Sa'lebî En Nişâbü'rî eş-Şâfi'î'nin *Kitâbu 'arâ'isü'l-mecâlis fi kısasi'l-enbiyâ'sı* gelmektedir (Karataş, 2013, s. 30).

Nasrî'd-din bin Burhanü'd-din Rabguzi tarafından Harezmi Türkçesi ile kaleme alınan eser Türk edebiyatı için önemli bir eser konumundadır. Bu eser üzerine en kapsamlı çalışma ise Aysu Ata tarafından yapılmıştır. Rabguzi'nin Kısasü'l-Enbiyâ'sı dışında Türkçe kaleme alınan diğer önemli kısasü'l-enbiya eserleri şunlardır: Ahmet Cevdet Paşa'ya ait olan *Kıssasü'l-Enbiya ve Tevarih-i Hulefa* ile 14. yüzyılda Anadolu sahasında kaleme alınan ve üzerinde İsmet Cemiloğlu tarafından çalışma

yapılan Kıyas-ı Enbiya adlı eserlerdir. Bunların yanı sıra *Ebû İshâk İbrâhîm b. el-Mansûr b. Halefî'l-Müzekkîr en-Nisâbü'rî'nin Kıyasü'l-Enbiyâ*, *Muhammed b. 'Abdi'llâh el-Kisâ'î'nin Kitâbu Bed'î'd-dünyâ ve Kıyasü'l-Enbiyâ ve Ebû İshâk Ahmed b. Muhammed b. İbrâhîm es-Sa'lebî en-Nisâbü'rî eş-Şâfi'î'nin Kitâbu 'Arâisü'l-Mecâlis fi Kıyasî'l-Enbiyâ* (Budü, 2020, 71-95) gibi eserlerin de Türkçe tercüme yapılmıştır.

Bu çalışmamızda Klâsik Osmanlı Türkçesi Döneminde mensur bir şekilde kaleme alınmış olan Kıyasü'l-Enbiya adlı eser incelenerek Türkçenin gelişim dönemleri üzerindeki çalışmalara katkı sağlanması amaçlanmıştır. Eserin kapsamının geniş olması sebebiyle incelemesini yaptığımız kısım 1b-63b yapraklarını kapsamaktadır.

I. Eserin tavsifi

İncelemesini yaptığımız eser, Eski Anadolu Türkçesi ile kaleme alınmış mensur bir Kıyasü'l-Enbiya türünde bir eserdir. Eski Oğuzca özellikler gösteren eserin müellifi hakkında bir bilgiye ulaşılamazken yazmanın 1b ve 259a yaprağında İsmail bin Hamza ibaresini görmekteyiz. Yine aynı yapraklarda eserin istinsah tarihinin H. 934 (M.1528) olduğu bilgisi yer almaktadır. Eserin ismi 1b yaprağında besmele-i şeriften hemen sonra *Hâzâ kitâbu kıyasü'l-enbiyâ* ifadesi ile yer alır.

Üzerinde çalıştığımız eser, Konya İzzeddin Koyunoğlu Şehir Müzesi ve Kütüphanesi'nde "Kıyasü'l-Enbiya", arşiv no: 13765 ile kayıtlıdır. Toplam 259 varaktan oluşan eser, harekeli nesih ile yazılmıştır ve her bir sayfası 13 satırdan oluşmaktadır. Metin siyah mürekkeple kaleme alınmıştır. Ayet ve hadislerin üst kısımları kırmızı mürekkep ile çizilirken bazı kıssa başlıkları ve bazı kelimeler kırmızı mürekkeple kaleme alınmıştır.

II. Eserin muhtevası

Eser, geleneğe uygun olarak besmele ile başlamaktadır. Ardından *Hâzâ kitâbu kıyasü'l-enbiyâ* ibaresi yer almaktadır. Bu ibarenin ardından hamdele ve salve bölümleri gelmektedir (1b/1-2).

Eser, Levhü'l-Mahfuz'un yaradılışı ile devam eder. Levhü'l-Mahfuz'dan bir yaprağın düşme anının bile kaydedildiği manevi bir levha olarak bahseder (1b/3-3b/1). Yaradılış hadisesinin anlatıldığı bu bölümde rüzgârın yaratılışı (3b/2-3b/10), ateşin yaratılışı (3b/11), dört büyük meleğin yaratılışı (4a/1-2), yerin ve göğün yaratılması (4a/4-4b/5), diğer görevli meleklerin yaratılması da (4b/5-5a/13) anlatılmaktadır. İbni Abbas'tan rivayet edilerek yerin ve göğün altı günde yaratılma hadisesiyle birlikte ayın, güneşin yıldızların yaratılması (5b/1-5b/8), cehennem, cehennemden sorumlu meleklerin, gayya kuyusunun yaratılması ve kimlerin bu kuyuya gireceği aktarılır (6a/1-8a/11). Yaradılış hadiselerinin son bölümünde ise Kaf dağının yaratılması, perilerin yaratılması ile beraber etrafında oluşan olaylar anlatılır ve 'Azâzil'in yaratılması ile bölüm bitirilir (8a/12-9a/2).

Kıssa-i 'Azâzil eserin ilk kıssasıdır ve 9a/2'de başlamaktadır. Bu bölüm 'Azâzil'in Allah'a secde etmesi ile başlar. 'Azâzil secde ettikçe, daha çok ibadet ettikçe gökte yükselir ve belirli unvanlara sahip olur. "Dünyâ göğünde biñ yıl secde kıldı anda Hâşî'diyü ad virdiler ya 'nî-Tañrı'dan korkucu andan uçup ikinci göge çıkdı yine biñ yıl secde kıldı anda Şâlih diyü ad virdiler". Sonra 'Azâzil Levhü'l-Mahfuz'u görmek istedi, Allah'ın izni ile ona gösterildi. 'Azâzil levhde yazılanları gördükten sonra korkusundan ağladı ve cennete alındı ve oradaki meleklerle levhde gördüklerini anlattı. Bu bölüm 9a/2-10b/12 yaprakları arasını kapsamaktadır.

Kıssa-i Âdem peygamber aleyhi's-selâm ile başlayan üçüncü bölüm Tanrı'dan hîb geldi eyitdi yâ ferîşteler ben yir üzerinde halîfe yaraduram didi (Tanrı'dan söz geldi. Ey melekler yeryüzünde bir halife yaratıyorum dedi.) cümlesi ile kıssaya giriş yapmaktadır (10b/13-11a/1).

Bu bölümde Allah'ın melekleri ile konuşmalarının aktarılması, yeryüzünden bir avuç toprağın alınması ve balçık kıvamına getirilmesi 11a/10-12b/12 satırları arasında anlatılmaktadır. Ardından balçığa ruhun üflenmesi, ruhun Hz. Âdem'in bedenine girmesi ve Hz. Âdem'in ilk sözü gelmektedir (12b/13-14a/8). Melekler Hz.Âdem için secde emrinin gelmesi, İblis'in secde etmeyip lanetlenmesi, Hz. Havva'nın yaratılması ve Hz.Âdem'in soyu 14a/9-18a/13 yaprakları arasında anlatılmaktadır.

Kıssa-i İdrîs 'aleyhi's-selâm bölümü 18b/1-21a/1 varakları arasında olmakla birlikte üçüncü kıssadır. Bu bölümde Hz. İdris çok fazla ibadet ettiği için Melekü'l-mevt (ölüm meleği), insan sureti ile Hz. İdris'e ziyarete gelir. Beraber yemek yerler, ibadet ederler. Hz. İdris, O'nun insan olmadığını anlar ve Azrail aleyhisselam ile tanışır. Hz. İdris Azrail'den cehennem ve cenneti göstermesini ister. Cenneti gören Hz. İdris cennetten çıkmak istemez ve Allah'ın fermanı ile orada kalır. Ardından Hz. İdris'in oğlanlarını İblis'in azdirması anlatılır.

Kıssa-i Nûh 'aleyhi's-selâm bölümü 21a/1varağı ile Hz. Nuh kıssasına başlanmaktadır. Kıssanın ilk başlarında Hz. Nuh'un kavmini imana çağırması, kavmi ile verdiği mücadele, Allah'tan yardımın gelmesi ile ilgili rivayetler ve Hz. Nuh'un kavminin helak edilmesi için yaptığı dua yer almaktadır (21a/1-22b/10). Ardından gemi yapılması için Allah'tan buyruk gelir. Bu kısımda geminin yapımı, gemiye tohumların, hayvanların, nesnelere alınması ve tufan olayının gerçekleşmesi anlatılır (22b/11-30a/12). Hz. Nuh'un gemisinin tufandan kurtulması, aşure günü, İblis ile Hz. Nuh'un arasında geçen diyalog ve son olarak Hz. Nuh'un soyu 30a/13-33a/8 yaprakları arasında bahsedilmiştir.

Kıssa-i Hûd 'aleyhisselâm ibaresiyle başlayan Hûd kıssası 33a/9 varağında yer almaktadır. Bu bölümde Hz. Nuh'un soyunun yayılışını ve İblis tarafından yoldan çıkarılmaları anlatılarak kıssaya giriş yapılır (30a/9-34a/2). Ardından Âd kavmine Hz. Hûd'un gönderilmesi, putperest olan kavmini bir olan Allah'a inanmaya çağırması, kavmin rüzgâr ile helak olması aktarılır (34a/3-37a/4). Diğer kıssaların sonlandırılmasında olduğu gibi bu kıssanın sonunda da Hz. Hûd'un ölümünden sonra ona inanların İblis tarafından azdırılmaya çalışılması gelir (37a/5-37b/11).

Müellif, *Kıssa-i Şâlih 'aleyhisselâm* ibaresiyle başlayan bölüme Hz. Salih'in Semud kavmine gönderilmesi ile başlar. 37b/12-40b/9 yapraklarını içeren bu bölümde Hz. Salih kavmini imana çağırır. Kavmi ondan bir mucize göstermesini ister bunun üzerine Allah dişi bir deveyi kayalar arasından çıkarır. *Tağ gibi kaya ikiye yarıldı içinden bir yüklü deve buzlayu buzulayu çıkdı* (Dağ gibi kaya ikiye ayrıldı içinden bir yüklü deve bağırarak çıktı.) Bu kavme deveyi öldürmemeleri emrolunur. Belli bir süre geçtikten sonra deveyi katlederler. Ardından kavmin ses ile helak edilişi aktarılır.

Kıssa-i İbrâhim 'aleyhisselâm ibaresi ile incelediğimiz kısım 40b/10 varağında yer alır ve 1b-64a varakları arasındaki en uzun kıssaya geçilir. Müellif, kıssaya Hz. İbrahim'in soyunun nereden geldiği ile başlar. Ardından dönemin hükümdarı olan Nemrud'a geçilir. Nemrud'un gücü tasvir edildikten sonra Nemrud'un müneccimler ile olan diyalogları aktarılır (40b/10-42a/1). Hz. İbrahim'in ana rahmine düşmesinden önceki olaylar, Hz. İbrahim'in mağarada dünyaya getirilmesi ve Oğuz destanını andıran bir şekilde Hz. İbrahim'in hızla büyümesi 42a/2-43a/9 satırları arasında aktarılmıştır. Ardından Hz. İbrahim'in Allah'ı bulmaya çalışması, putları pazarda satması, putları yıkması ve ardından gelen olaylar ayetlerle desteklenerek anlatılmıştır (43a/10-46b/1). Hz. İbrahim'in ateşe atılması, meleklerin Hz.

İbrahim'i kurtarmak istemesi, Allah'ın fermanı ile ateşin gül bahçesine dönüşmesi ve Hz. İbrahim'e inananların başlaması ise 46b/2-50b/3 yaprakları arasında anlatılmıştır. Müellif, Hz. İbrahim ile Hz. Sare'nin tanışmaları ve evlenmelerini, Hz. Hacer ile tanışmalarını, Beytü'l-Mukaddis'e gelmeleri ve buranın ilk kible olmasını, Nemrud'un Allah'a imana çağırılması, Nemrud'un inkarı ve helak olma olayını 50b/4-57b/1 yaprakları arasında bahsetmiştir. Son kısımlarında ise Hz. İbrahim'in Kudüs'e gelişi, Hz. Hacer'in İsmail aleyhisselama hamile kalması, Hz. Hacer'in Safa ve Merve tepeleri arasında koşusu, zenzem olayının vuku bulması, Hz. İsmail'in kurban edilme hadisesi ve son olarak Allah'ın Hz. İbrahim'e ev yapma emrinin verilmesi anlatılmaktadır (57b/2-63b/13).

Müellif, eserde ayetlerden, hadislerden ve rivayetlerden bolca yararlanmıştır. Ayet ve hadislerin Arapça ifadeleri olduğu gibi muhafaza edilirken yaradılış hadisesinde İsrailiyat kaynaklarından olan Ka'b el-Ahbar, İbni Abbas, Vehb bin Münebbih'ten rivayetlerde aktarılmıştır.

Müellifin öğüt verdiği bir bölümle de karşılaşmıştır:









“Oğul olursa İsmâ il gibi olsun ata olursa İbrâhîm gibi olsun Yûsuf gibi görklü olsun Süleymân gibi pâdişâh olsun Eyyûb gibi şaburlu olsun Mûsâ gibi hâş olsun Dâvûd âvâzı gibi hûb avâz olsun Hızır gibi bâkî olsun Muḥammed gibi 'ilmi olsun daḥî ümmeti gibi ümmet olsun” (62a/12-62b/4).

III. Eserin bazı dil ve imla özellikleri

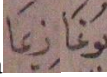
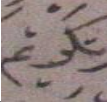


Eserin istinsah tarihi H. 934 (M. 1528) olarak belirtilmiştir. Yazıldığı dönem itibari ile tasniflerde geçen Klasik Osmanlı Türkçesi Döneminde yazılmıştır. Klasik Osmanlı Türkçesine Geçiş Dönemi genel olarak XV. yüzyılın ikinci yarısı ile başlayıp XVI. yüzyılda yerini Klasik Osmanlı Türkçesi'ne bırakır ifadeleri ile tanımlanır.

1) Batı Türkçesinde dudak uyumu, tarihi süreç içerisinde gelişmiştir. Eski Anadolu Türkçesinde bazı ekler yuvarlak ünlülü bazı eklerle düz ünlülü olduğu için Batı Türkçesinin ilk döneminde düzenli bir dudak uyumundan söz etmek mümkün değildir. Eski Anadolu Türkçesinde umumi temayül yuvarlaklaşma yönündedir. Eski Anadolu Türkçesinin sonundan itibaren bazı uyuma bağlı örnekler görülse de Batı Türkçesinde dudak uyumu Klasik Osmanlı Türkçesi döneminin ilk zamanlarında başlamış ve bu süreç dönemin sonunda tamamlanmıştır (Özkan, 2017, s.185). Metinde karşımıza çıkan ikili çeşitlilik dudak uyumu hakkında bize bilgi vermektedir. Makalede tezin ilgili bölümlerinde görülen uyumsuzluklar bu şekildedir. Yabancı kelimelerde herhangi bir uyumsuzluk tespit edilmemiştir. Karşımıza çıkan ikili şekiller şunlardır:




a)

büyidi  22a/9	büyümiş  60a/2
gemüyi  29b/7	gemiyi  26b/2
okıdum  4b/1	okudu  17a/7
tohumları  22a/12	tohumun  31a/9

b) Eski Anadolu Türkçesinde daima yuvarlak ünlülü olarak kullanılan +(U)m birinci teklik şahıs iyelik ekinin yuvarlak ünlüsü, birkaç yerde düz ünlülü olarak kullanılarak dudak uyumuna tabi olmuştur:

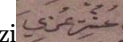



boğazıma  62b/9
tañrım  43a/10
üzerimde  31b/12
bildigim  11a/9

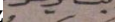
c) Eski Anadolu Türkçesinde daima yuvarlak ünlülü olarak kullanılan +(U)ñ ikinci teklik şahıs iyelik ekinin yardımcı ünlüsü metnin birkaç yerinde düz ünlülü olarak kullanılmıştır:

tañrıñ  49b/3 kıllarıñ  22b/5 kınadıñ  30b/11

2) Klasik Osmanlı Türkçesi dönemi eserlerinde, dudak uyumuyla ilgili gelişmeleri gösteren örneklerin yanında dudak uyumu sürecine aykırı örneklerle de rastlanır (Özkan, 2017, s.188). Bu aykırı örnekler, tersine uyumsuzluk olarak tanımlanır. *Tersine uyumsuzluk*, EAT'deki yuvarlak ünlülü eklerin düzleşmeye, düz ünlülü eklerin yuvarlaklaşmaya bağlı olarak oluşturduğu yeni uyumsuzluktur (Özkan, 2017, s.187). Bu terim ile de ETT'de sadece düz veya yuvarlak şekli bulunan bir ekin, Osmanlı Türkçesi döneminde diğer uyumlu şekillerinin ortaya çıkması ve bunun uyumlu şekil varken uyumsuz olarak kullanılması kastedilmektedir (Kartalhoğlu, 2011, s.101).

a) Birinci çokluk şahıs iyelik eki -U(mUz), Eski Türkçede uyumlu, Eski Anadolu Türkçesinde ise daima yuvarlak ünlülüdür (Özkan, 2017, s.196). İncelediğimiz metinde yardımcı ünlünün düzleşmesi ile beraber yeni uyumsuzluklar görülmüştür.

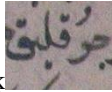

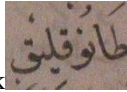
öşürimüzi  59b/6
amelimüz  10b/5
aşlımuz  13b/11
halimüze  10b/3

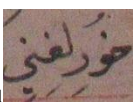
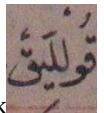
putlarımız  35a/5

b) Eski Anadolu Türkçesinde üçüncü teklik şahıs görülen geçmiş zaman eki olarak kullanılan -dI ekinin ünlüsü yuvarlak ünlülü olarak da şu örneklerde kullanılmıştır:


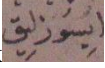
didü  45a/12 düşdü  42b/10 segirdü  42a/10

c) Eski Türkçe döneminden beri +IIk isimden isim yapım ekinin ünlüsü düz şekilde kullanılmaktadır. Eski Anadolu Türkçesinde ise ekin ünlüsü yuvarlaklık- düzlük bakımından çoğu zaman kökün ünlüsüne uymaktadır (Özkan, 2017, s.119). Metnimizde ise yuvarlaklık-düzlük bakımından bir uyumsuzluk göstermektedir. Metnimizde geçen örnekler şu şekildedir:

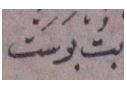



çoklık  33a/3 kullık  37a/6 tanıklık  44b/6

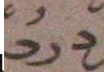
hırlığı  44b/13 kullık  5a/13

3) İncelediğimiz eserde dil uyumuna aykırı örnekler de bulunmaktadır. Bu dönem içerisinde görülen dil uyumsuzlukları Batı Türkçesinin fonetik gelişmesine tanıklık eden şahitler olarak değerlendirilmelidir (Duman, 2004, s.56). Eser içerisinde büyük ünlü uyumunu bozan örnekler görülmektedir. Makalede tezin ilgili bölümlerinde görülen uyumsuzluklar iki örnekte karşımıza çıkmaktadır. Bunların dışında başka örnek tespit edilememiştir. Bulunan örnekler şunlardır:


kahtlık  34b/11 isüzlük  58b/13

4) Eserimizde ünsüz harflerin imla açısından çeşitliliğine de rastlanmıştır. Aynı kelime kökleri bazen b, c, d, bazen de p, ç, t, z harfleriyle karşılanmıştır. İmla açısından görülen bu çeşitlilik, müstensihin bazen imlaya bağlı kalması bazen de dönem diline bağlı kalması ile açıklanabilir.

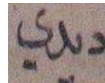

putperest  34a/2	put  37a/10
pādişāhlar  34a/4	pādişāha  51a/5
kubbe  41b/4	kubbe  37b/3


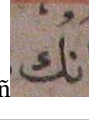
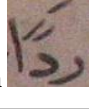
nicesin  40b/12	nicesin  40b/13
dörd  27b/2	dört  46b/10
doñuz  29b/5	toñuz  29b/9
doğdı  41b/10	toğmaz  22b/5
bed-baht  2b/3	bez-baht  2b/3

5) Kapalı e sesi e'den i'ye ve i'den e'ye geçişin bir safhası durumundadır (Yavuz, 1991, s.306). Kapalı e sesinin varlığı Eski Türkçe döneminden itibaren araştırmalara ve tartışmalara konu olmuştur. Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlıcada kök hecede e sesi için “ى” ye yazılışı yaygındır. Türkologlar çoğunlukla, bugün Türkiye Türkçesinde e ile söylenip de Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlıcada “ى” ye ile işaretlenmiş köklerde bir e görme eğilimindedirler (Yılmaz, 1991, s.160). Kapalı e sesi içi ağız özellikleri, müellif ve müstensihin dili arasındaki farklılıklar da imla hususunda değişiklikler göstermiştir. Metnimizde imla olarak kapalı e sesi, hem “ى” hem de üstün (ُ) ile işaretlenerek gösterilmiştir.

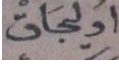
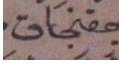
yële  3b/9 ësüzlik  58b/10

6) i > e ve e > i meselesiyle ilgili “bel, beş, erkek, gerçek, yedi, yer, yetmiş vb.” bazı kelimelerde Klâsik Osmanlı Türkçesi döneminde söyleyişte tek şekilliliğe varıldığını söylemek mümkün gözükmele beraber, özellikle çekim sırasında hece yapısı değişen *de-*, *et-*, *ver-* gibi kelimelerde, bugünkü ağızlardakine benzer şekilde, son dönemlere kadar değişik dil katmanlarında ve bölgelerde ikili seslendirmenin mevcut olduğunu söyleyebiliriz (Duman, 1999, s.100-101). Mevcut olan bu ikili seslendirmeler Eski Anadolu Türkçesi ile kaleme alınmış eserin geçiş dönemi içerisinde olduğunu yansıtır.

didi  35a/10	dediler  42b/11
---	--

gice  60b/2	gece  43b/5
ni der  43b/3	neye  37b/11
yir  28b/11	yeri  44a/9
yidiler  55b/13	yedi  56a/13
indiler  54a/3	enüñ  60a/1
biş  4a/12	beş  58a/4
irreklü  26b/7	erden  27b/5

7) Eski Anadolu Türkçesine ait bir ek olan ve nadiren kullanılan -IncAK zarf fiil eki incelediğimiz kısımda üç kere kullanılmıştır.

3b/13 olıncaç  14a/5 çıkıncaç  31b/10

8) Eski Anadolu Türkçesi döneminde gelecek zaman eki olarak *-IsAr*, *-A*, *-sA gerek* ve *-AcAK* ekleri karşımıza çıkmaktadır. Eski Anadolu Türkçesinin belirgin özelliklerinden birini oluşturan *-IsAr* ekinin çoğunlukta kullanılması ile beraber bu dönem içerisinde sıklığına pek rastlanılmayan *-AcAK* ekinin de kullanıldığını görmekteyiz.

-AcAK eki: Eski Anadolu Türkçesinin son dönemlerine kadar işlek bir sıfat-fiil olarak takip edebildiğimiz bu ek, XV. yüzyıldan itibaren gelecek zamanı çekimlemekte de kullanılmaya başlamıştır. O yüzyıldan sonra da bu coğrafyadaki yazı dilinde çekimli gelecek zaman eki *-AcAK* olagelmıştır (Gülsevin, 2020, s. 109-110). Metnimizde geçen örneği şu şekildedir:

Rivāyetiderler ki Havvā'dan ŐoĖra Sāre gibi güzel yoğ-ıdı ve dağı tā kıyāmete değin olacağ değıldür. 50b/8-9

Hak Te 'ālā yir yüzinden Őuyı götürdi iĖecek Őu bulunmazlardı Nūh'a eydürlerdi neylersin dirlerdi Nūh eydürdi ki gemi yonarın dükeli 'ālemi Őu dutacaĖdur didi. 23b/6-9

Eski Anadolu Türkçesinin son dönemlerine doğru ortaya çıkan -AcAK ekinin metnimizde kullanılması eserin geÇiş dönemi iÇerisinde kaleme alındığının bir göstergesidir.

Sonuç

Eserde geÇen özelliklerin geÇiş dönemi safhasını yansıtır yansıtmadığı incelenmiştir. İncelemede dudak uyumu, tersine uyumsuzluk, dil uyumuna aykırılık, ünsüzlerin imlasında ikili kullanım, e > i ses değişiminde görülen ikili Şekiller, gelecek zaman ekinin kullanımı gibi özelliklere değinilmiştir.

Eski Anadolu Türkçesi ile kaleme alınmış Kısasü'l-Enbiya, Klasik Osmanlı Türkçesine geÇiş dönemi özelliklerini yansıtmaktadır. Eserde incelediğimiz kısım iÇerisinde geÇen örneklerde dudak uyumuna tabi olan örneklere rastlanmıştır. Verdiğimiz örneklerin azlığı tam bir uyum sürecinin gerĖekleşmediğini gösterirken geÇiş safhasında olduğunu destekler niteliktedir. Ayrıca dudak uyumunun yanında yuvarlaklaşmaya ve düzleşmeye bağlı tersine uyumsuzluklar gösteren örneklere tesadüf edilmiştir. Bazı eklerde ortaya çıkan tersine uyumsuzluk ekte dudak uyumunun başladığını göstermektedir. Tersine uyumsuzluğun yaygın olması ekin geÇiş safhasında olduğuna ve ekte uyum sürecinin hızlandığına işarettir (Özkan, 2017, s.203).

Eski Anadolu Türkçesinde daima yuvarlak ünlülü olarak bulunan teklik birinci şahıs iyelik eki, teklik ikinci şahıs iyelik eki ve çokluk birinci şahıs iyelik ekleri eserde dudak uyumuna girerek düz Şekilde de karşımıza çıkmaktadır. Bu ünlü uyumu eserin geÇiş safhasında olduğunu destekler niteliktedir.

Eserde i > e kullanımında ikili Şekiller bulunmaktadır. İkili Őekillerin varlığı geÇiş safhasında olduğunu göstermektedir.

Eski Anadolu Türkçesinin belirgin özelliklerinden biri olan -IsAr gelecek zaman eki yanında -AcAK gelecek zaman ekinin varlığına da tesadüf edilmiştir. Metnimizde bir yerde -AcAK gelecek zaman eki kullanılırken eser -IsAr gelecek zaman ekini daha yoğun bir Şekilde kullanmıştır. Bu durum Klasik Osmanlı Türkçesine geÇiş safhasının başlarında olduğunu göstermektedir.

Ünlü ve ünsüz harflerdeki imla çeşitliliği, bunun yanında fonetik bir gelişme özelliği gösteren dil uyumuna aykırı örneklerde metnin diğer bir özelliğidir.

İslam tarihinde önemli bir yer edinen ve zaman iÇerisinde gelişerek bir tür haline gelen Kısasü'l-Enbiya'nın bir örneğini incelemiş bulunmaktayız. Eserin tamamı nesih harekeli olarak yazılmıştır. Bu durum eserin imla, ses ve yapı bakımından incelemesini kolaylaştırmıştır. Bu çalışmada konu edinilen Kısasü'l-Enbiya'nın geniş imla çeşitliliğine sahip olması, geÇiş dönemi safhasının özelliklerini taşıması bakımından Klasik Osmanlı Türkçesine geÇiş döneminin anlaşılmasına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Kaynakça

Akar, A. (2018). *OĞuzların Dili Eski Anadolu Türkçesine Giriş*. İstanbul. Ötüken Yayınları.

Ata, A. (2019). *Kısasü'l Enbiya (Peygamber Kıssaları) giriş, metin, dizin*. Ankara: TDK Yayınları.

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

- Budu, M. (2020). Türkçe Kıyasü'l-Enbiyâ Tercümelere ve Ebû İshâk İbrâhîm B. El-Mansûr B. Halefî'l-Müzekkir En-Nisâbûrî'nin Kıyasü'l-Enbiyâ'sının Türkçe Tercümesi. İstanbul; *Türk Dili ve Edebiyat Dergisi*, 60, 71-95
- Duman, M. (1999). Klasik Osmanlı Türkçesi Döneminde i/e Meselesi. İstanbul; *İlmi Araştırmalar Dergisi*, 7, 65-104
- Duman, M. (2004). Eski Anadolu Türkçesine Ait Bazı Metinlerdeki Dil Uyumuna Aykırı Örnekler Üzerine. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili Ve Edebiyat Dergisi*, 32, 53-64.
- Gülsevin, G. (2020). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara. TDK Yayınları.
- Karataş, A. (2013). *Hindî Mahmûd Kıyas-ı Enbiyâ, Peygamber Kıssaları*, İstanbul. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Kartallıoğlu, Y. (2011). *Klasik Osmanlı Türkçesinde eklerin ses düzeni (16, 17 ve 18. yüzyıllar)*. Ankara. TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar 1-2*. Ankara. TDK Yayınları.
- Ölker, P. (2018). Eski Oğuz Türkçesinden Klâsik Osmanlı Türkçesine Birleşik Fiil Tercih: Kabusname Çevirisi Örneği. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 43, 47-64
- Özkan, A. (2017). *Tersine Uyumsuzluk. Türk Dil Bilgisi Toplantıları-Türkiye Türkçesi Ses ve Şekil Bilgisi-Bildiriler (31 Ekim- 1 Kasım 2014)*. Ankara; TDK Yayınları
- Özkan, M. (2017). *Türk Dilinin Gelişme Alanları ve Eski Anadolu Türkçesi*. İstanbul. Filiz Kitabevi Yayınları
- Şengül, İ. (2002). "Kıssa", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, C.XXV, Ankara
- Yavuz, O. (1991). Türkçe'de Kapalı e. *Selçuk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, 6, 271-206.
- Yılmaz, E. (2007). Ana Türkçede Kapalı e Ünlüsü. *Türk Dilleri Araştırmaları 1991*, s. 151-165

06. Yabancılara Türkçe öğretiminde paragraf yazmada teknoloji kullanımı¹

Esra Nur TİRYAKI²

Hilal ZİNİ³

APA: Tiryaki, E. N. & Zini, H. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde paragraf yazmada teknoloji kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 85-105. DOI: 10.29000/rumelide.1190291.

Öz

Eğitim ve öğretimde teknoloji teknik bilgi getiren bir kavramdır. Bu kavramın dil öğretiminde kullanılması ile birlikte becerilerin kalıcılığı ve etkinliği artmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma süreci; alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamaların her birinde öğrencinin edinmesi gereken kazanımlar mevcuttur. Paragraf, cümlelerden oluşan metni oluşturan en önemli birimlerden biridir. Bununla birlikte öğrencinin paragraf oluşturabilmesi için cümle düzeyine ulaşması gerekir. Cümlelerin bir araya gelmesiyle paragraflar oluşur ibaresini, salt cümle yığıntısı olan paragraf olmaktan kurtarmak adına öğrenciye paragraf kavramının mantığı kavratılmalı ve doğru paragraflar oluşturmaları için öğrencilere rehberlik edilmelidir. Bu çalışma nitel bir araştırma. Çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde paragraf yazmaya yönelik MindMaster programı destekli ders materyalleri tasarlamaktır. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin sınıflarında rahatlıkla kullanabileceği bir Web2.0 aracı olan Mindmaster programı araştırmada tanıtılmıştır. Programın tanıtımında izlenecek adımlara ayrıntılı olarak yer verilmiştir. MindMaster programının paragraf öğretiminde nasıl kullanılabilmesi konusunda ders materyalleri tasarlanmıştır. Seçilen paragraf türlerinde ise Tok'un (2015, s.889-912) paragraf türleri sınıflandırması esas alınmıştır. Bu sınıflandırmada yer alan yedi paragraf türüne göre MindMaster programı ile yapılabilecek etkinlik örnekleri sınıf düzeyi, ihtiyaç olunan süre, amaç, değerlendirme yöntemi ve kullanılacak ders materyalleri ile birlikte verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, yazma becerisi, paragraf yazma, MindMaster Programı, Web2.0 araçları

The use of technology in paragraph writing in teaching Turkish to foreigners

Abstract

Technology in education and training is a concept that brings technical knowledge. With the use of this concept in language teaching, the permanence and effectiveness of the skills increase. Writing process in teaching Turkish to foreigners; consists of alphabet, word, sentence, paragraph and text stages. In each of these stages, there are gains that the student should acquire. Paragraph is one of the most important units that make up the text consisting of sentences. However, the student must reach the sentence level in order to create a paragraph. In order to save the phrase "paragraphs are

¹ Bu çalışma, 20-22 Mayıs 2022 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi III. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulan bildiriden genişletilerek yapılmıştır.

² Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Hatay, Türkiye), esranurtiryaki@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2418-7194. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190291]

³ YL Öğrencisi., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Hatay, Türkiye), zini.hilal@yandex.com, ORCID ID: 0000-0001-8857-4989.

formed by the combination of sentences” from being a paragraph that is just a pile of sentences, the logic of the concept of paragraph should be taught to the students and they should be guided to create correct paragraphs. This study is a qualitative research. The aim of the study is to design the MindMaster program supported course materials for paragraph writing in teaching Turkish as a foreign language. The Mindmaster program, which is a Web2.0 tool that can be easily used by instructors in teaching Turkish to foreigners, has been introduced in the research. The steps to be followed in the introduction of the program are given in detail. Course materials were designed on how the MindMaster program can be used in paragraph teaching. In the selected paragraph types, Tok's (2015, pp.889-912) classification of paragraph types is based. According to the seven paragraph types in this classification, the examples of activities that can be done with the MindMaster program are given together with the grade level, required time, purpose, evaluation method and course materials to be used.

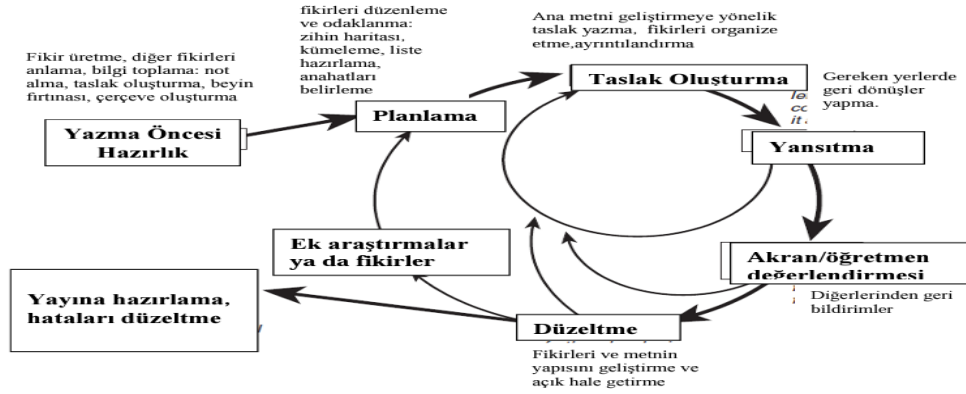
Keywords: Teaching Turkish to foreigners, writing skills, paragraph writing, MindMaster Program, Web2.0 tools

Giriş

Yazma, bireyin bir konu etrafında dil kurallarının temelinde duygu ve düşüncelerini olay akışına göre planlayıp yazıya dökmesidir. Planlama süreci bir dizi zihinsel işlemleri gerektirir. Güneş (2019, s.151) de bu noktada yazmanın işlem olarak zihnimizde yapılandırılmamış bilgi, düşünce, duygu ve istekleri belli kurallara uygun olarak yazıya aktarma çalışmaları olarak tanımlamıştır.

Okuma ve dinleme ile birey bilgi edinir ve anladıklarını somut biçimde anlatabilmek için yazma becerisini kullanır. Kişi diğer dil becerilerini geliştirip etkin kullandıkça yazma becerisinde içerik gelişir. “Yazma; sadece olayları ya da etkinlikleri kaydetme yolu değildir, aynı zamanda onları anlamlandırmadır” (Özbay, 2007, s.115). Tiryaki'ye (2013, s.38-44) göre de yazma eğitimi sadece dil bilgisi kurallarını ve kelimeleri doğru yazmaktan ibaret değildir. Dil bilgisi yapılarını kurallı ve anlamlı biçimde bir araya getirerek yazmak önemlidir. Yazma becerisi yanlış kabul etmeyen, kuralları net olarak çizilmiş bir beceridir. Yazılan metinler, dil bilgisi açısından doğru olup anlam bütünlüğü taşıyabilirler yahut bunun tam aksi olabilir. Bu noktada birey, doğru bir metin elde etmiş olmaz. Oluşturulan metin hem dil bilgisi açısından doğru ifadelerle oluşturulmalı hem de anlam bütünlüğü açısından tutarlı olmalıdır. Ancak bu iki koşul sağlanırsa doğru bir yazılı metin elde edilecektir. Aksi takdirde metin kelime yığınlarından öteye gitmez. Anlamsız olan metinler dil bilgisi açısından ne denli kusursuz olursa olsun faydasız olacağı için bir önem arz etmez. Bu bağlamda kişi yazdığı metnin hem dil bilgisi açısından hem de anlam açısından hatasız olmasına dikkat etmelidir. Yazma; dinleme, okuma, konuşmanın da olduğu dört temel dil becerisinin en son ve en zor kazanılanıdır (Demir 2012, s.344).

Ana dili eğitiminde yazma becerisini edinmeden önce sırasıyla dinleme, konuşma ve okuma becerileri edinilir. Bu becerilerde belirli bir bilgi birikimi oluştuktan sonra kişi yazmayı öğrenmek için harekete geçer. Bu, ilkokul dönemine denk gelmektedir. Sesleri ve bu seslerin alfabeledi karşılıkları olan harfleri yazmayı öğrendikten sonra ince motor kasları gelişmiş olan öğrenci artık duygu ve düşüncelerini yazarak ifade etmeye başlar. Öğrencilerin enerjilerini en doğru şekilde kullanmaları ve yazma becerisinden soğumamaları adına beceriye ürün odaklı değil süreç odaklı bakılmaktadır. Yazma süreci; planlama/hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve yayımlama aşamalarından oluşmaktadır (Sharp, 2016, s.78). Süreç odaklı yaklaşımın aşamaları aşağıda verilmiştir:



Şekil 1. Süreç Temelli Yazma Modeli Aşamaları (Aşıkcan ve Pilten, 2016)

Ana dili ediniminde olduğu gibi Yabancılara Türkçe öğretiminde de yazma becerisini geliştirmek için Şekil 1'deki süreç takip edildiğinde hem öğretici hem öğrenen açısından daha sağlıklı bir süreç geçirilmiş olacaktır. Yeni bir dil öğrenen öğrencilerin ortaya çıkarmış oldukları ürünlere bakıp notlar vermek yerine bu ürünler ortaya çıkarken hangi süreçlerden geçildiğine bakmak, bu süreçlerde öğrenciye rehber olmak, öğrencinin motivasyonun yükselmesine ve başarı hissini tatmasına yardımcı olacaktır.

1. Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisi

Türkçe öğretimi, yabancı uyruklu öğrencinin ana dilinin yapısına göre hızlı veya yavaş olabilmektedir. Türkçe ile aynı dil ailesinde bulunan bir dil konuşuru dil kurallarını, özelliklerini daha hızlı kavrayacak ve Türkçeyi diğer gruplara göre daha hızlı öğrenecektir. Koreli bir öğrenci ile İngiliz bir öğrencinin Türkçeyi öğrenme hızları farklılık gösterecektir. Buna rağmen öğrenciler Türkçeyi öğrenip günlük hayatta iletişim kurabilecek seviyeye gelmiş olsalar dahi yazma becerisi yine çok sonra ustalaştıkları bir beceri olmaktadır (Tiryaki, 2013). "Yazma becerisi yabancı dil eğitiminde tam anlamıyla yetkinliğin kazanıldığı beceri olarak nitelenebilir" (Şimşek ve Erdem, 2021, s. 280-289). Birey yeni bir dil öğrenirken anlama becerilerine - okuma ve dinleme - ağırlık vermektedir. Öğrendiği dilin alfabesi farklı değilse yazma becerisi geri plana atılmakta; farklı ise o alfabenin yazılışını öğrenmekle başlasa dahi öğrendiklerini yazma becerisi ile pekiştirmeyi yine sona bırakmaktadır. Elbette yazı yazabilmek için bir bilgi birikimi şarttır ve bu birikim en fazla okuma becerisi ile elde edilmektedir. Bunun doğal sonucu olarak yabancı uyruklu öğrenci Türkçeyi öğrenirken okumalar yapmakta, dinlemeler ile desteklemekte ve bunların konuşma pratiğini yapmaktadır. Yazma ise dikteden öteye gitmeyen bir beceri olarak kalmaktadır. Yapılan çalışmalar öğrencilerin dört temel dil becerisi içerisinde en çok yazma becerilerinde sorun yaşadıklarını gözler önüne sermektedir (Açık, 2008, s.7; Kara 2010, s. 661-696; Tiryaki, 2013 s.38-44; Çangal, 2020, s.51-68). Yazma becerisi ile ilgili sıkıntı yaşayan öğrenciler başta transkripsiyon olmak üzere, beceriyi sevmemek, kitaplarda yeteri kadar etkinlik olmaması, var olan etkinliklerin zor veya sıkıcı olması, kitaplar dışında başka materyallere başvurulmaması gibi sebepleri ileri sürmektedirler (Kalfa, 2014, s.87).

Yazma becerisi başlangıç ve sonuçtan ibaret olmayan, yoğun bir süreç gerektiren bir dil becerisidir. Bu bağlamda nitelikli bir yazma ürünü elde edebilmek metni oluştururken geçirilen aşamaların verimliliğine bağlıdır. Bu aşamalar alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğrenimidir.

Türkçe öğretiminde hedef kitlenin yaşı, ırkı, dili, kültürü gibi etmenler oldukça önemlidir çünkü eğitimi verecek kişi kendisini buna göre şekillendirir. Örneğin, Arap veya Koreli iki öğrenci yazma eğitimine

başlamadan önce Türk alfabesini öğrenir çünkü ana dillerinin alfabeleri tamamen farklıdır. Harflerin yazılışını, büyük küçük harflerin ayırıcısına varmayı ve bu harfleri sesleri ile beraber öğrenir. Bu aşama yazma sürecinin ilk aşaması ve öğrencinin psikomotor becerilerini kullanıldığı bir aşamadır. Türk alfabesi Latin alfabesindeki tüm harfleri taşımaz. Bu noktada birinci öncülümüz olan ana dilin alfabesi Latin alfabesi olan bireylerde örneğin bir İngiliz yine Türk alfabesini iyice tanıır. Aynı alfabe kullanıyor olsak dahi İngiliz alfabesinde olan “w,q,x” harfleri Türk alfabesinde bulunmaz. Psikomotor bir beceri olan yazma becerisinin diğer bir yönü ise öğrencinin ana dili alfabesindeki harfler ile Türk alfabesindeki harfler aynı değilse öğrenci harflerin yazılışını öğrenmekle sürece başlar. Büyük ve küçük harflerin ayırıcısına varması zaman alır. Yazma pratikleri ile harflerin öğrenimi tamamlandıktan sonra Türkçe kısa metinler - kendini tanıtmaya, ailesini tanıtmaya vb. yazmaya başlar. Bu süreç içerisinde yanlış harf kullanımı, doğru kelimeyi bulamamak, devrik veya eksik ögeli cümle kurulumları görülür. Hem zihinsel hem psikomotor becerileri aynı anda ve doğru şekilde kullanmak öğrencileri zorlamaktadır. Bu süreci rahat tamamlamak için en etkili yöntem ise yazma pratiklerini düzenli bir şekilde yapmaya devam etmek ve diğer dil becerilerini aksatmamaktır.

Alfabeyi öğrenen ve bunun pratiğini yapan birey eş zamanlı olarak kelime öğrenimini de gerçekleştirir. Bu noktada öğretmenler arasında yöntem ve teknik farklılıkları bulunabilir. Öğretmen hedef kitlenin durumu, materyallerin durumu ve kendi yeterliliğine göre kelime öğretimi çeşitli yöntemlerle gerçekleştirir.

Bir dili anlamak, o dilin konuşurları ile günlük hayatta basit bir şekilde konuşmak için dil bilgisinden önce kelime bilgisi gerekmektedir. Örnek verecek olursak yabancı bir öğrenci derse geç kalınca “*özür öğretmen*” diye kelimelerini yan yana kullandığında öğretmen bunu “*özür dilerim öğretmenim*” olarak algılar. Bu bağlamda kelime öğretimi aşamasını öğretmen ne kadar zengin tutarsa öğrencinin günlük hayattaki iletişimine o kadar katkı sağlamış olur. Bu noktada Barın (2003, s.311) temel söz varlığını belirlerken öncelikle, organ ve akrabalık adlarının, sayıların, günlük hayatta sıkça kullanılan isim ve fiiller ile onlarla ilişkisi olan kelimelerin, sıkça kullanılan deyimlerin, atasözlerinin ve iletişimde önemli bir yeri olan kalıplaşmış sözlerin ele alınması gerektiğini söylemiştir.

Kelime bilgisinin genişlik, derinlik ve ağırlık olmak üzere üç boyutu vardır. Anderson ve Freebody (1981, s. 77-117) bu kavramları genişlik, bilinen kelime sayısı ile derinlik ise bilinen kelimelerin anlam derinliği ve kavrayış kalitesi ile ilgili olarak tanımlamışlardır. Ağırlık kavramını ise Göğüş, (1978, s.360) bir konuda çok sözcük bilmek olarak tanımlanmıştır. Bu kavramları örneklendirecek olursak “Yüz” kelimesinin “Doksan dokuzdan sonra gelen sayının adı/ başta, alın, göz, burun, ağız, yanak ve çenenin bulunduğu ön bölüm, sima, çehre, surat/ yüzey / kesici araçlarda ağız / yorgana ve yastığa geçirilen kılıf / bir kumaşın dikiş sırasında dışa getirilen gösterişli bölümü / bir şeyin görünen bölümünde kullanılan kumaş / birinin görülegelen veya umulan hoşgörülüğüne güvenilerek gösterilen cüret / nedeniyle, sebebiyle / bir yapının dışa bakan düşey yüzeylerinin her biri / utanma / kere, kat vb. kelimeler ile birlikte kullanılarak yapılan için çokluğunu abartılı bir biçimde anlatan söz.” şeklinde on iki farklı anlamının olması kelimenin derinlik boyutu ile ilgilidir. Alıcı ve üretici kelime hazineleri derinlik yönünden ne kadar geliştirilirse, öğrenciler okuma, konuşma, yazma ve dinleme sürecinde bağlama uygun kelime üretime ve algılamada zorluk çekmezler (Onan,2016). Kelimelerin bu üç boyutunu geliştirmek öğrencileri yazma becerisinde daha yetkin kılacaktır.

Alfabeyi öğrenen, bununla eş zamanlı olarak kelimeler öğrenip söz varlığını geliştiren öğrenci cümle kurma aşamasına geldiğinde basitten zora ilkesi doğrultusunda çalışmalarını gerçekleştirir. Az ögeli cümleler kurarak çalışmalara başlatılır, pragmatik ve işlevsel bakış açıları doğrultusunda günlük

hayattaki temel iletişimine yardımcı olacak cümleleri kurmayı, bunları hataları olmadan yazabilmeyi öğrenir. Söz dizimi kuralları dillerde farklılık gösterebilir. Türkçede bu diziliş – *özne- nesne- yüklem* – şeklinde iken İngilizce de – *özne, yüklem, nesne* – şeklindedir. Öğrencinin dili ile Türkçenin söz dizilimi farklılık gösteriyorsa öğrencinin öncelikle bunun ayırıcısına varması gerekir (Tiryaki, 2013). Ek olarak cümle öğretiminde dikkat edilmesi gereken noktalar, cümle vurgusu ve odak noktasıdır. Örneğin “*Kitap okumayı çok severim*” cümlesindeki çok kelimesinin yerini değiştirip “*Çok kitap okumayı severim*” şeklinde kullanırsak anlam değişecektir.

2.Zihin haritaları

Zihin haritası, bir kavram hakkında kişinin zihninde canlanan tüm şemaları kâğıda dökmesidir. Diğer haritalardan en önemli farkı ise görsellerle desteklenmesidir. Kişi, kavramın çağrıştırdığı kelimeleri kendince görselleştirerek bilginin daha kalıcı hâle gelmesini sağlar. Türkçeye akıl haritası, akıl haritalama, beyin haritası gibi kavramlarla aktarılan zihin haritası tekniği İngiliz psikolog, matematikçi ve beyin araştırmacısı Tony Buzan tarafından 1960’lı yıllarda keşfedilmiştir (Tağa, 2013, s.27). Zihin haritası, stratejik planlama, sunum tasarlama ve yapma, akademik çalışma ve yaratıcı problem çözme gibi geniş bir uygulama alanına sahiptir (Gelb, 2002, s.87). Zihin haritaları kişinin ders çalışırken veya günlük hayatında bir şey planlarken görsel zekâsını aktif hale getirmekte ve bu sayede hatırlamayı daha da kolaylaştırmaktadır. Zihin haritası, özellikle hafıza, yaratıcılık, öğrenme ve her türlü beyin işlevine uygun, görsel, bütüncül bir grafik düşünme aracıdır. “Beynin İsviçre çakısı” olarak da bilinir (Buzan ve Buzan, 2011, s.31).

Zihin haritaları hem iş hayatında hem günlük hayatta hem de eğitimde sıklıkla kullanılan bir teknik hâline gelmiştir. Pratik olması ve bilgileri kalıcı hâle getirmesi açısından tercih edilen bir yöntem olmuştur. Arıkan (2003, s.183-184) zihin haritaları metodunu insan beyninin etkin olarak kullanılabilmesi için mantıkî bir işleyişe sahip olan sol beyin ile tamamen hayal gücünü yöneten sağ beyin de geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Hayal gücü dediğimizde, renkler, şekiller, resimler, semboller ve düşünce zenginliği karşımıza çıkar. İşte beyin haritası denilen bu çalışma yöntemi, beynimizin bu şekilde etkin ve verimli olarak çalışabilmesi için onun normal çalışma metodunun modellenmesi esasına göre oluşturulmuş bir çalışma yöntemi olarak tanımlanmıştır.

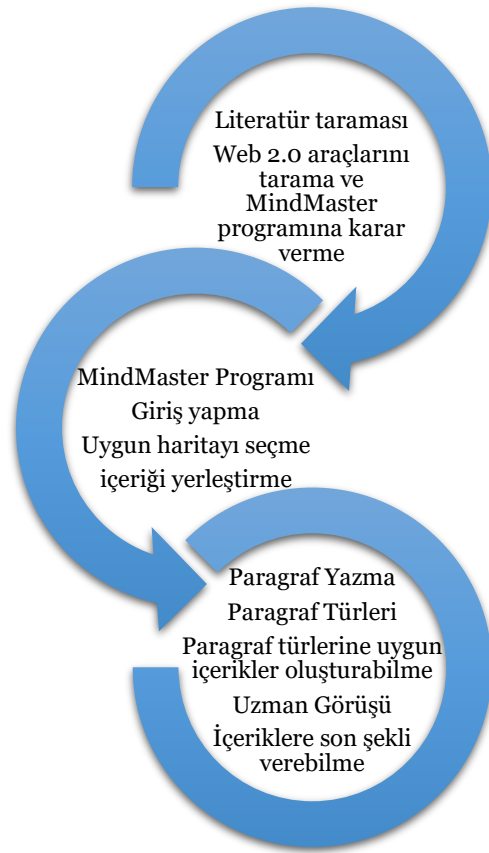
Zihin haritaları gibi pek çok harita çeşidi bulunmaktadır. Ancak öğrenciler geleneksel metotla eğitim hayatlarına devam etmektedirler. Yabancılara Türkçe öğretiminde en önemli unsurlardan biri anlatılan olayların olabildiğince somutlaştırılmasıdır. Bu ise görseller aracılığıyla mümkün olmaktadır. Verimli çalışmalar için harita çeşitlerini öğrenmek ve aktif olarak uygulamak onlara dil öğrenimi sürecinde kolaylık sağlayacaktır. Bu bağlamda zihin haritaları ve diğer haritaları kapsayan MindMaster programı ile öğrenciler yazma becerisine yönelik çalışmalarını daha pratik hale getireceklerdir. Öğrenciler yabancı dil öğrenirken salt kelime bilgisi ile sınırlı bir kullanım alanında kalırlar. Kelime bilgisinin ötesinde cümle kurmak ve bu cümlelerle doğru paragrafları oluşturabilmek önemlidir. Zira öğrenilen dilin özelliklerini kavrayabilmek önemli bir husustur. Bu bağlamda öğrencinin dili yalnızca sınıfında kullanmayacağı, günlük hayatında da resmî yazılar yazacağı unutulmamalıdır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, MindMaster programı ile paragraf yazmayla birlikte işlevsel ders materyalleri hazırlamaktır.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma türündedir. Güncel yaşamdaki dinamiklerin çeşitlenmesi, her alanda dezavantajlı grupların daha görünür hale gelmesi, teknoloji ile birlikte bilginin kolay ulaşılabilir olması

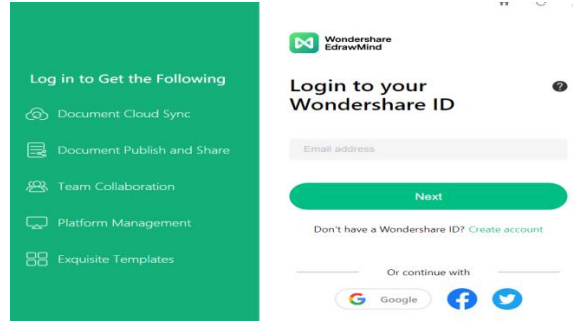
ile farklılaşan yaşam deneyimlerinin ve değişen sosyal ilişkilerin daha detaylı olarak çalışılmasında nitel araştırma yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır (Dowling, 2012, Glesne, 2011'den akt. Seggie ve Bayyurt, 2015, 11). Dil kullanımında özellikle bireyin dil farkındalığına ulaşması ve işlevsel dil kullanımı noktasına erişebilmesi önemlidir. Bundan dolayı araştırma Türkçenin yabancı dil olarak yazma öğretiminde paragraf yazmaya yönelik MindMaster programını kullanılması ile birlikte işlevsel ders malzemeleri geliştirmeyi hedeflemiştir. MindMaster programının tanıtılması, paragraf yazma türlerinin bu programla birlikte nasıl kullanılacağına gösterilmesi ile birlikte elde edilecek olan veriler tasarlanmıştır. Kapsam geç Betimleyici paragraf bazı nesnelere veya bazı kişilerin nasıl görüldüğüne dair izlenimlerin yazıldığı

paragraflardır. Betimleyici paragrafta duyularınliliği ve uygulanabilirliğini ölçme adına hazırlanan içerikler uzman görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütlerle birlikte materyallere son şekli verilmiştir.



Şekil 2. Ders Materyali Geliştirme Süreci

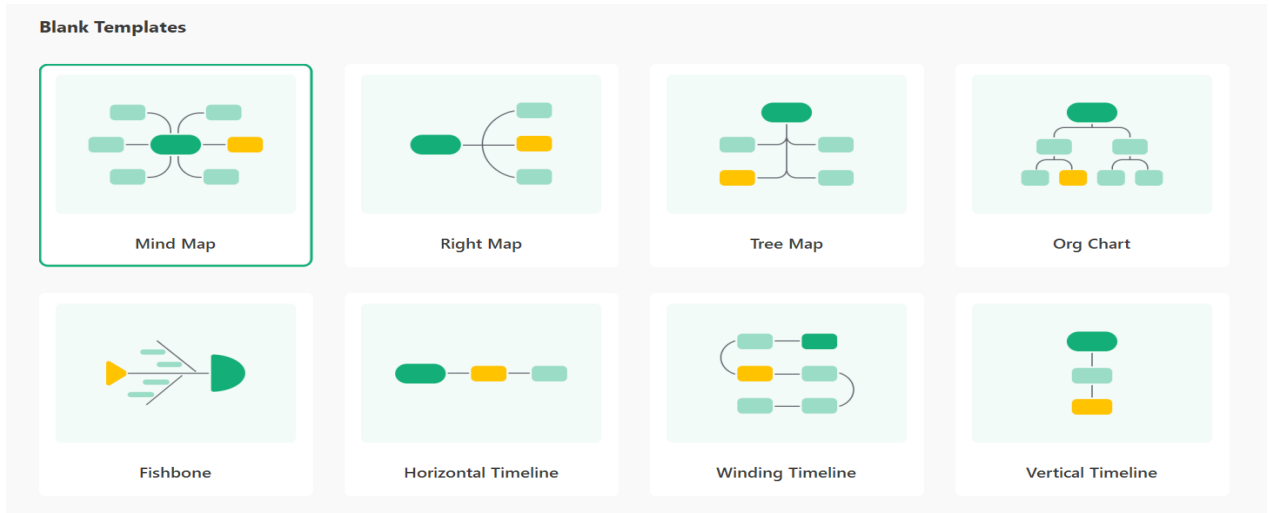
1.Adım: Programa giriş yapma



Şekil 3.MindMaster program girişi

Program cihaza kurulduktan sonra yapılan çalışmaların kaydedilmesi ve paylaşılabilmesi için e-mail yahut Google, Facebook, Twitter hesapları ile profil oluşturulur.

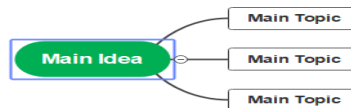
2.Adım: Uygun haritayı seçme



Şekil 4.MindMaster haritaları

MindMaster programı yukarıda örneklendiği gibi bizlere birden fazla harita çeşidi sunmaktadır. Bu etkinlik için zihin haritası oluşturmak etkili olacaktır. Fakat bu bir sınırlılık değildir. Diğer harita çeşitleri de kullanılarak paragraf yazma süreci desteklenebilir.

3.Adım: Haritayı oluşturma



Şekil 5. MindMaster zihin haritası

Zihin haritası şablonunu seçtikten sonra karşımıza çıkan görsel bu şekilde olacaktır. Bu kutucukları istediğimiz gibi şekillendirebilme imkânımız bulunmaktadır. İlgili kavramı ortaya yazdıktan sonra öğrencinin yazması istenir. Öğrenci, yazılan kavramların yanına uygun olan görselleri cihazdan yükleyebilir. Öğrencinin, yeni kutucuk oluşturmak için ise çift tıklaması yeterlidir.

MindMaster çevrim içi hizmet veren bir proje planlama aracıdır. Bu araç sayesinde projeler adım adım planlanarak zihin haritaları, balık kılıçığı, zaman çizelgesi, vaka analizi, kitap analizi gibi birden fazla harita oluşturulabilir ve bu haritalar çeşitli görseller, linkler veya kişisel yorumlarla desteklenebilir. Alfabe öğretimi, kelime öğretimi ve cümle öğretimi aşamalarını başarılı şekilde edinmiş ve uygulayan öğrenci, paragraf yazma sürecine başlarken bir ön hazırlık yapar. Verilen konu üzerinde aklına gelen bilgileri ilişkili oldukları konulara göre ayırıştırıp bir şema oluşturma ihtiyacı duyar. Paragraf mantığı öğrenciye doğru verildiği takdirde bir konu üzerinde yazacağı yazısında birden fazla paragraf oluşturması gerektiğinin ayırına varır. Bu paragraflar kendi içinde bütünlük göstermelidir. Bu bağlamda öğrenci, aklındaki bilgileri şemalaştırmak için bilgileri haritalara dökmelidir. Her ne kadar kâğıda kendi çizmiş olduğu haritalar da fayda gösterse de bunu dijital ortamda yapmak öğrenciye zamandan tasarruf sağlar ve zihnindeki bilgileri somut ve net bir şekilde görebilmesine yardımcı olabilir. Bu noktada kullanılacak Web2.0 araçlarından biri MindMaster programıdır. MindMaster programı ile öğrenci onlarca harita ve plan stilleri ile tanışmış olur ve bu haritalardan ihtiyacına yönelik olanı seçip amacını gerçekleştirir. MindMaster programı öğrenciye arkadaşlarıyla eş zamanlı kullanabilme, oluşturduğu haritaları onlarla paylaşabilme, ister cihazdan ister programdaki verilerden görsel yükleyebilme, haritaların altına yorum yapabilme, köprü metin ekleyebilme gibi birden fazla özellik sunar. Bu sayede öğrenci, bilgileri daha düzenli ve anlaşılır hâle getirir. Bunun sonucunda daha doğru paragraflar oluşturulur ve öğrencinin paragraf kavramı öğrenmesi kolaylaştırılır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde paragraf yazma süreci A2 seviyesinde başlar. “*Görsellerden hareketle cümle ve paragraf yazar*” (Maarif Vakfı Yabancılara Türkçe Öğretim Programı, 2019, s.66). Temel seviyede kazanılması amaçlanan bu becerinin öğrenilmesi için paragraf kavramının üzerinde durulması gerekmektedir. Bu kavramı öğretmek ve öğrencinin kendi yazısında doğru paragraflar kurabilmesini sağlamak adına çeşitli ders materyallerinden yararlanılması gerekir.

Tablo1. Paragraf türleri, kullanımı ve içinde barındırdığı bilişsel süreçler Tok (2015, s. 889-912)

Paragraf Türü	Açıklama	Konu	Önemi	Bilişsel İşlemler
Açıklayıcı/ Tanımlayıcı (Definition) Paragraf	Bir deneme yazarken konumuza ilişkin olarak ilk paragrafta özel bir terim ya da kavram varsa onu açıklarız.	Dedikodu yapmanın toplumdaki etkilerini açıklayınız. İçli köftenin kültürümüzdeki yeri nedir?	Yazılacak konudaki kavramın temel özelliklerin bilinmesini ve okuyucuyla paylaşılmasını sağlar.	Tanımlama, terim ya da kavramın özelliklerini açıklama, analiz etme, inceleme,
Betimleyici (Descriptive) Paragraf	Bazı nesnelerin ya da kişilerin nasıl olduğu ya da görüldüğüne ilişkin izlenimleri açıklarız.	Bilgisayarınızda yer alan özellikler nelerdir? Yaşadığınız odayı betimleyiniz?	Hayatımızı çevreleyen kavramların, nesnelerin, kişilerin, olayların vb. gözlemlenmesi ve özelliklerinin farkına varılmasını sağlar.	(Tanımlama yapmaz) Betimleme, okuyucuya nesnenin özelliklerini gösterme, ayrıntıları fark etme, duyuları harekete geçirme

Süreç Analizi (Process Analysis) Paragraf	Hayat bir süreç içerisinde ilerler, yapılan işlerin aşamaları vardır. Çoğu zaman bir bilgi aktarımı sırasında bu paragraflar kullanılır	Önümüzdeki hafta gideceğiniz bir iş görüşmesine nasıl hazırlanırsınız? Bilgisayara yeni bir program yüklemenin aşamaları nelerdir?	Öğrenciler, bu sürecin basamaklarını ayrıntıları ile düşünürler. (Öncelikle, sonra, üçüncü olarak, ayrıca, dahası, son olarak vb.)	Kronolojik sıralama, ana ve alt başlıklarla sınıflama, önemli olanı öne çıkarma, ayrıntıları fark etme.
Benzerlik/ Zıtlık (Compare/ Contrast) Paragraf	İki ya da daha fazla nesne, kavram ya da olgunun benzeyen ya da farklı yönlerini ortaya koyarken kullanılır	Babanız ile annenizin öne çıkan üç özelliğini karşılaştırmız. Daha önce yaşadığınız şehir ile şimdiki yaşadığınız şehri karşılaştırmız	Hayatımızda sürekli daha iyi ve daha nitelikli olanı bulma ve ulaşma isteği vardır. İki nesne ya da kavramın aynı özelliği üzerinde ayrıntılı durulmasını sağlar.	Betimleme, ayrıntıları fark etme, listeleme, karşılaştırma, tartışma.
Düşünce (Opinion) Paragraf	Bir konuda düşünceye ve bir görüşe sahip olduktan sonra bu düşüncenin temellendirilmesinde kullanılır.	Sınıfta en sevdiğiniz arkadaşınızla oturmaya ilişkin görüşleriniz nelerdir? Okulda öğrencilerin telefon kullanabilmesi hakkındaki fikirlerinizi açıklayınız	Düşünce paragrafında yazar okuyucusunu bu bakış açısına bağlı olarak ikna etmeye çalışır.	Açıklama, tespit etme, sorgulama, analiz yapma, yorumlama, değerlendirme, karşılaştırma, dikkat çekme, karar verme, ispat etme.
Neden/Sonuç (Cause/ Effect) Paragrafı	Bir etkenin doğurabileceği sonuçları ya da bir sonucu orta çıkaran etkenlerin ifadesinde kullanılır	Uykusuzluğun ortaya çıkardığı sonuçları açıklayınız? Dersten kalmanın nedenlerini açıklayınız?	Olayların birtakım nedenlere bağlı olarak geliştiği ve bir olayın birçok sonuçları olabileceği üzerinde düşündürülür	Analiz etme, sentez, değerlendirme, tahmin etme, sorgulama.
Öyküleyici (Narrative) Paragraf	Bir olay, bir anı anlatılmak istendiğinde kullanılan paragraftır.	Cuma okul çıkışı yaşadıklarınızı anlatınız? Daha önceki sınıf ortamınız hakkında bilgi veriniz?	Bu paragraflar özellikle eğlendirir ya da bilgi verir. Canlı bir dil kullanmaya imkân verir.	Kurgulama, sıralama, ayrıntıları fark etme, hatırlama, duyuları harekete geçirme.

Yukarıdaki tabloda paragraf türünün önemi ve bilişsel süreçler yer almaktadır. Ele alınan paragraf türleri öğrencilere çeşitli tekniklerle kazandırılabilir. Asıl amaç burada öğrencinin paragraf yazma becerisini geliştirmektir. Bu bağlamda öğrencilere konuyu verip yazmalarını beklemek yerine onlara yazmanın her aşamasında rehberlik edebilmektir. Anında dönüt ve düzeltme ile öğrenci etkin yazmaya yönlendirilir. Bu aşamaları öğrenciye teknoloji yardımı ile kazandırmak adına MindMaster programı kullanılabilir. Program sayesinde öğrenci zamandan tasarruf sağlayacak ve daha rahat zihin haritaları oluşturabildiği için süreci kolaylaştırmış olacaktır.

a) Açıklayıcı/tanımlayıcı paragraf ile ilgili ders materyali**Örnek 1. Geziden Kalanlar****Etkinlik Adı:** Geziden Kalanlar**Düzye:** B1**Yaklaşık Süre:** 40 Dakika**Amaç:** Gezilen yerleri anlatırken yazısında uygun paragraflar oluşturabilme.**Değerlendirme:** Yazılı Anlatımı Değerlendirme Ölçeği**Süreç:**

- Yaşanılan bölgedeki doğal veya tarihi bir mekân gezi için belirlenir.
- Öğrenciler gezi günü telefonları veya kameraları ile çekimler yaparak ve gidilen yeri iyi gözlemleyip mekânlar hakkındaki bilgileri öğrenerek geçirirler.
- Geziden sonraki gün sınıfta yapılan geziyi yazarak anlatmaları istenir.
- Bu yazı oluşturulurken düşünceleri paragraflar yardımıyla yazıya dökmeleri gerektiği hatırlatılır.
- Öğretmen süreç boyunca rehberlik eder.
- Paragraf geçişleri en doğru olan öğrenci en yüksek puanı alır.

Örnek 1'e göre öğrenciler tarihi veya doğal bir mekânı ziyaret edeceklerdir. Bu ziyaret esnasında bilmedikleri bir bölge hakkında bilgiler öğrenecek ve bunları not alacaklardır. Gezi bitiminde ellerindeki notları derleyip bir metin oluşturmaları istenen öğrencilerden öncelikle doğru paragraflar oluşturmaları beklenmektedir. Bu bağlamda MindMaster programı kullanılarak paragraf yazma sürecini verimli hâle getirmek mümkündür. Bir mekân hakkında bilgi verileceği için metin içerisindeki paragrafların türü açıklayıcı/tanımlayıcı paragraftır. Gezilen mekân "Gaziantep Kalesi" kabul edilirse MindMaster programı ile öğrenciler aşağıda örneklendiği gibi programı kullanabilirler.

1.Adım: Zihin haritasından paragrafa dönüştürme**Şekil 6.** MindMaster ile oluşturulmuş zihin haritası

Gaziantep Kalesi konusuna ilişkin öğrenciler yukarıdaki gibi bir şema elde edebilirler. Bu şemayı diledikleri gibi renklendirme ve çeşitlendirme imkânına sahiptirler. İstenirse paylaş butonundan arkadaşlarıyla paylaşıp birbirlerinin şemaları üzerinde çevrim içi şekilde yorum yapabilirler. Bu

aşamadan sonra geziden elde edilen notlar düzenli hâle getirilmiş ve öğrencinin zihninde dağınık olan bilgiler görsellerle de desteklenerek haritaya dönüştürülmüştür. Öğrencinin bundan sonra yapacağı tek şey oluşturduğu cümleleri birleştirerek paragraf hâline getirmektedir.

b) Betimleyici paragraf ile ilgili ders materyali

Betimleyici paragraf bazı nesnelerin veya bazı kişilerin nasıl görüldüğüne dair izlenimlerin yazıldığı paragraflardır. Betimleyici paragrafta duyuları harekete geçirme, okuyucuya nesnenin özelliklerini gösterme ve ayrıntıları fark ettirme gibi bilişsel işlemleri kazandırmak temel amaçtır.

Örnek 2. En İyi Ben Anlatırım

Etkinlik Adı: En İyi Ben Anlatırım!

Düzyey: A2

Yaklaşık Süre: 20 dakika

Amaç: Betimleyici paragraf türünde paragraf oluşturabilme.

Değerlendirme: Grup değerlendirme formu ve yazılı anlatım ölçęđi kullanılır.

Süreç:

- Sınıf mevcuda göre gruplara ayrılır.
- Sınıfta herkesin görebileceği yere bir görsel asılır/ akıllı tahtadan bir görsel açılır.
- 20 dakika süre verilir ve gördükleri görseli tasvir etmeleri istenir.



Şekil 7. Elma sepeti

Örnek 2'ye göre, öğrencilere bir adet görsel verilir bu görselin tasvir edilmesi beklenmektedir. Süreç boyunca öğrenciler görselde gördüklerini yazıya dökmeye çalışacaklardır. Süreci kolaylaştırmak adına öğrenciler görseldeki kavramların ne olduğunu MindMaster programına yazıp etrafına akıllarına gelen tanımlamaları yaptıkları takdirde kafalarındaki bilgi karışıklığı en az seviyeye indirgenmiş ve paragraf oluştururken kuracakları cümleleri oluşturabilirler. Verilen görselin Şekil 7'deki gibi bir elma sepeti olduğunu düşünürsek, etkinlik MindMaster programı yardımıyla aşağıdaki adımlar izlenerek yapılabilir. Bu materyal için Right Map haritası seçilebilir.

1. Adım: Haritaya kavramları ve özelliklerini yazma



Şekil 8. MindMaster ile oluşturulmuş sağ harita

Görselde görünen elma ve sepet en basit hali ile üçer cümleden oluşacak şekilde yazılır. Öğrenci dilerse daha fazla özellikte ekleyebilir.

2. Adım: Cümleleri paragrafa dönüştürme

Program aracılığıyla yapılan bu haritalardan hareketle öğrenci yazmış olduğu cümleleri birleştirerek aşağıdaki paragrafı elde eder:

“...Elma; yeşil veya kırmızı renkte, yuvarlak olan bir meyvedir. Elmalar, kahverengi renge ve bir sapa sahip eşya taşınan kaplı bir sepetin içindedir...”

Bu sayede öğrenciler betimleyici paragraf yazarken konunun ana hatlarını kaçırmamış olacak ve paragrafın türüne uygun şekilde cümleler kurması kolaylaşacaktır.

c) Süreç analizi paragraf ile ilgili ders materyali

Bilgi aktarımı veya bir durumun aşamalarının anlatılacağı zaman kullanılan paragraf türüdür. Öğrencilere bu tür paragraf yazımında öğrencilere, kronolojik sıralama, ana ve alt başlıkları sınıflama, önemli olanı öne çıkarma ve ayrıntıları fark etme gibi bilişsel süreçler kazandırması amaçlanır.

Örnek 3. Sevdiğin Yemeği Anlat

Etkinlik Adı: Sevdiğin Yemeği Anlat!

Düzye: B2

Yaklaşık Süre: 40 dakika

Amaç: Kronolojik sıraya uygun paragraflar kurma.

Değerlendirme: Yazılı anlatım ölçeği kullanılır.

Süreç:

- Öğrencilere en sevdikleri yemek sorulur.
- Bu yemeğin yapılışını öğrenmeleri için hazırlık süresi verilir.
- Etkinliğin yapılacağı gün herkes sevdiği yemeği aşamalarına uygun olarak MindMaster programı üzerinde anlatır.

- Elde edilen haritaların görselleri öğretmen tarafından derlenir ve slayt gösterisi yapılarak sınıfta sergilenir.

Örnek 3'te öğrencilerden sevdikleri bir yemeğin anlatımını isteyerek kronolojik sıralamaya uygun paragraflar oluşturabilme amacının kazandırılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda klasik maddeleme yönteminden ziyade MindMaster programının zengin haritalama seçeneklerinden faydalanmak öğrencinin süreci daha zevkli hale getirmesini sağlayacaktır. Anlatılacak yemeğin "pilav" olacağını kabul edersek MindMaster programı ile aşağıdaki adımlar izlenerek etkinlik gerçekleştirilebilir. Bu materyal için Vertical Timeline haritası seçilebilir.

1.Adım: Sevilen Yemeğin Aşamalarını Haritaya Yerleştirme



Şekil 9. MindMaster programı ile yapılmış Vertical Timeline haritası

d) Benzerlik/zıtlık paragrafı ile ilgili ders materyali

İki ya da daha fazla nesne, kavram ya da olgunun benzeyen veya farklı yönlerini ortaya koymak için kullanılan paragraf türüdür. Öğrenciye ayrıntıları fark etme, listeleme, karşılaştırma ve tartışma gibi bilişsel süreçlerin kazandırılması amaçlanır.

Örnek 4. Beş Farklı Özellik**Etkinlik Adı:** Beş Farklı Özellik**Düzyey:** B2**Yaklaşık Süre:** 40 dakika**Amaç:** Karşılaştırma cümleleri içeren paragraflar yazabilme.**Değerlendirme:** Yazılı anlatım ölçeği kullanılır.**Süreç:**

- Öğrenciler mevcuda göre üçerli veya dörderli gruplara ayrılır.
- Her grup kendi ülkesi ve Türkiye'yi MindMaster programı kullanarak karşılaştıran paragraflar kurar.
- Çalışmalar görsellerle desteklenir.
- Etkinlik bitiminde her grup belirlediği beş farklı özelliği sınıfa sunar.
- Süreç boyunca öğretmen rehberlik eder.

Sınıfın çeşitli ülkelerden oluşan öğrencilerden oluşan bir grup olduğu varsayılırsa etkinlik bitimindeki sunumlar zevkli bir bilgi akışı sürecini de kapsayarak daha da verimli olacaktır. Bu materyal için "Negotiation Record" adlı harita seçilebilir. Verilen ders materyalinde öğrencinin ülkesinin "Güney Kore" olduğu varsayılırsa MindMaster programı ile aşağıdaki aşamalar takip edilerek materyal şöyle oluşturulabilir:

1.Adım: Haritaya uygun cümleleri yerleştirme**Şekil 10.** MindMaster programı ile oluşturulmuş Negotiation Record haritası

2. Adım: Tabloya Yerleştirilen Cümleleri Paragrafa Dönüştürme

Haritaya bilgileri yazdıktan sonra öğrenciler rahatlıkla cümleleri birleştirip aşağıdaki gibi bir paragraf elde edebilirler:

“... Güney Kore’de din olarak Budizm ve Hristiyanlık yaygınken burada İslamiyet daha yaygındır. Türkiye’de domuz eti tüketilmezken biz severek yiyoruz. Türkiye’de alkol kullanımı ayıplanır, sigara kullanımı gayet normaldir ama bu durum bizde tam tersidir. Türkiye’de öğrenciler daha az okula gidiyorlar; Güney Kore’de öğrenciler 07.00-23.00 arası okulda olurlar. Son olarak Türkiye’de günlük hayatta fiziksel temas çok fazladır örneğın misafirlğe gidince hem girişte hem çıkışta birbirlerine sarılırlar ama bizde saygıdan eğılmek dışında sarılmalar, öpüşmeler tercih edilmez...”

e) Düşünce paragrafı ile ilgili ders materyali

Bir konuda düşünceye ve bir görüşe sahip olduktan sonra bu düşüncenin temellendirilmesi için kullanılan paragraf türüdür. Öğrenciye açıklama, tespit etme, sorgulama, analiz yapma, yorumlama, değerlendirme, karşılaştırma, dikkat çekme, karar verme, ispat etme gibi bilişsel süreçlerin kazandırılması hedeflenir.

Örnek 5. Sence Nasıl Olurdu?

Etkinlik Adı: Sence Nasıl Olurdu?

Düzey: B2

Yaklaşık Süre: 40 dakika

Amaç: Düşünce paragrafları oluşturabilme.

Değerlendirme: Yazılı anlatım ölçeği kullanılır.

Süreç:

- Öğrencilere “.....olsaydı nasıl olurdu?” içerikli bir soru cümlesi verilir.
- MindMaster programı kullanılarak akla gelen düşünceler haritalaştırılır.
- Oluşturulan haritadan hareketle sıralanan düşünceler paragraf hâline dönüştürülür
- Süreç boyunca öğretmen rehberlik eder.
- Etkinlik bitiminde tüm bakış açıları sınıfa sunulur.

Örnek 5’te öğrencilerden paragrafın devamını kendi duygu ve düşüncelerinden yola çıkarak dile getirmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda süreci aşamalandırıp adım adım ilerlemek faydalı olacaktır. Öğrenci bu materyalde beyin fırtınasına ihtiyaç duyacağı için MindMap haritasını kullanabilir. Öğrencilere verilen konunun “ Okullarda akıllı telefonların kullanılması serbest olsaydı sence nasıl olurdu?” sorusunun yöneltildiğini varsayarsak MindMaster programı kullanılarak aşağıdaki adımlarla etkinlik gerçeleştirilebilir.

1.Adım: Beyin fırtınası



Şekil 11. MindMaster programı ile oluşturulmuş MindMap haritası

2.Adım: Haritalardaki cümleleri paragraf haline getirme ile ilgili ders materyali

“... Okullarda akıllı telefonlar serbest olsaydı bence ders dinleyenlerin sayısı azalabilir, istenmeyen görüntüler çekilebilir, deftere yazmak yerine fotoğrafın çekilmesi istenebilir, sosyalleşme azaltılabilir ya da telefonlar çalınabilirdi...”

f) Neden sonuç paragrafı ile ilgili ders materyali

Bir etkenin doğurabileceği sonuçları ya da bir sonucu ortaya çıkaran etkenlerin ifadesinde kullanılan paragraf türüdür. Öğrenciye analiz etme, sentez, değerlendirme, tahmin etme ve sorgulama bilişsel süreçlerinin kazandırılması amaçlanır.

Örnek 6. Sebeplerini Anlat

Etkinlik Adı: Sebeplerini Anlat!

Düzye: C1

Yaklaşık Süre: 40 dakika

Amaç: Neden sonuç paragrafları oluşturma.

Değerlendirme: Yazılı anlatım ölçeği kullanılır.

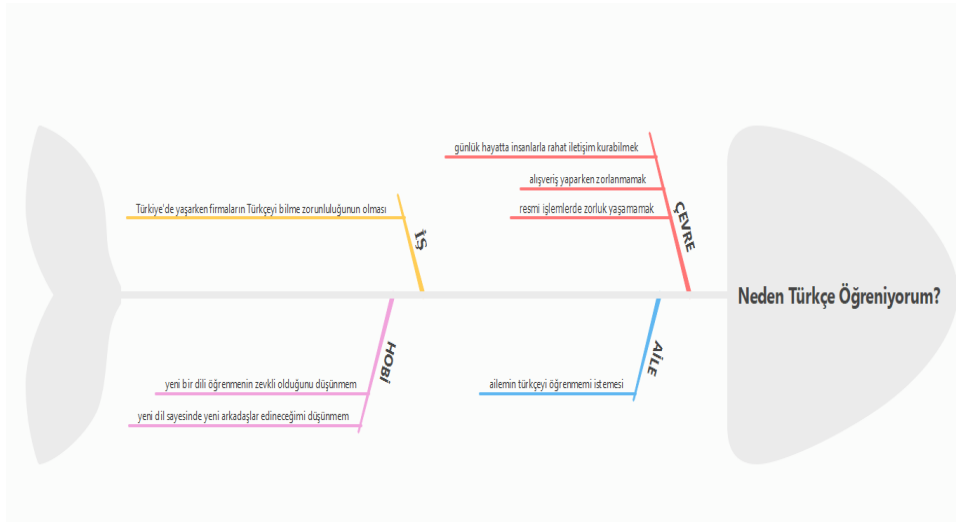
Süreç:

- Öğrencilere “Neden yeni bir dil/neden Türkçe öğreniyorsun?” sorusu sorulur.
- Cevaplarını MindMaster programını kullanarak haritalandırmaları istenir.
- Oluşturulan haritalar çevrim içi olarak paylaşılır.
- Öğrencilerin birbirlerinin haritalarına program üzerinden yorum yapmaları istenir.

Örnek 6’da öğrencilere onlar için önemli olan, güncelliğini muhafaza eden bir soru sorulur. Etkinlikteki soru değiştirilebilir. Önemli olan öğrencilerin verilen cümledeki neden ve sonuçları açıklayabilecek olmasıdır. Yabancılar, birçok farklı sebepten dolayı Türkçe öğrenmektedirler. Her öğrencinin şahsi bir

sebebi olmakla beraber diğer arkadaşları ile ortak sebepleri de olacağı için “ Ne yazmalıyım?” kaygısını yaşamayacaklardır. Bu noktada MindMaster programı ile haritalar üzerinde çalışmak bilginin daha düzenli hâle gelmesine yardımcı olacaktır. Neden sonuç paragrafları oluşturmak için seçilebilecek en uygun harita balık kılıcı haritası olacaktır. Balık kılıcı etkinliği öğrencilerin sorun çözme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi yanında, gruplandırma, sınıflandırma, öğelerine ayırma ve kavramsal becerilerinin gelişmesine de yardım eder (Erginer, 2000, s.267). Öğrencilere bu haritanın nasıl kullanıldığı açıklanır. Öğrenciler dilerlerse diğer harita çeşitleri yardımıyla da paragraflarını oluşturabilirler.

1.Adım: Haritaya bilgileri yerleştirme



12.MindMaster programı ile oluşturulmuş Balık Kılıcı haritası

2. Adım: Haritaya yerleştirilen bilgilerden hareketle paragraf oluşturma

Öğrenciler artık haritaya yazmış oldukları nedenleri yan yana getirip uygun paragraflar oluşturacaklardır. Elde edilen paragraf aşağıdaki gibi olabilir:

“Türkçeyi günlük hayattaki insanlarla daha rahat iletişim kurabilmek, alışveriş yaparken zorlanmamak, resmi işlemlerde zorluk yaşamamak ve firmalarda Türkçe bilme zorunluluğunun olması, ailemin Türkçeyi öğrenmemi istemesi, yeni bir dil öğrenmenin zevkli olacağını düşünmem, yeni dil sayesinde yeni arkadaşlıklar edineceğimi düşünmem gibi sebeplerden dolayı öğreniyorum.”

g) Öyküleyici paragraf ile ilgili ders materyali

Bir olay ya da anı anlatmak istendiğinde kullanılan paragraftır. Bu paragrafta kurgulama, sıralama, ayrıntıları fark etme, hatırlama ve duyuları harekete geçirme bilişsel süreçlerini harekete geçirmek amaçlanır.

Örnek7. Dönüm Noktam**Etkinlik Adı:** Dönüm Noktam!**Düzyey:** C1**Yaklaşık Süre:** 40 dakika**Amaç:** Öyküleyici paragraf oluşturabilme.**Değerlendirme:** Yazılı anlatım ölççeği kullanılır.**Süreç:**

- Öğrencilere ön hazırlık için “Dönüm noktası” kavramı örneklerle açıklanır.
- Kendi hayatlarında yaşadıkları dönüm noktalarını anlatmaları istenir.
- Anlatım yapılmadan önce öğrenciden anısını doğru zaman akışı içinde anlatması için Mindmaster programı kullanılması istenir.
- Program sayesinde oluşturulan haritadan hareketle uygun paragraflar oluşturulur.
- Öğretmen süreç boyunca rehberlik eder.

Örnek 7’de öğrenciden olay yazısı yazması beklenmektedir. Kendi hayatındaki bir olayı anlatması istendiği için olay yazısındaki konu, karakter, zaman, yer, olay gibi unsurlar belirli olduğu için öğrenci bunları bulma zorluğunu atlatmış olacaktır. Her ne kadar bu temel kavramlar belli olsa da öğrenciler için en doğru paragrafı oluşturabilmek için olayın zaman sıralaması ve ilişkilerin önceden belirlenip sonra yazıya dökülmesinde fayda vardır. Ön hazırlık süreci paragraf yazmayı kolaylaştıracaktır. Bu noktada Mindmaster programı ile süreç hem zevkli hem pratik hâle gelecektir.

Bu etkinlik için MindMaster programındaki “*İphone History Timeline, Horizontal Timeline, Winding Timeline, Vertical Timeline*” haritaları tercih edilebilir.

1. Adım: Akla gelen olay akışını haritalaştırma**Şekil 13.** İphone History Timeline Haritası**2. Adım: Haritadaki Bilgilerden Paragraf Oluşturma**

Öğrencinin Şekil 13’teki gibi bir harita oluşturduğunu düşünürsek oluşturacağı paragraf aşağıdaki gibi olabilir:

Semih'ten Sonra

“ Okulların açıldığı ilk hafta hepimiz mutluyduk. Arkadaşlarımızla birbirimizi özlemiştik. Ama tören sırasında arkadaşımız Semih'in olmadığını fark ettik. Öğretmenimize sorduk. Bize sınıfta konuşacağımızı söyledi. Hepimiz merak ediyorduk. Semih okuldan mı ayrılmıştı? İlk derste öğretmenimiz bize Semih'in yaz tatilinde bir trafik kazası geçirdiğini ve yürüyemediğini söyledi. Hepimiz çok üzüldük. İkinci ders Semih sınıfa tekerlekli sandalyesiyle geldi. Dersimizi işledik. Sonra okul çıkışı Semih bize başından geçen kazayı anlattı. O gün, aslında yürüyebilmenin ne kadar önemli olduğunu anladım.”

Sonuç ve tartışma

Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisi öğrencinin öğrendiği bilginin kalitesini somut bir biçimde ölçmeye yarar. Paragraf yazma, yazma öğretiminin metin oluşturma aşamasına geçişteki en önemli adımıdır. Paragraf oluşturmada öğrenciler; tekrarlı kelime ve cümlelerle paragraf oluşturma, cümleler arası anlamlı geçişin olmaması, kelime kullanımı, söz dizimi, içerik seçimi açısından sorunlar yaşandığı araştırmalar tarafından ortaya konmuştur (Afrin, 2016; Rass, 2015; Jamil, Majoka ve Kamran, 2016; Fareed, Ashraf ve Bilal, 2016; Tiryaki, 2017). Ek olarak yazma becerisi dil kuralları çerçevesinde geliştiğinden öğretmenler bu süreçte öğrencilerdeki bireysel farklılıkları kontrol edebilmeli, yazma kaygısını en aza indirmelidir. Bu noktada dijital yazılımlar öğrencilere öğrenme ortamı içerisinde yararlar sunar. Yabancılara Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek birden fazla Web2.0 aracı mevcuttur. Bu araçlardan biri olan Edmodo programı ile yapılan bir çalışmada (Karatay, Karabuğa ve Ipek, 2018, s.1064) B2 düzeyi öğrencilerine Edmodo programı; dil becerilerinin geliştirilmesi, yeni sözcük ve söz öbeklerinin, dil bilgisi kurallarının, hedef kültürün ve farklı kültürlerin öğrenilmesi, Türkçe öğrenme ilgisine ve isteğine katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sözer, Özdamar ve Pilancı (2020, s.174) ise 2000 – 2020 arasında yapılan ve yabancı dil öğrenimi için hazırlanan web sitelerin, mobil uygulamaların, e-öğrenme ortamlarının kullanılabilirliğini incelemişlerdir. Başka bir çalışmada ise Gök ve Karademir'in (2020, s.300) 3 Dakikada Türkçe, Türkçe Öğreniyorum ve Türkçe Öğretim Portalı eğitsel web sitelerinin incelenmesi üzerine yaptıkları çalışmadır. Yapılan bu araştırmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde paragraf yazma becerisini Web2.0 araçlarından biri olan MindMaster programı ile geliştirmek amaçlanmış ve yedi paragraf türü üzerinden ders materyalleri hazırlanmıştır. Mindmaster programı çevrimiçi hizmet veren bir proje planlama aracıdır. Mckey (2017) de MindMaster'ın eleştirel düşünmeye ve düşünceleri düzenlemeye olan etkisini anlatmıştır. Bu noktadan bakıldığında MindMaster'ın paragraf yazmada etkili bir araç olduğu söylenebilir. Bu araç zengin harita içeriklerine sahiptir. Öğrenciler oluşturacakları paragrafların türlerine göre bilgilerini haritalarla yapılandırdıktan sonra yazdıkları zaman daha doğru paragraflar elde edeceklerdir. Çünkü paragraf oluşturma ana mantığı aynı düşünceleri aynı paragrafta verebilmek, farklı düşünceler için yeni paragraflar oluşturmaktır. Bu bağlamda öğrenciler verilen konu üzerinde akıllarına gelen düşünceleri zihin haritalarına dönüştürerek sürece başladıkları zaman doğru gruplandırma yapılmış olacaktır.

Yazma becerisini edinecek olan öğrenci belirli aşamalardan geçer. Bu aşamalar; alfabe öğretimi, kelime öğretimi, cümle öğretimi ve paragraf öğretimidir. Öğrenci farklı bir alfabe kullanan ülkeden gelmişse sürece Türk alfabesini öğrenerek başlar. Kendini ifade edecek sayıda kelime öğrenen ve bu kelimelerle cümle kurmayı öğrenen öğrenci, paragraf yazması gerektiği zaman zorlanabilmektedir. Öğrencinin bu durumda paragraf kavramını iyi özümsemesi gerekir. Paragrafların anlam akışını fark etme, giriş gelişme ve sonuç paragraflarının ayırdına varma, düşüncenin akışına göre uygun cümlelerle tamamlama

gibi becerileri kazanması gerekmektedir. Öğrenciye bu becerileri kazandırmak için ise günümüzün vazgeçilmez parçası olan teknolojiden yararlanmak öğrenciler için de verimli olacaktır. Bu çalışmaların ortak paydada bulunduğu nokta ise Web2.0 araçlarının dil öğretiminde faydalı ve süreci kolaylaştırıcı etkilerinin olduğudur.

Kaynakça

- Açık, F. (2008). *Türkiye’de Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.
- Afrin, S. (2016). Writing problems of non-English majorun der graduate students in Bangladesh: An observation. *Open Journal of Socialsciences*, 4(3), 104.
- Anderson, R.C. ve Freebody, P. (1981). Kelime Bilgisi. J.T.Guthrie (Ed.). *Comprehensionand Teaching: Research Reviews International Reading Association*. (s.77-117). Newark, Uluslararası Okuma Derneği.
- Arıkan, M. (2003). Demir R. (Ed.), Nitelikli İnsan (s.183-184). İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Aşıkcan M. Ve Pilten G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Süreç Temelli Yazma Modeli Odaklı Değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 260.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (13), 311.
- Buzan, T. ve Buzan, B. (2011). Tercanlı G. (Çev.) Zihin Haritaları (s.31). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çangal, Ö. (2020). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sosyal Medya Kullanımının Yazma Becerisine Etkisine Yönelik Öğrenici Görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Sonbahar Özel Sayı 1(2), 52-61.
- Demir T. (2012). Türkçe Eğitiminde Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirme ve Küçürek Öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(9), 344.
- Erginer, E. (2000). Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme (s.267). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fareed, M.,Ashraf, A., ve Bilal, M. (2016). ESL learners’ writings kills: Problems, factors and suggestions. *Journal of Educationand Social Sciences*, 4(2), 81-92.
- Gelb, Michael J. (2002). Bilgiç T. (Çev.) Düşünmenin Tam Zamanı (s.87). İstanbul: Arion Yayınevi.
- Göğüş, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gök V. ve Karademir, F. (2020). Yabancılara Türkçe Öğretimi İçin Oluşturulmuş Eğitsel Web Sitelerinin Kullanılabilirlik ve Öğretici Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 300-317.
- Güneş F. (2019). Yazma. Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller (s.151). Ankara: Pegem Yayınları.
- Jamil, S.,Majoka, M. I., ve Kamran, U. (2016). Analyzingcommonerrors in English composition at post graduat elevel in Khyber Pakhtunkhwa (Pakistan). *Bulletin of Educationand Research*, 38(2).
- Kalfa, M. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel Düzeydeki Öğrencilerin Eğitsel Oyunlarla Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(20), 87.
- Kara M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yaz 8(3), 661-696.
- Karadağ E. (2010). Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Modelleri: Nitelik Düzeyleri ve Analitik Hata Tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 56-57.
- Karatay H., Karabuğa H. ve İpek O. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Edmodo’nun Kullanımı: Bir Durum Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1064-1090.

- Maarif Vakfı. (2019). Gültekin İ. (Ed.), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (s.66). İstanbul.
- McKey, Z. (2017). *The Unlimited Mind: Master Critical Thinking, Make Smarter Decisions, Control Your Impulses*.
- Onan, B. (2016). Söz Varlığı Terminolojisi Üzerine Bir Analiz Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 11-29.
- Özbay, M. (2007). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri (2.baskı). Ankara: Öncü Yayınevi.
- Pnwing. 12.08.2022 tarihinde <https://www.pngwing.com/tr/search?q=elma+sepeti>, adresinden alındı.
- Rass, R. A. (2015). Challenges face Arab students in writing well-developed paragraphs in English. *English Language Teaching*, 8(10), 49.
- Seggie, F. N.,& Bayyurt, Y. (2015). Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları (s.10-22). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sharp, A. L. (2016). Acts Of Writing: A Compilation of Six Models that Define the Processes of Writing. *International Journal Of Instruction*, 9(2), 77-90.
- Sözer B., Özdamar N., Pilancı H. (2020). Yabancı Dil Öğrenimi İçin Hazırlanan e-Öğrenme Ortamlarına İlişkin Kullanılabilirlik Araştırmalarının İncelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 174.
- Şimşek, R. ve Erdem İ. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi ve Kazanım İlişkisi. *Rumelide Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 280-289. doi: 10.29000/rumelide.895762
- Tağa, T. (2013). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Kullanılan Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tiryaki, E. N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin metin oluşturma becerilerinin ve sorunlarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 21-32.
- Tok, M. (2015). Paragraf Türlerinin Öğretimi Sürecinde Yazma Becerilerine İlişkin Bilişsel Süreçlerin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 889-912.

07. Konuşma becerisine yönelik bir uzman değerlendirme ölçeği geliştirme çalışması¹

Rukiye IŞIK AYDIN²

İlhan ERDEM³

APA: Işık Aydın, R. & Erdem, İ. (2022). Konuşma becerisine yönelik bir uzman değerlendirme ölçeği geliştirme çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 106-120. DOI: 10.29000/rumelide.1192509.

Öz

Bu çalışmada, konuşma becerisinin temel unsurlarının ölçülmesine yönelik olarak bir uzman değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ilk olarak literatür taramasına gidilerek konuşmada temel arz eden konuları içeren bir madde havuzu oluşturulmuş; bir ölçme-değerlendirme ve iki alan uzmanı ile ön değerlendirmeye gidilerek görüş alışverişi gerçekleştirilmiştir. Yapılan ön değerlendirmeler sonrasında, tekrar uzman görüşüne sunmak üzere 28 maddelik bir taslak oluşturulmuştur. Uzmanlar, kendilerine sunulan 28 maddenin 26'sını uygun bulmuş; sıra, uygun görülen maddelere istatistiksel yöntemleri içeren geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılmasına gelmiştir. Ölçek ilk olarak 26 madde ile 30 öğretmen tarafından 289 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizleri yapılmış, analizlerde 19 maddenin tek faktörlü bir yapıyla toplam varyansın %62'sini karşılandığı belirlenmiştir. Daha sonra doğrulayıcı faktör analizleri için 19 maddelik ölçek kullanılarak 20 öğretmen tarafından 200 öğrencinin değerlendirilmesi sağlanmış ve elde edilen verilerden yola çıkılarak toplam 17 maddenin uygun değerlere ulaşabildiği (X^2/sd [CMIN/DF]: 1,453, CFI: .970, GFI: .907, RMSEA: .048) ancak 2 maddenin ölçekten çıkarılması gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla 17 maddeye ait veriler Cronbach Alpha ile test edilmiş ve ortaya .941 oranında, yüksek olarak kabul edilebilecek bir değer çıkmıştır. Yürütülen çalışmalar sonunda Konuşma Becerisi Uzman Değerlendirme Ölçeği, 17 maddeden ve tek boyuttan oluşan son hâlini almıştır.

Anahtar kelimeler: Konuşma becerisi, uzman değerlendirme, konuşma ölçeği

Development of an expert assessment scale on speaking skills

Abstract

This study, aimed to develop an expert evaluation scale to measure the basic elements of speaking skill. Within the scope of the research, first of all, a literature review was made and an item pool was created that includes the topics that constitute the basis of the speech; A preliminary assessment was made with one measurement-evaluation and two field experts, and a 28-item draft was formed to present it to the expert again. Since 26 items of the scale were found suitable by experts, the scale was first applied to 289 students by 30 teachers for validity and reliability analyzes including statistical

¹ Bu çalışma "Yansıtıcı Düşünmenin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Problemlerinin Tespiti ve Çözümüne Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Muş, Türkiye), r.isik@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4840-4031. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192509]

³ Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Malatya, Türkiye), ilhan.erdem@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4244-6225.

methods. Exploratory factor analyzes were performed with the data obtained, and it was determined that 19 items covered 62% of the total variance with a single factor structure. Then, 200 students were evaluated by 20 teachers by using a 19-item scale for confirmatory factor analyses; and based on the data obtained, a total of 17 items could reach appropriate values (X^2/sd [CMIN/DF]: 1.453, CFI: .970, GFI: .907, RMSEA: .048) but it was determined that 2 items should be removed. In addition, in order to determine the reliability of the scale, the data of 17 items were tested with Cronbach Alpha and a bit value of .941 which can be considered high was found. At the end of the studies carried out, the Speaking Skills Expert Evaluation Scale took its final form consisting of 17 items and one dimension.

Keywords: Speaking skill, expert assessment, speaking scale.

1. Giriş

Dört temel dil becerisinden biri olan konuşma, bireysel ve sosyal hayatın merkezinde yer alır. Dinleme becerisinden sonra edinilen ve genel olarak çok küçük yaşlarda ortaya çıkan konuşma becerisi, esasen doğal bir süreç içerisinde oluşur ve gelişir. Temel düzeydeki konuşma kazanımları için özel bir öğretim sürecine (bazı şahsi sorunlar ve hastalıklar hariç) ihtiyaç duyulmaz. Ancak konuşmayı etkileyen çok sayıda unsur mevcuttur ve iyi bir konuşmacı olmak, ana konuşma edinimi ve kazanımlarının çok ötesinde yeterlikler gerektirir.

Konuşma; duygu, düşünce ve isteklerin oral yollarla iletilmesi sürecidir (Er, 2013; Şahin, 2019). Konuşmanın meydana gelmesi için bazı bilişsel, fiziksel, sosyal ve kültürel unsurlar bir arada bulunmalı ve sağlıklı bir süreç dâhilinde işlenmelidir (Calp, 2010). Bilişsel olarak konuşmanın başlangıcı ve devamı algı, dikkat, bellek gibi zihinsel aşamalardan geçilerek yapılandırılır (Erdem, 2014). Ayrıca beyindeki birçok alan, konuşma becerisinin ortaya çıkması ve gelişmesi üzerinde etki sahibidir (Aytan ve Güneş, 2020). Konuşmanın fiziksel boyutunu ise seslerin üretimi oluşturur. Dilin yapı taşlarını oluşturan seslerin meydana gelmesi için diyafram, akciğerler, gırtlak ve ağız bölgesindeki anatomik yapıların koordineli biçimde çalışması gerekmektedir (Erdem, 2014). Sosyal ve kültürel alanda konuşma, yakın ve uzak çevre ile kurulan tüm ilişkileri doğrudan etkiler (İşcan, 2015). Birey, içerisinde doğduğu toplumun ana diline maruz kalır ve çevresiyle kurduğu her ilişki onu belirli bir dil ve kültür bağlamında ilişkiler kurmaya doğru iter (Aksan, 2009). Bu nedenle konuşmanın zihinde yapılandırılan ve motor beceriler vasıtasıyla uygulanan sosyal-kültürel alt yapıdaki bir eylem olduğu söylenebilir.

Bilişsel ve fiziksel yapılarıdaki sağlıklı ve uyumlu işleyişin yanı sıra iyi bir konuşmacının bazı vasıflara da sahip olması beklenir. Kullanılan dile yeterli düzeyde hâkim olma, dinleyici özellikleri ve bağlamdan haberdar olma, parça üstü birimlerin etkin kullanımı, söz varlığı, bilgi birikimi gibi faktörler, yürütülen sözlü iletişim etkinliklerinin niteliğini belirler (Bozkurt, 2019). Konuşmanın zor yönlerinden biri de anlık olarak gerçekleştirilmesi ve konuşmacıya kontrol etme/düzeltilme şansı vermemesidir. Bu nedenle konuşmacı, sözlerini oldukça dikkatli biçimde seçme ve iletişimde yanlış ya da eksik anlaşılmaya sebep olacak söylemlerden kaçınma baskısı altındadır. Diğer yandan, yapılan konuşmaların içeriği kadar konuşmacının üslubu ve tavırları da sözlü iletişimin dikkate değer noktalarıdır (Kardaş, 2017).

Konuşma eğitimi, öğrencilerin oldukça erken yaşlarda edindikleri sözlü ifade becerisinin desteklenmesini ve geliştirilmesini sağlayan sistemli çalışmalardır ve okul öncesinden yükseköğrenime kadar, örgün eğitimin her kademesinde az çok yer bulur (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013; Yağmur Şahin ve Zorlu Kana, 2015). Tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinde olduğu gibi konuşma eğitiminde de ölçme ve değerlendirme çalışmaları eksiklik ve ihtiyaçların belirlenmesi, düzenli ve sağlıklı bir ilerleyişin

sağlanması, kazanımların yeterliğinin sorgulanması gibi birçok gerekliliği karşılamada anahtar konumundadır (Göçer, 2014).

Diğer dil becerilerinden de beklendiği üzere, konuşma becerisi süreç ve sonuç odaklı olarak ölçme işlemlerine tabi tutulmalı; öğrencilerin gelişimi düzenli olarak takip edilmeli ve değerlendirilmelidir (Duran ve Öztürk, 2019). Ancak sahip olunması gereken zengin alt yapı ve karmaşık süreçler, konuşma becerisine ilişkin ölçme ve değerlendirme çalışmalarında birtakım zorluklar yaratmaktadır (Çerçi, 2015; Göçer, 2014). Öncelikle konuşmanın çok yönlü yapısı, tek bir ölçme aracıyla veya tekniğiyle bu becerinin ölçülmesini ya da değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle konuşma eğitiminde, süreç ve ürün temelli birçok ölçme/değerlendirme yöntemi hakkında bilgi sahibi olmak ve farklı ölçme araçlarından yararlanmak gerekir (Şahin, 2019). Bir başka zorluk da ölçme ve değerlendirme çalışmalarını nesnel ve güvenli biçimde yürütecek, yeterli donanıma sahip kişilere ulaşmanın her zaman mümkün olamamasıdır (Dağ Pestil ve Özden, 2018). Kalabalık sınıflarda öğrencilerin performans düzeylerini tek tek belirleme, uygun ölçme aracı seçme, merkezi sınavlarda diğer becerilerin gölgesinde kalma gibi zorluklar da konuşma becerisinin yeterli oranda ölçme ve değerlendirme işlemine tabi tutulamaması sonucunu doğurmaktadır (Karatay ve Dilekçi, 2019). Ayrıca, konuşma becerisinin alt boyutlarına yönelik farklı değerlendirmeler, hazırlanmış olan ölçme araçları arasında da kavramsal ve kategorik farklılıklar bulunmasına neden olmaktadır (Bozkurt, 2017). Yaşanan sorunlar, konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye fırsat verecek araçların ve yöntemlerin geliştirilmesini gerekli kılmakta ve bu konudaki çalışmaların önemini arttırmaktadır.

Konuşma becerisinin ölçümünde farklı tür ve yapıdaki ölçme araçlarından/yöntemlerinden yararlanmak mümkündür. Yaygın olarak kullanılan ölçme araçlarını değerlendirme ölçekleri, tutum ölçekleri, ürün dosyaları, kontrol listeleri, rubrikler, değerlendirme/gözlem formları oluşturur (Kıymaz ve Doyumğaç, 2020; Şahin, 2019). Konuşma becerisini ele alan ölçeklerin bir kısmında konuşmacı doğrudan doğruya kendi yeterliklerini ortaya koymaya çalışır ve böylece öz değerlendirme yoluna giderek farkındalık geliştirir (Öztahtalı ve Şahin, 2020). Öz değerlendirme odaklı ölçeklerde, tutum ve kaygı gibi durumların yer aldığı ve öğrencilerin konuşmaya karşı duyuşsal yaklaşımlarının irdelendiği de görülür (Gündüz ve Demir, 2021; Topçuoğlu Ünal ve Özer, 2017). Öz değerlendirme süreçleri oldukça etkili sonuçlar doğururken konuşmacının kendi konuşmasını her zaman en iyi biçimde değerlendirmesini beklemek de eksik bir yaklaşım olabilir. Bu nedenle öğrencinin performansını gözleme şansı olan akranları veya konunun uzmanları tarafından yapılan değerlendirmeler oldukça önemli sonuçlar verebilmektedir (Temizyürek, 2014). Özellikle de öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede doğrudan sorumluluk üstlenen öğretmenlerin değerlendirmeleri, öğretim sürecinin yapılandırılması açısından elzemdir (Hamzadayı ve Dölek, 2017).

Türkçe eğitiminin önemli bir parçasını oluşturan konuşma becerisi ile ilgili istekler ve ihtiyaçlar, bu çalışmanın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Çalışmada, konuşma becerisinin ölçülmesi adına bir Uzman Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçekte konuşmanın temel unsurlarına yer verilmesi hedeflenmiştir.

2.Yöntem

Konuşma becerisine yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma, tarama temelli bir araştırmadır. Nicel yöntemlere göre tasarlanan tarama deseninden, büyük gruplarla yürütülen ve belirli bir durumun kendi koşulları içerisinde ortaya konulmasını sağlayan araştırmalarda yararlanılır (Mazlum ve Atalay Mazlum, 2017; Sönmez ve Alacapınar, 2019). Yapılan taramalar sonucunda toplanan

verilerle, ilgili konuya hem güncel durumuyla yaklaşılr hem de çeşitli değerlendirmeler için fırsat sunulur (Karaasar, 2012; Arslantürk, 2004). Bu araştırmada, yapılandırılan ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilecek istatistiksel işlemlere ait veriler, öğretmenler tarafından öğrencilerin konuşma becerilerine ait durumları değerlendirilerek tarama yoluyla elde edilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Ölçeğin geliştirilmesine aracılık eden çalışma grubunu, açımlayıcı faktör analizinde (AFA) 30 öğretmen ve 289 öğrenci; doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) 20 öğretmen ve 200 öğrenci oluşturmuştur. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için kullanılan veriler, farklı gruplardan elde edilmiştir. Ölçek geliştirmede çalışma grubunun büyüklüğüne yönelik görüşlerde genellikle madde sayısına odaklanıldığı görülmektedir. Madde sayısına yönelik değerlendirmelerde, toplam madde sayısının 5 katını kabul edenler olduğu gibi 10 ila 15 katına kadar ulaşılması gerektiğini belirten kaynaklar da mevcuttur (Bilicioğlu Güneş, 2021; Çolakoğlu ve Büyükeksi, 2014).

Bu çalışmada, ölçeğe ilişkin analizlerde öğrenci sayısının madde sayısının en az on katına ulaşması için çaba sarf edilmiş, bu sayı yakalanıncaya kadar uygulamaya devam edilmiştir. Çalışma grubuna ait genel bilgiler şu şekildedir:

Tablo 2.1.1. Çalışma Grubu

Açımlayıcı Faktör Analizi İçin Çalışma Grubu				
Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı ve Nitelikleri			Sınıf
	Cinsiyet			
30	Kız	158	6.	99
	Erkek	129	7.	100
	-	-	8.	90
Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Çalışma Grubu				
Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı ve Nitelikleri			Sınıf
	Cinsiyet			
20	Kız	104	6.	60
	Erkek	96	7.	65
	-	-	8.	75

2.2. Verilerin Toplanması

Geliştirilmesi hedeflenen ölçeğe ilişkin taslaklar, aynı zamanda veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Likert Ölçek Kurma (Toplamalı Sıralama) tekniğinden yararlanılmıştır. Likert tekniğiyle geliştirilen ölçekler “araştırılan konu hakkında tutum veya görüş içeren bir ifade ve bu ifadeye katılım düzeyini belirten seçeneklerden” oluşan soru maddelerinden meydana gelmektedir (Turan, Şimlek ve Aslan, 2015: 188). Her bir araştırma sorusu için katılım düzeyini belirleyen seçenekler belirli bir puana karşılık gelir ve tüm maddelere verilen yanıtların toplamından ölçekten alınan toplam puana ulaşılır (Ata Tezbaşara, 1997). Değerlendirme düzeyini belirleyen seçeneklerin sayısı ve kullanılacak ifadeler, araştırmanın konusuna göre değişebilirken genellikle 3'lü, 4'lü, 5'li ve 7'li sistem kullanılmakta ve seçeneklerde olumsuz ifadelerden olumlu ifadelere doğru (ya da tam tersi) artan veya

azalan bir sıralama izlenmektedir (Bayat, 2014). Bu ölçek; öğrencilerin konuşma becerilerinin nasıl bir görünüm sergilediğini, öğrencileri değerlendiren uzmanların puanları üzerinden belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Likert tipi ölçek için 5'li değerlendirme sistemi kullanılmış, maddelere katılım düzeyi ile ilgili olarak “hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, sık sık ve her zaman” seçenekleri sunulmuştur.

2.3. Veri Analizi

Verilerin analizi sürecinin her basamağında (uzman görüşü alma, AFA, DFA) farklı türde teknikler ve materyaller işe koşulmuştur.

Uzman görüşüne yönelik veriler tanımlanırken Lawshe tekniğinden yararlanılmıştır. Lawshe (1975) tarafından teorik çerçevesi belirlenen ve onun ismiyle anılan teknikte, kapsam geçerliğini uzman görüşüne dayalı olarak belirlemek için alternatif bir formül sunulur. Lawshe tarafından yapılandırılan ve daha sonra birçok çalışmaya konu olan formüle göre, ölçme aracında yer verilecek bir maddenin kabul edilebilmesi için uzmanlardan alınması gereken onaylara yönelik kapsam geçerliği oranı şu şekildedir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018: 257):

$$KGO = \frac{Nu - N/2}{N/2} \quad \text{veya} \quad KGO = \frac{Nu}{N/2} - 1$$

Lawshe formülünde “Nu” sembolü maddeyi uygun bulan uzmanları, “N” uzman sayısını temsil etmektedir. Formül üzerinden elde edilecek değer -1 ile +1 arasındadır. Elde edilecek değerlere yönelik kriterler ise uzman sayısı baz alınarak şu şekilde belirlenmiştir (Lawshe, 1975: 568):

Tablo 2.3.1. Kapsam Geçerliğini Belirlemede Kullanılan Minimum Değerler (.05 anlamlılık düzeyinde)

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	.99	13	.54
6	.99	14	.51
7	.99	15	.49
8	.75	20	.42
9	.78	25	.37
10	.62	30	.33
11	.59	35	.31
12	.56	40	.29

Tabloda görüldüğü üzere, bu teknikte uzman sayısı arttıkça kabul edilebilir minimum değerde de azalma meydana gelmektedir. Ancak 7 ve daha az sayıdaki uzmanın tamamının (sadece 0,01 sapma payıyla) ilgili maddeye “evet” demesi beklenir.

AFA sırasında istatistiksel verileri çözümleyen bir yazılım olan SPSS’in 26. sürümüne başvurulmuş ve temel bileşenlerin (principal component) analizi sağlanmıştır. Faktör analizleri, temelde belirli bir veri setini kullanarak ölçme araçlarını oluşturan maddeler arasındaki dâhili ilişkileri ortaya koymaya ve değişken sayısını sınırlayarak ölçek için ortak bir yapı kurmaya yönelik istatistiksel yöntemlere işaret eder (Uyumaz, Mor Dirlik ve Çokluk, 2016). AFA, bir ölçme aracında yer alan “değişkenler arası ilişkileri sorgulayarak yeni bir yapı ortaya koymaya çalışan” istatistiksel işlemlerdir (Can, 2017: 315). AFA

sonuçlarına bakılarak bir maddenin kabul edilebilir olması için madde faktör yükünün 0.30'un üzerinde olması; birden çok faktörle eşleşen maddelerin faktör yükleri arasındaki farkın 0.1'den yüksek olması ve bir faktörün en az 3 maddeden oluşması gerekmektedir (Karaman, Atar ve Çobanoğlu Aktan, 2017: 1180). AFA'ya ait veriler, SPSS'te temel bileşenler analizinden (principal component) yararlanılarak çözümlenmiştir.

DFA için de yine istatistiksel verilerin çözümlendiği bir yazılım olan SPSS AMOS'un 26. sürümünden yararlanılmış ve bu programda yer alan Maksimum Likelihood (ML) yöntemi kullanılmıştır. DFA, "önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığını incelemeyi" amaçlayan istatistiksel yöntemdir (Seçer, 2015: 171). DFA ile ölçek için belirlenmiş veya varsayılmış olan faktörlerin geçerliği sınanır (Orçan, 2018). Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinden geçebilmesi için aşağıdaki tabloda yer alan uyum indekslerinde, yine tabloda belirtilen değerleri sağlaması gerekmektedir (İlhan ve Çetin, 2014: 31; Yaşlıoğlu, 2017: 80-81):

Tablo 2.3.2. DFA Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Değerler	Yüksek Değerler
CMIN/DF	<5.00	<2.00
CFI	>.90	>.95
GFI	>.90	>.95
RMSEA	<.08	<.03
NFI-TLI	>.90	>.95
RFI	>.90	>.95
IFI	>.90	>.95
AGFI	>.85	>.95
SRMR/RMR	<1.00	<.05

Veri analizinde son olarak DFA sonrası elde edilen maddelerin güvenilirliğini ortaya koymak için maddelere ait verilerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. Cronbach Alpha değeri, ölçeğin iç tutarlılığını ortaya koyacak ölçütleri belirleyen ve özellikle sosyal bilimlere yönelik ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesinde yaygın biçimde kabul edilen bir yöntemdir (Bonett and Wright, 2014). Ölçeklerde ulaşılması beklenen Cronbach Alpha katsayıları ve bu katsayılarla ilişkin yorumlar şu şekildedir (Kılıç, 2016: 47):

Tablo 2.3.3. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısına ait yorumlar

Güvenirlik Katsayısı Aralığı	Yorum
≥ 0.90	Mükemmel
$0.7 \leq a < 0.90$	İyi
$0.6 \leq a < 0.70$	Kabul edilebilir
$0.5 \leq a < 0.60$	Zayıf
$a < 0.5$	Kabul edilemez

*Elde edilen değer

3. Bulgular ve Yorum

Ölçeğin hazırlanması için öncelikli olarak literatür taraması yapılmış ve konuşmadaki temel unsurları belirlemeye yönelik madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra uzman görüşüne başvurularak geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin uygulanacağı taslak yapılandırılmıştır. Uzman görüşü sonrasında ise ölçeğin pilot uygulamaları yapılarak AFA ve DFA uygulanmış, güvenilirlik katsayısı kontrol edilmiştir. Sürece ilişkin ayrıntılar şu şekildedir:

3.1. Madde Havuzunun Oluşturulması ve Uzman Görüşlerinin Alınması

Ölçeğin geliştirilme sürecinde ilk olarak literatürün incelenmesi yoluyla “temel konuşma unsurlarına yönelik madde havuzu” oluşturulmuştur. Söz konusu havuzda ilk etapta 45 madde yer alırken iki Türkçe eğitimi ve bir ölçme değerlendirme uzmanı ile görüş alışverişine gidilmiş ve havuzda yer alan 28 maddenin çalışmanın kapsamına uygun olduğu düşünülmüştür. Maddelerin seçiminde kapsam geçerliğini sağlama, ölçülebilir nitelikler taşıma, açık biçimde anlaşılma, hedeflenen uzmanlık alanının dışında yeterlikler gerektirmeme gibi durumlar göz önüne alınmıştır. Ayrıca maddelerin 11’inde olumsuz durumlara değinilerek ters kodlanmaya gidilmiştir.

Ölçek için belirlenen 28 madde, bir form aracılığıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Formda maddelere ilişkin olarak “uygun, düzeltilmeli ve uygun değil” seçenekleri sunularak değerlendirmeler alınmış; ayrıca her maddeye ek olarak “açıklamalar” bölümü altında görüş ve önerilerin bildirilmesi sağlanmıştır. Formun sunulduğu uzmanların 5’ini Türkçe eğitimi alanındaki öğretim üyeleri (2 doçent ve 3 doktor öğretim üyesi) ve 2’sini Türkçe öğretmenleri oluşturmuştur. Uzman görüşü alındıktan sonra hangi maddelerin ölçekte yer bulacağına dair değerlendirme için Lawshe tekniğine başvurulmuştur. Uzmanlar tarafından incelenen 28 maddelik taslaktaki 26 madde +1 puan alırken 2 madde 0,99 değerine ulaşamamıştır. Söz konusu maddeler ve aldıkları değerler şu şekildedir:

Tablo 3.1.1. Uzman Görüşü Sonrası İptal Edilen Maddeler

İlgili Madde	Aldığı KGO Değeri
1. Konuşurken sözcüklere ses eklemektedir.	0,71
2. Konuşmada gevşeklik (konuşma organlarının zayıflığı) sorunu yaşamaktadır.	0,42

Uzmanların çıkarılmasını veya düzeltilmesini istediği ve maddelere yönelik açıklamaları “Uzmanlık alanını (Türkçe eğitimi) aşması, göreceli karara neden olması ve gözlemlenilen ölçülmesinin mümkün olmaması” yönündedir. Uzman görüşü sonucunda, ölçeğin 26 maddelik taslağı AFA için hazır hâle gelmiştir.

3.2. Açımlayıcı Faktör Analizi

Uzman görüşü sonucu 26 maddeye düşen taslak, yapı geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması adına faktör analizlerine tabi tutulmuştur. Bunun için de 30 öğretmen, ölçeği 289 öğrenci üzerinde uygulamış ve AFA için kullanılacak veriler elde edilmiştir.

Konuşma Becerisi Uzman Değerlendirme Ölçeği’nin 26 maddelik taslağına uygulanan AFA sonucunda 2 maddenin faktör yükünün çok düşük olduğu (0,30’un altında), 5 maddenin ise birden fazla faktör altında birbirine oldukça yakın düzeylerde (0.1’den az) benzerlik gösteren değerlere sahip olduğu

(binişik) fark edilmiş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizinde uygun veriler sunmayan maddeler şu şekildedir:

- Çok alçak sesle konuşmaktadır.
- Çok yüksek sesle konuşmaktadır.
- Kelime hazinesi zengindir.
- Konuşurken tutukluk yaşamaktadır.
- Konuşurken yöresel dili (ağız) kullanmaktadır.
- Konuşurken ölçünlü dili (İstanbul Türkçesi/Standart Türkçe) ile yöresel dili (ağız) birbirine karıştırmaktadır.
- Konuşurken Türkçe sözcükler yerine yabancı sözcükler kullanmaktadır.

Bu maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra geriye kalan 19 maddeye ait AFA sonuçlarından aşağıdaki başlıklarda belirtilen değerler elde edilmiştir.

3.2.1. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi

Bu testler, ölçeğin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Yapılacak analizler için ulaşılan örneklem sayısının yeterliğini ortaya koymak için öncelikle KMO değerine bakılır. En düşük oranı 0'a, en yüksek oranı 1'e karşılık gelen KMO: 0,5'ten yüksek ise kabul edilebilir, 0,7 ile 0,8 arasındaysa iyi, 0,8 ile 0,9 arasında ise yüksek, 0,9'dan fazla ise çok yüksek kabul edilir (Field, 2005). Bartlett Küresellik Testi, elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanmaktadır (Seçer, 2015: 158). Bu test değerinin kabul edilebilir olması için 0,05'ten küçük olması gerekmektedir (Can, 2017: 325) Geliştirilmesi hedeflenen ölçeğe ait KMO ve Bartlett's Test sonuçları şu şekildedir:

Tablo 3.2.1. KMO ve Bartlett's Test sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,958
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5013,911
	Df	171
	Sig./p	,000

Elde edilen verilerde ölçeğin KMO oranı ,958 olarak belirlenmiştir. Bu durumda, çalışma gurubunu oluşturan katılımcı sayısının AFA için oldukça yüksek oranda yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca Bartlett küresellik testinin anlamlılığı da (Sig./p) ,000 olarak belirlenmiş ve istenen değerlere ($p < .05$) ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, ölçeğin AFA için uygun nitelikler taşıdığını göstermektedir.

3.2.2. Toplam Açıklanan Varyans Oranı

Ölçeğin kaç faktörü açıklayabildiğine ilişkin değerler, toplam açıklanan varyans oranı ile belirlenmektedir. Ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu anlamak için de ilk olarak öz değeri 1'den yüksek ve tek başına açıkladığı varyans oranı %5'ten büyük olan alt boyutlar dikkate alınır (Seçer, 2015: 164).

Uzman değerlendirme ölçeğinde bu nitelikleri taşıyan iki alt faktör bulunmaktadır ve elde edilen değerler şu şekildedir:

Tablo 3.2.2. Ölçeğin Toplam Açıklanan Varyans Oranı

Component	Total	Initial Eigenvalues		Extraction Sums of Squared Loadings		
		% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	11,864	62,443	62,443	11,864	62,443	62,443
2	1,086	5,717	68,158	1,086	5,715	68,158

Birinci faktör hem tek başına hem de toplamda ölçeğin %62,443'ünü; ikinci faktör tek başına %5,715'ini ve toplamda %68,158'ini açıklamaktadır. Bir ölçeğin kabul edilebilmesi için açıklanan toplam varyans oranının tek faktörlü yapılar için minimum %30 olarak kabul edenler olduğu gibi faktör sayısına bakılmaksızın toplam rakamı en az %52 olarak sınırlayan kaynaklar da mevcuttur (Büyüköztürk, 2014: 135; Seçer, 2017: 164). Ayrıca öz değerler (eigenvalues) arasındaki farklılığın oranı da faktör sayısının belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Birinci faktöre ait öz değer ikinci faktörün üç katından büyük olduğu durumlarda, ölçek tek faktörlü olarak kabul edilebilmektedir (Hattie, 1985; Lord, 1980, s.19). Tablo 3.2.2'ye bakıldığında birinci faktör hem toplam varyansın %62,443'ünü açıklamakta hem de ikinci faktörün aldığı öz değer (%5,717) yaklaşık on katına denk gelmektedir. Bu durumda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya uygun olduğu söylenebilir. Tek boyutlu yapının açık bir farkla öne çıkması sebebiyle herhangi bir döndürme işlemine de gerek duyulmamıştır.

3.2.3. Madde Faktör Yükleri

Kabul edilebilir faktör sayısı belirlendikten sonra hangi maddenin hangi faktör altında açıklanabildiğini belirleyen madde faktör yükleri incelenmiştir. Herhangi bir döndürme işlemi yapılmadan elde edilen madde faktör yüklerine ait değerler şu şekildedir:

Tablo 3.2.3. Maddelere Ait Faktör Yükleri

Madde	1. Faktöre İlişkin Değerler	2. Faktöre İlişkin Değerler
1.	,776	
2.	,821	
3.	,797	
4.	,811	,039
5.	,866	-,292
6.	,847	-,333
7.	,830	-,337
8.	,841	-,332
9.	,831	-,292
10.	,790	
11.	,810	-,157
12.	,717	,219
13.	,800	,254
14.	,825	,196

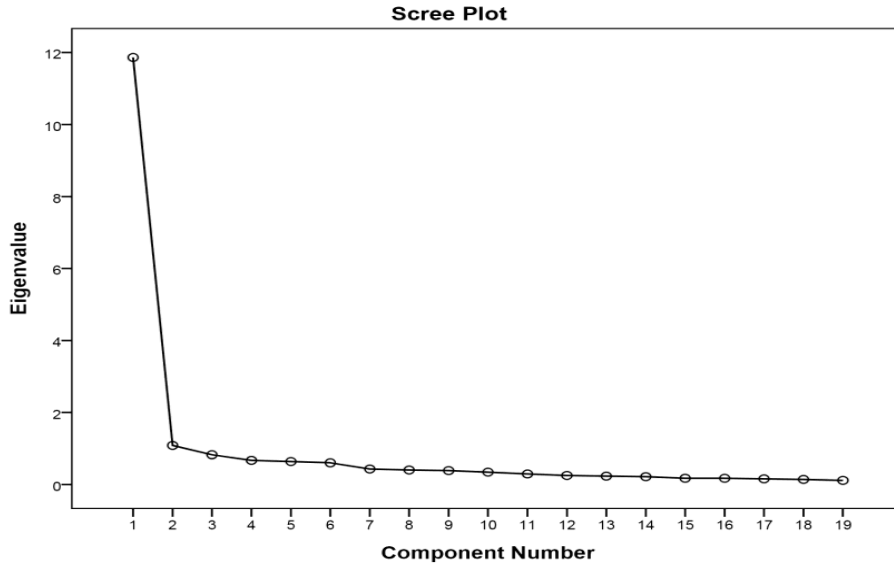
15.	,816	,197
16.	,804	,319
17.	,736	,343
18.	,621	,191
19.	,635	,314

AFA sonucunda ölçek için uygun olduğu tespit edilen 19 maddenin birinci faktöre ait yük değerleri ,866 ile ,621 arasında değişmektedir. İkinci faktöre ait değerler ise daha düşük oranlarda (-,292 ile 343) seyretmektedir. Ayrıca bir önceki tabloda birinci faktörün toplam açıklanan varyans oranının %62,443'üne denk geldiği ve ikinci faktörle arasında ciddi bir farklılık olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değerler, tek faktörlü yapıya ait madde faktör yüklerinin ve toplam açıklanan varyans oranının iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Watkins, 2021)

3.2.4. Yamaç -Birikinti Grafiği

Faktörlerin genel durumunu tespit etmek için kullanılan bir başka yöntem de “scree plot” olarak bilinen yamaç-birikinti grafiğidir. Bu grafikte dikey eksen öz değer (eigenvalue), yatay eksen (component number) faktörleri göstermektedir. Her faktör bir nokta ile temsil edilmektedir ve noktalar arasındaki çizgiler, söz konusu faktörün toplam varyansa olan katkısını ve diğer faktörlere olan farkını ortaya koymaktadır (Field, 2005: 633). Noktalar arasındaki çizgilerin dikey ve uzun olması, ilgili faktörlerin yüksek değerlere sahip olmasına bağlıdır ve çizgi grafiğinde keskin düşüşlerin azaldığı bir kırılma noktasının olması beklenir (Fabrigar & Wegener, 2012: 57). Faktörler arasındaki eğimin azalması, ilgili faktörlerin toplam varyansa olan katkılarının düşük olduğu anlamına gelmektedir (Koçak, Çokluk ve Kayrı, 2020). Bu ölçeğin AFA sonuçlarına ait yığılma grafiği şu şekildedir:

Şekil 3.2.1. AFA Sonuçlarına Ait Yamaç Birikinti Grafiği



Yukarıdaki grafikte, birinci faktör değeri ile ikincisi arasında oldukça önemli bir fark görülürken, ikinci faktörden sonra çizginin oldukça yakın değerlerde seyrettiği görülür. Ayrıca birinci faktör oldukça

yüksek değerlere sahipken ikinci faktörden itibaren değerlerde ciddi bir azalma görülür. Bu bakımdan yamaç birikinti grafiği, ölçek için belirlenen tek faktörlü yapıyı destekler niteliktedir.

3.3. Doğrulatory Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonrası 19 maddeye düşen ve tek faktörlü olarak belirlenen ölçek, doğrulatory faktör analizi için 20 öğretmen tarafından 200 öğrenciye uygulanmıştır. Toplam 19 madde üzerinde yapılan analizlerde uyumsuzluklar tespit edilmiş ve özellikle 5. (konuşurken “r” sesini doğru şekilde çıkarır) ve 6. (konuşurken “s” sesini doğru şekilde çıkarır) maddenin ölçeğin genel yapısına uymadığı tespit edilmiştir. Söz konusu maddelerin çıkarılması sonucunda 17 maddeye indirilen ölçekten elde edilen değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3.3.1. Doğrulatory Faktör Analizinden Elde Edilen Değerler

Uyum İndeksi	Elde edilen değer	Yorum
X^2/sd (CMIN/DF)	1,453	Uygun
CFI	.970	Uygun
GFI	.907	Kabul edilebilir
RMSEA	.048	Uygun
NFI	.911	Kabul edilebilir
RFI	.898	Kabul edilebilir değere yakın
IFI	.970	Uygun
AGFI	.880	Kabul edilebilir
RMR	.043	Uygun

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, 17 maddeye indirilen ölçek kabul edilebilir değerlere ulaşmıştır. Böylece, tasarlanan Konuşma Becerisi Uzman Değerlendirme Ölçeği için 17 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapının model veri uyumunun iyi düzeyde olduğu ve bu ölçek ile yapılan ölçümlerin geçerli olduğu sonuca ulaşılmıştır.

Cronbac’h Alpha: Yapılan faktör analizleri sonrasında 17 maddeyle kabul edilen ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbac Alpha değeri kontrol edilmiş ve çıkan sonuç ,941 olarak belirlenmiştir. Söz konusu değer, Cronbac Alpha için genel olarak kabul edilen sınırın (>.70) üstünde ve yüksek olarak kabul edilecek (>.90) bir orandadır. Bu sonuçlar 17 madde ile kabul gören ölçeğin yüksek seviyede güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

4. Sonuç

Konuşma becerisinin temel unsurlarına yönelik bir uzman değerlendirme ölçeği hazırlamayı amaçlayan bu çalışmada ilk olarak bir madde havuzu belirlenmiş; iki Türkçe eğitimi ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ile görüş alışverişi yapılarak 28 maddelik bir taslak ortaya çıkarılmıştır. Bu taslak daha geniş bir uzman grubuna sunulduğunda toplam 26 maddenin ölçek için uygun olduğuna karar verilmiştir. Oluşan taslağın geçerlik ve güvenilirlik işlemleri için, istatistiksel teknikler olan açımlayıcı faktör analizi ve doğrulatory faktör analizinden yararlanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için 30 öğretmen, 26 maddelik ölçeği 289 öğrenciye uygulamıştır. Bu uygulamadan elde edilen verilerin analizi sonucunda madde faktör yükü .30’dan düşük olan veya birden fazla faktörle yüksek uyum gösteren (binişik) 7 madde

elenmiş ve ölçek için 19 madde yeterli bulunmuştur. Kalan 19 madde için iki faktöre kadar ulaşmak mümkün olsa da madde faktör yükleri birinci faktör altında daha yüksek oranlara ulaşmış ve tek faktörlü yapının ölçeği %62 oranında karşıladığı tespit edilmiştir. Bu nedenle tek faktörlü yapının uygun olduğuna karar verilmiş ve ulaşılan sonucu teyit etmek için doğrulayıcı faktör analizine gidilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için 19 maddeden oluşan ölçek, 20 öğretmen tarafından 200 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda iki maddenin ölçeğin tek faktörlü yapısının istenen değerlere ulaşmasını engellediği fark edilmiş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddelere ait değerler (X^2/sd (CMIN/DF) 1,453; CFI .970; GFI .907; RMSEA.048; NFI .911; RFI .898; IFI .970 AGFI .880; RMR .043) doğrulayıcı faktör analizi için ölçüt olarak kabul edilen değerlere uyum göstermiştir. Ayrıca elde 17 maddeye ait veriler, güvenilirliğe yönelik olarak Cronbach Alpha katsayısının belirlenmesi için analiz edilmiş ve .941 gibi yüksek bir değere ulaşılmıştır. Böylece geliştirilmesi amaçlanan Konuşma Becerisi Uzman Değerlendirme Ölçeği, 17 madde ile son şekline kavuşmuş ve kullanıma hazır hâle gelmiştir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2009). Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dildilim (5. basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arslantürk, Z. (2004). sosyal bilimler için araştırma metod ve teknikleri (6. basım). İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Ata Tezbaşara, A. (1997). Likert tipi ölçek geliştirme klavuzu (2. basım). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Aytan, T. ve Güneş, G. (2020). Konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurları. M. N. Kardaş (editör), Konuşma eğitimi (s. 63-80). Ankara: Pegem Akademi .
- 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.
- Bilicioğlu Güneş, A. (2021). Faktör analizi. K. Z. Deniz (editör), İstatistikolay 2: çok değişkenli istatistik (s. 249-312). Ankara: Nobel Akademi.
- Bonett, D. G. and Wright, T. A. (2014). Cronbach's alpha reliability: Interval estimation. Journal of Organizational Behavior, 36 (1), 3-15.
- Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. Ana Dili Eğitimi Dergisi , 5(4), 924-947.
- Bozkurt, B. Ü. (2019). Konuşmanın fiziksel ve zihinsel temelleri. G. Çetinkaya (editör), Konuşma ve eğitimi (s. 43-68). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükkız, K. ve Hasırcı, S. (2013). Anadili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1 (1), 57-63.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (20. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2010). Özel eğitim alanı olarak Türkçe . Ankara: Nobel Yayınları.
- Can, A. (2017). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi (5. basım). Ankara: Pegem Akademi
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri . Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (4), 176-204.
- Çolakoğlu, Ö. M. ve Büyükeksi, C. (2014). Açımlayıcı faktör analiz sürecini etkileyen unsurların belirlenmesi. Karaelmas Journal of Educational Sciences, 2, 58-64.
- Dağ Pestil, A. ve Özden, M. G. (2018). Ana dilde konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme. Journal of Awareness, 3, 557-570.

- Duran, E. ve Öztürk, E. (2019). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. H. Akyol ve A. Şahin (editörler), *Türkçe öğretimi: öğretmen adayları ve öğretmenler için* (s. 263-283). Ankara: Pegem Akademi.
- Er, S. (2013). *Etkili ve güzel konuşma sanatı*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma ve konuşmanın unsurları. F. Temizyürek, İ. Erdem ve M. Temizkan (editörler), *Konuşma eğitimi sözlü anlatım* (s. 45-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Fabrigar, L. R. and Wegener, D. T. (2012). *Understanding statistics: exploratory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2. ed.). London: SAGE Publications.
- Göçer, A. (2014). Süreç (performans) ve sonuç (ürün) değerlendirme yöntem ve araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, A. ve Demir, S. (2021). Konuşma kaygısı ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (1), 145-159.
- Hamzadayı, E. ve Dölek, O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 135-151.
- Hattie, J. (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement*, 9, 139-164.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5 (2), 26-42.
- İşcan, A. (2015). İletişim, konuşma ve konuşmayla ilgili temel kavramlar. A. Şahin (editör), *Konuşma eğitimi* (s. 1-25). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karaman, H., Atar, B. ve Çobanoğlu Aktan, D. (2017). Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan faktör çıkartma yöntemlerinin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (3), 1173-1193.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim*, 48 (1), 685-716.
- Kardaş, M. N. (2017). Hazırlıksız konuşmalar ve nezaket. A. Akçay ve S. Baskın (editörler), *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi* (s. 339-364). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenilirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6 (1), 47 - 48.
- Kıymaz, M. S. ve Doyumğaç, İ. (2020). Konuşma eğitiminde ölçme ve değerlendirme . M. N. Kardaş (editör), *Konuşma eğitimi* (s. 273-293). Ankara: Pegem Akademi.
- Koçak, D., Çokluk, Ö. ve Kayri, M. (2020). Faktör sayısının belirlenmesinde MAP testi, paralel analiz, K1 ve yamaç birikinti grafiği. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 330-359.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantification approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Mazlum, M. M., ve Atalay Mazlum, A. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma yönteminin belirlenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4 (4), 1-21.
- Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: ilk hangisi kullanılmalı? *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 413-421.
- Öztahtalı, İ. ve Şahin, E. (2020). Etkili konuşma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 15 (1), 565-582.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi* (2. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri (genişletilmiş 7. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, H. (2019). Konuşma eğitiminde ölçme ve değerlendirme. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (editörler), Konuşma eğitimi (s. 124-143). Erzurum: Fenomen Yayıncılık .
- Şahin, N. (2019). İletişim ve etkili iletişim. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (editörler) , Konuşma eğitimi (s. 45-66). Erzurum: Fenomen Yayıncılık.
- Temizyürek, F. (2014). Konuşma becerisinde ölçme ve değerlendirme (5. basım). F. Temizyürek, İ. Erdem ve M. Temizkan (editörler), Konuşma eğitimi sözlü anlatım (s. 239-250). Ankara: Pegem Akademi.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer, D. (2017). Ortaokul öğrencileri için konuşma becerisi tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. International Journal of Language Academy, 5 (6), 120-131.
- Turan, İ., Şimlek, Ü. ve Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 186-203.
- Uyumaz, G., Mor-Dirlik, E. ve Çokluk, Ö. (2016). Açımlayıcı faktör analizinde tekrar edilebilirlik: kavram ve uygulama . Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (2), 659-675.
- Watkins, M. V. (2021). A step-by-step guide to exploratory factor analysis with SPSS. New York: Routledge.
- Yağmur Şahin, E. ve Zorlu Kana, H. (2015). Türk eğitim programlarında konuşma eğitimi. A. Şahin (editör), Konuşma eğitimi (s. 29-58). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaşlıoğlu, M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 46, 74-85.
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). İçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (1), 251-264.

Ek:

KONUŞMA BECERİSİ UZMAN DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Sıra No	MADDE	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık Sık	Her Zaman
1	Konuşurken nefes alışverişini doğru ayarlar.					
2	Konuşurken sesleri doğru olarak çıkarır.					
3	Konuşurken sesleri karıştırır.					
4	Konuşurken sesleri atlar.					
5	Konuşurken “k” sesini doğru şekilde çıkarır.					
6	Konuşurken “h” sesini doğru şekilde çıkarır.					
7	Konuşurken “ğ” sesinin olduğu sözcükleri doğru şekilde telaffuz eder.					
8	Konuşurken sözcükleri doğru şekilde telaffuz eder.					
9	Konuşurken sözcüklere gelen ekleri doğru kullanır.					
10	Konuşurken ses tonunu iyi ayarlar.					
11	Konuşmanın akışını bozan sesler (eee, ıı, hıı gibi) çıkarır.					
12	Konuşmanın akışını bozan anlamsız sözcükler (şey, yani gibi) kullanır.					
13	Konuşurken doğru yerlerde durak yapar.					
14	Konuşurken anlamlı şekilde tonlama yapar.					
15	Konuşurken doğru şekilde vurgu yapar.					
16	Konuşurken ölçünlü dili (İstanbul Türkçesi/Standart Türkçe) kullanır.					
17	Konuşurken beden dili, anlattığını daha etkili kılar.					

08. Göçmen öğrencilerin eğitim sistemine uyumunun Türkçe öğretimi ile ilişkisi

Gözde DEMİREL FAKİROĞLU¹

APA: Demirel Fakiroğlu, G. (2022). Göçmen öğrencilerin eğitim sistemine uyumunun Türkçe öğretimi ile ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 121-134. DOI: 10.29000/rumelide.1192510.

Öz

Bu çalışmada, Türkçenin göçmenler için ikinci dil olarak ve ana dili olarak öğretimi toplumdilbilimsel açıdan değerlendirilmiştir. Çok geniş bir alana hitap eden toplumdilbiliminin kültürel boyutu, cinsiyet boyutu, dil eğitimi boyutu farklı ülkelerde Türkçe bağlamında uygulanan çalışmalardan örnekler sunularak ele alınmıştır. Dil ile ilgili olan her konunun insanı ve toplumu ilgilendirdiği göz önünde bulundurulduğunda dil kullanımının, dilin gelişiminin ve öğretiminin toplumdilbilimi ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. 2010 ve 2013 yılları arasında Türkiye'ye gelen yoğun göç sonrasında, göçmen ailelerin çocuklarına Türkçe öğretilerek Türk okul sistemine uyumlarının sağlanması konusunda Milli Eğitim Bakanlığının, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün, üniversitelerin ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarının desteğiyle geniş çapta projelere yer verilmiştir. Türkçenin hem yurt dışındaki göçmenlere hem de Türkiye'de yaşayan göçmenlere öğretimi konusunda yapılan çalışmalara yer verilen bu çalışmada Türkiye'nin göçmenlerin eğitim sistemine uyumuna yönelik uluslararası konumu ve Türklerin yoğunlukta yaşadığı Batı Avrupa ülkelerinin uyum konusunda MIPEX verilerine göre gösterdikleri gelişim geçmiş yıllara göre kıyaslanarak ele alınmıştır. 2014 yılında ve 2019 yılında elde edilen MIPEX verileri 8 farklı başlıkta yayınlanmıştır. Ancak, bu çalışmada MIPEX verilerine sadece ülkelerin eğitimde göçmen uyumunu sağlama konusunda aldıkları puan açısından yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Eğitim Sistemine Uyum, MIPEX, Toplumdilbilim

The relationship between immigrant students integration to education and teaching Turkish as a foreign language

Abstract

In this study, teaching Turkish as a second and mother tongue for immigrants was evaluated sociolinguistically. The cultural dimension, gender dimension and language education dimension of sociolinguistics, which appeals to a very wide area, are discussed by presenting examples from studies applied in the context of Turkish in different countries. Considering that every subject related to language concerns people and society, it can be said that language use, development and teaching of language are closely related to sociolinguistics. After the intense migration to Turkey between 2010 and 2013, a wide range of projects were carried out with the support of the Ministry of National Education, the General Directorate of Lifelong Learning, universities and various non-governmental organizations to teach Turkish to the children of immigrant families and ensure their integration into the Turkish school system. In this study, which includes studies on teaching Turkish to both

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü (İstanbul, Türkiye), demirelg@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4138-5528. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.05.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192510]

immigrants abroad and immigrants living in Turkey, Turkey's international position in the education integration of immigrants and the development of Western European countries, where Turks are concentrated, according to MIPEX data, are discussed by comparing them with previous years. MIPEX data obtained in 2014 and 2019 has been published under 8 different titles. However, in this study, MIPEX data were only examined in terms of the performance of countries in ensuring immigrant integration in education.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Integration into Education System, MIPEX, Sociolinguistics

Giriş

Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan, toplumları bir arada tutan ve kültürün, bilginin, değerlerin nesilden nesile aktarılmasını sağlayan en önemli araçtır. İnsanların bir arada yaşaması dilin oluşmasına ve gelişmesine neden olurken bilimsel çalışmalar dilin toplumla ilgili farklı alanlarla ilişkilendirilmesine de zemin hazırlamıştır. Aynı toplumdaki farklı grupların aynı dili farklı şekillerde kullanımı, aynı toplumdaki farklı etnik grupların farklı dilleri kullanımı, dilin öğretimi, aktarımı, sürdürümü, dil teması, dilin kültürel boyutu gibi konular dilin toplumla olan ilişkisinin göstergeleridir.

Toplumdilbilimciler dil ve toplum arasındaki ilişkiyi inceleyerek dilin toplumlarda nasıl kullanıldığını, nasıl geliştiğini ve değiştiğini deneysel verilerle sunarlar, farklı sosyal bağlamlarda dil nasıl kullanılır, dilin sosyal işlevleri nelerdir, dilin işleyişi, dilin kimlikle ve kültürle ilişkisi nedir, bireyler sosyal kimliklerini dilleri aracılığıyla nasıl inşa ederler gibi sorular üzerinde durarak zengin bir bilgi kaynağı sunarlar (Nazlı, 2016; Holmes, 2013)

Dil kullanımı ve dilin gelişimi ile sosyal yapının, kültürel yapının, yaşanan göçlerin, tarihsel olayların yakından ilişkisi vardır. Ülkelerin dil planlaması ve dil politikaları da dillerin kullanımına ve öğretimine yönelik ipuçları verir. Türkçenin öğretimine bakıldığında Batı Avrupa'ya Türk ailelerin 1960'lı yıllarda göç etmesiyle birlikte ikinci nesil Türk çocuklarının ana dillerini korumaları ve sürdürmeleri konusunda çeşitli çalışmalara yer verilmiştir. Almanya, Fransa ve Hollanda'nın göçmenlere dil öğretimi konusundaki yaklaşımları, uyum politikaları, uluslararası indexlerde aldıkları puanlar farklılıklar göstermektedir. Türkiye göçmenlerin eğitime uyumu ve dil öğretimi bağlamında yani hem ana dili hem de hâkim ülkenin dili olan Türkçenin öğretimi anlamında 2013'ten bu yana önemli projeler gerçekleştirmiştir (Büyükkız ve Çangal, 2016). Uyum, dilin sadece soyutlanmış bir şekilde öğretimi değildir, aynı zamanda farklı kültürlerin etkileşimi sonucunda farklı kültürlerin öğrenilmesi ve bu kültürlerle saygı duyulmasını da kapsar. Yeni nesillere dil ile birlikte kültürel özelliklerin de doğru bir şekilde aktarılması gerekmektedir.

Göçmenlere dil öğretimi, ülkelerin dil politikaları, uyum politikaları gibi konular da toplumdilbilimin çalışma alanına girer. Her ülkenin göçmenlere yönelik politikaları ülke bazında ve kıyaslamalı olarak belirli aralıklarla değerlendirilir ve uluslararası indexlerde açıklanır. Bu hususta ülkelerin göçmenlerin uyumuna yönelik olarak sağlık, eğitim, aile birleşimi, ayrımcılıkla mücadele, vatandaşlık, ikamet, iş gücü hareketliliği gibi konularda değerlendirildiği ve verilerin açıklandığı MIPEX (Göçmen Uyum Politikası Endeksi) bilgilerine ulaşılmaktadır. 2007-2019 dönemini kapsayan indexte ülkelerin göçmen uyumu alanında gösterdikleri ilerleme ve gerilemeye yönelik puanlara yer verilmiştir. Göçmen Uyum Politikası Endeksi (MIPEX), tüm AB Üye Devletleri (Birleşik Krallık dâhil), diğer Avrupa ülkeleri (Arnavutluk, İzlanda, Kuzey Makedonya, Moldova, Norveç, vb.) Sırbistan, İsviçre, Rusya, Türkiye ve Ukrayna), Asya

ülkeleri (Çin, Hindistan, Endonezya, İsrail, Japonya, Ürdün, Suudi Arabistan, Güney Kore, Birleşik Arap Emirlikleri), Kuzey Amerika ülkeleri (Kanada, Meksika ve ABD), Güney Amerika ülkeleri (Arjantin, Brezilya, Şili), Güney Afrika ve Okyanusya'da Avustralya ve Yeni Zelanda (MIPEX, 2020). MIPEX verileri sayesinde ülkeler uyum politikalarını gözden geçirerek ve yeni önlemler olarak gerekli adımları atarlar. Bu bağlamda STKlar, araştırmacılar, uluslararası kuruluşlar ve politika yapımcılar standartlarını iyileştirmek için bu verilerden faydalanırlar.

Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin, birey ve kültür ile ilişkisi nasıl değerlendirilmektedir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde göçmenlerin eğitimi bağlamında Türkiye'de hangi çalışmalar yapılmıştır?
3. Türkçenin ana dili olarak yurt dışında öğretilmesiyle ilgili olarak mevcut durum nasıl değerlendirilmektedir?
4. Ülkelerin göçmen eğitim uyum puanları birbirlerine kıyasla ve yıllara göre nasıl değişiklik göstermiştir, bu değişikliklerin olası nedenleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel yöntemde amaç araştırılmak istenen konunun mevcut durumunu ortaya koymaktır. Bu yöntemin en temel özelliği, mevcut durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2012). Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak Türkiye'de hangi programlar kapsamında öğretildiği, yurt dışında nasıl öğretildiği, bu konuda hangi toplumdilbilimsel çalışmalara yer verildiği ve ülkelerin göçmenlere yönelik eğitim uyumu konusunda buldukları nokta MIPEX verilerine göre açıklanmıştır.

1.Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve toplumdilbilimi ilişkisi

Bayyurt (2013) yabancı dil öğretiminin toplumdilbilimi ile yakından ilişkili olduğunu ve ortak çalışma alanlarını şu şekilde sıralar: Dil çeşitliliği ve değişimi, dil kullanımı ve üslup, dil tutumları, dil ve kültür, iki dillilik veya çok dillilik ve çok kültürlülük, sosyal sınıf ve dil kullanımı, dil teması, dil ve cinsiyet, dil planlaması ve politikası. Dil planlaması ve politikaları bağlamında ise müfredat geliştirme ve öğretmen eğitimi vurgulanmaktadır. Dil ve etkileşim bağlamında ise etkileşim analizi, söylem analizi, sosyal ortamlarda dil ve etkileşim, konuşmada kullanılan nezaket kuralları ele alınmaktadır (Bayyurt, 2013, s.70).

Dil planlaması ve dil politikaları bir ülkede kullanılan ve öğretilen dillerin genel çerçevesini belirler. Yabancı dil öğretimi ile ilgili çerçeve Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan ve güncellenen Avrupa Dil Portfolyosu ile belirlenmiştir. Dil planlaması durum planlaması, derlem planlaması ve edinim planlaması olmak üzere üç ana başlıkta ele alınmaktadır. Durum planlaması bir dilin toplumdaki statüsünü, tercih edildiği yerleri ve kullanım amaçlarını, derlem planlaması ise kelimelerin seçimi, alfabenin seçimi, imla ve noktalama kurallarının belirlenmesini içerir. Edinme planı ise belirli bir dilin öğretilmesini, kullanılmasını ve farklı amaçlarla dilin nasıl öğretilmesi hususlarını içermektedir (Bayyurt, 2013, s.73-74).

1.1.Sosyo kültürel yapı ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Gün ve Şimşek (2020) hem hedef kültürün hem de öğrenci kitlesinin sosyo-kültürel yapıları dikkate alınarak ders içeriklerinin hazırlanması gerektiğini belirtir. Dilin öğretildiği yer ve bağlam da çok

önemlidir. Çok kültürlülük ve evrensel değerler üzerinde durularak öğrencilerin herhangi bir kültüre karşı önyargı geliştirmelerinin önüne geçilmelidir. Bu hassasiyet hem ders kitaplarında hem de öğretim esnasında dikkate alınmalıdır. Her öğrencinin göç nedeni ve dili öğrenme nedeni, geldiği sosyo-kültürel yapı farklılık gösterebilir. Türkiye’de yaşayan yabancıların ihtiyaç duyabileceği adaptasyonla ilgili içerik, sosyal ortama, akademik ortam ve iş hayatına adapte olmayı gerektirecek şekilde sunulmalıdır. Drama uygulamaları hedef dili ve kültürü bir arada öğretmenin en etkili yollarından biridir.

1.2.Yabancı dil olarak Türkçenin cinsiyete göre öğrenimi

Dil öğrenirken kadınlar ve erkekler farklı stratejilerle ve yöntemlerle dili öğrenmeyi tercih ederler. Farklı yabancı dilleri öğrenirken cinsiyete göre tutum, strateji, dil becerilerinde yetkinlik gibi farklı bağlamlarda deneysel çalışmalar mevcuttur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle de strateji kullanımı üzerine deneysel çalışmalar yapılmıştır. Akın ve Çetin (2016) cinsiyete göre dil kullanımı üzerine yaptıkları çalışmada, Bosna Hersek’te bulunan lise öğrencilerinin Türkçe öğrenirken cinsiyete göre dil öğrenim stratejilerini kullandıkları üzerine veri toplamışlardır. 357 öğrenciyle yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler en çok bilgi eksiklerini tamamlamakta kullanılan telafi stratejilerini kullanmışlardır. Telafi stratejisinden sonra sırasıyla sosyal, bellek, bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal stratejiler öğrenciler arasında kullanılan dil öğrenim stratejileri olarak belirlenmiştir. Kız öğrencilerle erkek öğrencilerin strateji kullanım farklılıkları incelendiğinde ise kız öğrencilerin daha çok telafi stratejileri, erkek öğrencilerin ise duyuşsal stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Genel olarak dil öğrenme stratejilerinin kullanımına bakıldığında, kız öğrenciler 6 stratejinin 5 ini yaygın olarak kullanmışlardır. Telafi ve sosyal strateji kullanımında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmazken, bellek ve bilişsel stratejilerin kullanımında kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla bu stratejileri daha sık kullanmışlardır. Erkek öğrenciler ise duyuşsal stratejileri kız öğrencilere oranla daha sık kullanmışlardır.

Gürdal ve Gürdal (2019) yaptıkları çalışmada her öğrencinin bireysel farklılıklardan kaynaklı olarak farklı öğrenme stillerini kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bu çalışma da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler arasında işitsel, görsel ya da bedensel öğrenme biçimlerinden cinsiyete göre ne gibi farklılıklar olduğu konusunda Bosna Hersek’teki bir lisede okuyan 113 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Erkek öğrenciler kelimeleri daha çok ezberleyerek, şarkı uydurarak ve sesli tekrarlarla öğrenirken kız öğrenciler bu yöntemlere başvurmamıştır. Buradan erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha çok işitsel biçemi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Kız öğrenciler ise daha çok resim çizerek ve görsellerden faydalanarak kelime öğrendiklerini, öğrendiklerini unutmamak için sıklıkla not tuttuklarını belirtmişlerdir. Buradan kız öğrencilerin daha çok görsel biçemi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin farklı öğrenme stillerini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

1.3.Yabancı dil olarak Türkçe ve kültür

Yabancı dil öğretiminde hedeflenen kazanımlardan biri de kültür aktarımıdır. Kültür, dil öğreticilerinin kendi tercihlerine bağlı olarak farklı yöntemlerle ve materyallerle öğretebildikleri bir konudur. Kültür aktarımı resmi olarak sınıf ortamında olabildiği gibi sosyal ortamlarda da gerçekleşebilir. Öğrencilerin dilin ait olduğu kültürü öğrenmeleri dili daha iyi öğrenmelerine ve dil öğrenimine karşı daha pozitif bir tutum sergilemelerine neden olmaktadır (İşcan, 2017, s. 439).

Moralı ve Göçer (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürün önemini şu şekilde açıklar: Öğretmenler çokkültürlü bir sınıf ortamında Türkçeyi öğretirken deneyimsel, iletişimsel ve görev temelli öğretim yaklaşımları kullanarak daha etkili sonuçlar elde edebilirler. Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerde kullanılan içerik öğrencilerin kültürü keşfetmelerinde önemli rol oynar. Materyallerde kullanılan metinler, görsel ve işitsel etkinlikler öğrencilerin farklı kültürel içerikleri deneyimlemelerine olanak sağlar. Öğrencilerin hedef kültürü anlamaları ve merak etmeleri, bunların yanında çok kültürlü bir ortamda farklı kültürleri de tanımaları, dili daha iyi öğrenmelerine önemli bir zemin hazırlar. Kültürel farkındalığı artırmak üzere etkinliklerin dizayn edilmesi öğrencilerin dilsel gelişimine fayda sağlar (Moralı ve Göçer, 2019, s.1116-1117).

Yabancı dil öğretimine kültür aktarımını entegre etmek kültürlerarası iletişimi de öğretmek anlamına gelmektedir. Kültürlerarası iletişimin öğretimi de uzmanlık gerektirmektedir. Kültürlerarası iletişimi geliştirmek bireylerin dünyayı anlama biçimlerini, farklı kültürleri anlama ve farklılıklara saygı duyma gibi evrensel değerlerin geliştirilmesine de yardımcı olur (Ökten ve Kavanoz, 2014, s.848). Hedef kültürün özelliklerine yer verirken öğrencilerin hassasiyetleri de dikkate alınmalıdır. Günlük dilde kullanılan ifadeler, resmi ortamlarda kullanılan ifadeler, gelenekler ve adetlerle ilgili çeşitli ifadeler yer verilmesi gerekmektedir. Ders kitapları kültür aktarımı, etkinlikler, dil bilgisi öğretimi gibi farklı açılardan standart bir değerlendirme cetveline göre değerlendirilmelidir (Ökten ve Kavanoz, 2014, s. 850).

Saklan ve Karakütük (2022) yaptıkları çalışmada öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri belirleyerek ve eğitim süreci içerisinde Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri ele alarak bu güçlüklerin aşılmasına dönük çözüm önerileri sunmuşlardır. Dil ve kültür farklılığından kaynaklı olarak Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine uyumu zaman almaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin aidiyet duygusu geliştiremediklerini, kültürel anlamda uyum sağlayamadıklarını, kendilerini bu ortamda geçici gibi düşündüklerini, ana dillerini baskın bir şekilde kullanmalarının Türkçe öğrenmelerine engel olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin iki dillilik hususunda, göçmenlerin uyumu, çok dilli çok kültürlü ortamda eğitim verilmesi konusunda yeterli formasyona ve deneyime sahip olmamaları da öğrencilerin gelişimlerini eksik yorumlamalarına neden olabilmektedir.

2. Göçmenlerin yaşadıkları ülkelerin eğitim sistemine uyumunun sağlanması

Göçmen uyumu, hem hâkim grup olarak adlandırılan ev sahibinin hem de göçmen gruplarının çabalarını gerektirir. Kültürleşme, iki kültür bir araya geldiğinde meydana gelen çift yönlü bir değişimdir. Ev sahibi ülkenin tutumu, çokkültürlü ve çokdilli grupların yönelimlerinin şekillenmesinde büyük rol oynar. Literatürde, göçmen kabul eden toplumların uyumunu ve dil politikalarını şekillendiren dört farklı yaklaşım tanımlanmıştır (Bourhis, Moïse, Perreault ve Senécal, 1997). Bu kümelenme modeli, çoğulcu (pluralist), etnik kökene dayalı olan (ethnist), yurttaşlık temelinde olan (civic), asimilasyonist (assimilating) yaklaşımları birbirinden ayırır. Çoğulcu yaklaşımda devlet, ikinci dil yeterliliğinin yanı sıra anadilin sürdürülmesini teşvik etmek için dil sınıflarına ve kültürel etkinliklere destek sağlar. Etnik grup normlarının ve değerlerinin korunması kabul edilir. Yurttaşlık temelinde olan (civic) yaklaşımda, hâkim kültür göçmenlerin toplumun kamusal değerlerini benimsemelerini bekler. Devlet ne vatandaşlarının özel değerlerine müdahale eder ne de azınlıkların dilsel veya kültürel değerlerinin korunması veya desteklenmesi için herhangi bir hüküm verir. Asimilasyonist yaklaşımda ise hâkim ülke göçmen gruptan topluma dilsel ve kültürel anlamda tamamen uyum sağlayarak dil ve kültür gibi kendi öz değerlerinden uzaklaşmasını bekler. Toplumun homojenleşmesi adına

asimilasyonist dil politikaları dil değişimini hızlandırmayı amaçlamaktadır. Etnik kökene dayalı olan (ethnist) yaklaşımın ise asimilasyon ideolojisi ile birçok ortak yönü vardır; yine de, göçmen azınlıkların yasal veya sosyal olarak hâkim toplumun tam üyeleri olarak kabul edilmelerinin önünde bazı engeller bulunmaktadır. Göçmen öğrencilerin okul sistemine ve topluma uyumu büyük oranda hakim kültürün yaklaşımına bağlıdır. Hakim kültürün yaklaşımı kapsayıcı ve çoğulcu bir yaklaşım olan toplumlarda göçmenlerin hem eğitim sistemine hem de topluma uyumları daha güçlüdür. Bu toplumlarda yaşayan göçmen gruplar hakim topluma uyum sağlarken kendi kültürlerini ve dillerini de sürdürürler.

2.1. Türkiye’de göçmenlere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi

2010 ile 2013 yılları arasında çeşitli nedenlerle Türkiye’ye gelen göçmen sayısında önemli artışlar olmuştur. Artan göçle birlikte Türkçe öğretimine de ihtiyaç artmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal ve öğretmen ihtiyacı artmıştır. Yoğun bir yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenci grubuyla ilk defa karşı karşıya kalındığı için geliştirilen projeler ve uygulamalar her eğitim kurumu için yeni bir deneyim olmuştur. Türkiye’de Türkçe öğretimi üniversite düzeyinde TÖMERlerde, özel kurslarda ve özel okullarda yürütülmektedir.

Büyükikiz ve Çangal (2016) Suriyeden gelen göç hususunda şunları belirtir. Son on yılda ülkemize ister sosyal ve siyasi nedenlerle ister ekonomik sebeplerle farklı ülkelerden gelen misafirlerin ülkemizde iç işleyişe adapte olabilmelerini teminen ülkemizin resmi dili olan Türkçe’yi öğrenmeleri kaçınılmaz bir zorunluluk olmuştur. İlk akla gelen Türkiye’ye göç etmek zorunda kalmış olan Suriye vatandaşlarının durumu ele alınabilir. Ülkelerinde yaşanan kaotik ortamdan kaçarak, Türkiye’ye göç eden bu halkın 2012 yılının sonlarına doğru dilsel anlamda yaşadığı zorluklar çok belirgin değildi. Bu tarihten sonra temel sorunlarla yüzleşmeye başlandı. Aileleri geçindirmek zorunda kalan gençlerin çalışma ortamlarında iletişim sorunu yaşamamaları adına kendi ülkelerinde aldıkları eğitim seviyeleri göz önünde bulundurularak, mesleki ve sosyal alanda Türkçe öğrenmelerine ilişkin çalışmalara başlandığı ve uzmanlarca Suriyeli göçmenlerin eğitim ve psikolojik düzeyleri dikkate alınarak, Türkçe öğretim programlarının hazırlanması, bu topluluğun yeni bir ortama ayak uydurabilmesi için önemli bir faaliyetti. Farklı ülkelerde sosyal karışıklığa maruz kalan kitlelerin yeni bir ülkede dil ile ilgili sorunlar yaşamaları, sosyologların, psikologların, dil eğitimcilerinin ve pedagogların alandaki zorlukları tespit edebilmeleri için bir araştırma alanı açılmıştır. Bu durum da göçmenlere ilişkin sosyal ve eğitim politikalarında uygulanacak yolların belirlenmesi ve uygulanması açısından önemli adımlar atılmasına zemin hazırlamıştır. Her geçen gün karşılaşılan göç dalgası, beraberinde yeni sorunların belirmesine neden olduğu noktasından hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretimini kolaylaştırmak adına daha detaylı araştırmaların yapılması öngörülmektedir.

Ertaş ve Kırac (2017) şu şekilde aktarır:

“Geçici Koruma Altındaki Yabancılar İlişkin Hizmetlerin Yürütülmesi” isimli genelgede Suriyelilerin eğitim sorununa çözüm üretmeye çalışılmıştır. Bu genelgede eğitim sorununun çözümüne yönelik değinilen hususlar şu şekildedir (www.meb.gov.tr; www.afad.gov.tr) :

- Suriyeli öğrencilerin eğitimlerine devam ederek kendi ülkelerine veya herhangi bir ülkeye döndüklerinde eğitim açısından bir kayıp yaşamamaları için gerekli nitelikte eğitim verilmesi,
- Eğitim ile ilgili yapılacak olan bütün plan, program, koordinasyon ve faaliyetlerin MEB kontrolünde olması,
- Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak hem Türkçe öğretebilen hem de Arapça öğretebilen öğrenmenlerin yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi,

- Öğrencilerin kayıtlı oldukları iller dikkate alınarak eğitim ile ilgili eğitim-öğretim hizmetinin sağlanması,
- Gerektiğinde takviye derslerle hem Türkiye'deki eğitim öğretim ile çalışmeyecek hem de kendi ülkelerinin sistemine de intibak sağlanacak şekilde eğitim verilmesi,

Yeşilyurt (2021), göçmen ailelerin aile içinde kullandıkları dil stratejilerinin ailelerin eğitim durumlarına, ekonomik durumlarına, ihtiyaçlarına göre değişiklik gösterdiğini belirtmektedir. Göçmen aileler azınlık konumunda oldukları için ülkeye adapte olana kadar ana dillerini koruma içgüdüleriyle hareket etmektedirler, çocukları ve kendileri toplum dilini edindikçe “serbest değişim” stratejisini uygulamaktadırlar. Yeşilyurt (2021) çalışmasında Türkiye’de yaşayan Suriyeli ailelerin aile içinde kullandıkları dil stratejilerine ve dil tercihlerine yönelik tespitlerde bulunmuştur. Bu çalışmaya göre ebeveynler ev içinde çocuklarıyla Arapça iletişim kurmayı tercih ederken ev dışında Türkçe kullanmayı tercih ettiklerini, çocuklarının ana dillerini unutmaması için evde Arapça konuştuklarını, çocuklarının Türkçeyi kendilerine göre daha hızlı öğrendiklerini ve daha iyi kullandıklarını, Türkçe iletişim kurarken zorlandıklarını ve Türkçelerini geliştirmek için gayret ettiklerini, çocuklarının iki dilli olarak yetişmesini istedikleri için ev içi-ev dışı dil stratejisini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Çocuklar Türkçe film izlemeyi, müzik dinlemeyi eğlenceli bulurken ebeveynler kendi ana dillerini yani Arapçayı tercih etmektedirler. Çocuklar sokakta veya sosyal hayatta kendilerini rahat ifade edebilirken ebeveynler çocuklardan destek alarak iletişim kurmaya çalışmaktadırlar. Sonuç olarak, çocuklar iki dillilik sürecine ve hâkim kültüre daha kolay adapte olurken yetişkinler bu hususta zorluk çekmektedir. Ancak ebeveynler çocuklarının eğitim hayatında başarılı olabilmesi için iki dilli yetişmelerini desteklediklerini belirtmişlerdir.

Akıncı (2001)’nin da belirttiği gibi göçmen ailelerde ülkenin hâkim dili zamanla çocukların baskın dili haline gelmektedir. Çocuklar kardeşleriyle ve arkadaşlarıyla hâkim dili kullanırken ebeveynlerle ana dillerinde iletişim kurmayı tercih etmektedirler (Yeşilyurt, 2021).

2.2.Yurt dışında ana dili olarak Türkçenin öğretimi

Türkçe öğretimi Batı Avrupada da ele alınan önemli konulardan biridir. Türkiye’den Almanya, Fransa, Hollanda ve Belçikaya işçi göçüyle birlikte Türklerin hem bu ülkelere uyumu hem de ana dillerini ve kültürlerini korumaları konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu göç yaklaşık 60 yıl önce yaşanmasına rağmen Türkçe ve Türk kültürü yeni nesiller arasında canlılığını ve varlığını sürdürmektedir.

Yağmur (2007) Batı Avrupa’da Türkçe’nin göçmen gruplar arasında çok güçlü bir varlığının olduğunu ve dil sürdürümü konusunda en güçlü göçmen dil kullanıcılarının Türk toplumu olduğunu belirtmektedir. Batı Avrupadaki Türkçe derslerine Türk kökenli olmayan Alman ve Hollanda vatandaşı olan çocukların da ilgi duyduğu belirtilmektedir. Ancak Türkçe öğretiminde mevcut bazı sorunlardan dolayı hedeflenen düzeyde Türkçe öğretimi gerçekleştirilememiştir. Ders materyallerinin yetersiz olması ve Türkçe öğreten öğretmenlerin hem ülkeyi yeterince tanımamaları hem de iki dilli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verememeleri gibi sorunlar Türkçe öğretiminin yetersizliğinin sebepleri arasında söylenebilir. Bu bağlamda materyallerin geliştirilmesi ve ülkelere göre ihtiyaç duyulan yetkinliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi Türkçe öğretimi ve Türkçenin gelecek nesiller tarafından da yetkin bir şekilde kullanımı açısından son derece önemlidir. Yağmur (2007) Türk topluluklarının sayı olarak ve motivasyon olarak çok güçlü olmasından dolayı Türkçenin varlığını Batı Avrupada her zaman koruyacağını yapılan çalışmalardan elde edilen bulgularla destekleyerek açıklamıştır. Özellikle 4-8 yaş aralığında hâkim dil Türkçedir, zamanla okulda daha az ana dili kullanıldıkça çocukların baskın dilleri yaşadıkları ülkenin dili haline gelmektedir. Ancak çocukların ne Türkçede ne de yaşadıkları ülkenin

resmi dilinde tam bir yetkinlik kazanamadıkları ve bu nedenle hem okul derslerinde hem de uluslararası uygulanan sınavlarda düşük performans gösterdikleri belirtilmektedir. Bu nedenle çocukların dil sorunlarının çözümlerine yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır. Almanya, Fransa, Hollanda, Belçika, Fransa, Danimarka, Avusturya, İsviçre ve İsveç'te yoğun bir şekilde bulunan Türk ailelerine de bu konuda gerekli destek sağlanmalıdır.

Yağmur ve Jacobs (2015) yaptıkları çalışmaya göre Türk topluluğunun etnikdilsel canlılık ve dil sürdürümü, dil kullanımı ve dil tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışma, Türk topluluklarının dil sürdürümü konusunda destekleyici veriler sağlamıştır. Türkçenin daha çok aile içinde, akrabalar ve komşular arasında canlılığını sürdürdüğünü ve daha çok işçi ailelerin yaşadıkları bölgede Türk ailelerin yoğunluğundan dolayı dilin korunduğunu belirtmişlerdir. Türk topluluklarının bir arada vakit geçirdikleri sosyal organizasyonlar ve ortamlar bulunmaktadır, sosyal ve kültürel olarak kurulan bu kurumlarda da Türkçe canlılığını sürdürmektedir. Türkçenin kullanımı ve öğretimi konusunda hâkim ülkelerin desteği çok fazla sağlanmasa da medya da dâhil olmak üzere Türkçe bu ülkelerde varlığını sürdürmektedir. Dil tercihi ve kullanımı ile baskın dil arasında bir ilişki gözlemlenmemiştir. Grubun hayatta kalması ve dilin sürdürülmesinin, etnolingüistik grupların sonraki nesillerinin algılarına ve davranışlarına bağlı olduğu ileri sürülmektedir. Çince birinci nesil göçmenler tarafından yaygın olarak kullanılmasına rağmen, ikinci nesil arasında daha az yaygındır ve üçüncü nesilde neredeyse hiç kullanılmamaktadır. Ancak bu çalışmada Hollanda doğumlu ikinci kuşak Türkler birinci kuşak göçmenlere göre daha yüksek dilsel canlılık derecesine sahipken, aynı oranda Türkçe kullanmışlardır. Son olarak, daha az eğitilmiş ve daha iyi eğitilmiş Türklerin, Türkçe yeterlilikleri arasındaki büyük farklılıklara rağmen, daha az eğitilmiş Türklerin Türkçe'ye karşı daha olumlu tutumları vardır ve ayrıca grup içi için daha iyi eğitilmiş göçmenlere göre daha yüksek canlılık derecelerine sahiptir. Dil tercihi ve baskın dilin zamanla değiştiğini ve baskınlık ile tercih arasında her zaman birebir bir ilişki olmadığını hatırlamak önemlidir.

Yıldız (2012) Türk topluluklarının hem yaşadıkları topluma entegre olabilmeleri hem de bu toplumda varlıklarını sürdürmelerinin güçlü bir ana dili kullanımından geçtiğini belirtmektedir. Başarılı bireyler hem ülkenin dilini hem de ana dilini yetkin olarak kullanan bireylerdir. Ana dilinde başarılı olan bireylerin diğer dillerde de başarılı olduğu yapılan çalışmalar neticesinde ortaya çıkmıştır. (Cummins, 1979; Demirel, 2019). Almanya'nın her bölgesinde farklı ana dili öğretimi programları uygulanmaktadır. Türkçe dersleri sunulan bölgelerde öğrencilerin ve ailelerin talebine göre dersler açılmaktadır. Türkçe dersi talep eden öğrenciler belli bir sayıya ulaştığında bu dersler açılarak haftalık 2-5 saat arası uygulanmaktadır. Zamanla Türkçe ve Türk Kültürü derslerine gösterilen ilgi azalmıştır. Bunun çeşitli nedenleri vardır. Bu sebepler Türkçe derslerinin gün sonunda diğer derslerin bitiminde birleştirilmiş sınıflarda sunulması, sınıflardaki öğrencilerin dil düzeyinin homojen olmaması, bu derslerden alınan notların öğrencilerin sınıflarını geçmelerine ve başarı ortalamalarına herhangi bir etkisinin olmaması, derslerin öğrencilerin ilgilerini yeterince çekebilecek şekilde işlenmemesi, velilerin yeterli düzeyde bu konuyla ilgilenmemesi olarak söylenebilir. Yıldız (2012) ana dili güçlü olmayan bireylerin Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler gibi diğer bilimsel alanlarda da başarılı olmasının pek mümkün olmayacağını belirtir. Ana dili bir bireyin kimliği, öz kültürü ve dünyayı algılayış biçimidir. Dile yeterince hâkim olan bireyler daha pozitif olmaktadır ve sosyal ilişkileri de bu yönde gelişmektedir. Türkçenin yeni nesil arasında varlığını sürdürebilmesi için Türkçenin okul sistemine diğer dersler gibi tam bir uyumun sağlanması ve Berlin'deki 10 okulda olduğu gibi Türkçenin ikinci yabancı dil olarak yaygınlaşması, Kuzey Vestfalya ve Berlin'de uygulandığı gibi lise olgunluk sınavında geçerli bir ders olması, Türkçe öğretmenliği bölümlerinin yaygınlaştırılarak her ülkenin kendi Türkçe öğretmenini yetiştirmesi, iki dilli eğitim modellerinin geliştirilmesi hedeflenmelidir (Yıldız, 2012). Ailelerin eğitim düzeylerinin ve sosyo-

ekonomik durumlarının düşük olması çocukların eğitime erişimleri konusunda çeşitli engeller teşkil etmektedir, ailelerin çocuklarının okul başarıları konusunda daha bilinçli hale getirilmeleri önem arz etmektedir.

2.3. MIPEX verilerine göre ülkelerin göçmenlerin eğitimleri konusunda puan sıralamaları

Göçmenlerin uyumuna yönelik olarak ülkelerin yaptığı çalışmalar ve geliştirdiği projeler puanlanarak MIPEX'te veri olarak sunulmaktadır. Bu veriler 8 farklı başlıkta (sağlık, eğitim, aile birleşimi, ayrımcılıkla mücadele, vatandaşlık, ikamet, iş gücü hareketliliği gibi) ele alınmaktadır. Ancak bu çalışmada sadece eğitim konusunda ülkelerin sıralamasına yer verilmiştir. İki farklı tablo incelendiğinde 2014 yılından 2019 yılına kadar ülkelerin göçmenlerin eğitime yönelik uyum puanlarının ne oranda değişiklik gösterdiği anlaşılabilmektedir.

Tablo 1. 2014 yılında ülkelerin göçmenlere yönelik eğitime uyum puanları (MIPEX,2015)

Sıralama	Ülke	Eğitime Uyum Puanı	Sıralama	Ülke	Eğitime Uyum Puanı	Sıralama	Ülke	Eğitime Uyum Puanı
1	İsveç	77	14	Danimarka	49	27	Slovakya	24
2	Avustralya	76	15	Lüksemburg	48	28	İzlanda	23
3	Yeni Zelanda	66	16	Avusturya	47	29	Japonya	21
4	Norveç	65	17	Almanya	47	30	Romanya	20
5	Kanada	65	18	İsviçre	42	31	Polonya	20
6	Portekiz	62	19	Çek C.	38	32	Malta	19
7	Belçika	61	20	İspanya	37	33	Letonya	17
8	Finlandiya	60	21	Yunanistan	36	34	Litvanya	17
9	ABD	60	22	Fransa	36	35	Hırvatistan	15
10	Estonya	58	23	İtalya	34	36	Macaristan	15
11	Birleşik K.	57	24	İrlanda	30	37	Türkiye	5
12	Güney Kore	50	25	Kıbrıs	27	38	Bulgaristan	3
13	Hollanda	50	26	Slovenya	26			

Bu tabloya bakıldığında ülkelerin eğitim konusunda göçmenlere yönelik uyguladıkları uyum çalışmalarında her ülkenin hangi sırada olduğu görülmektedir. 80-100 arası değer olumlu ve istenen düzeyde bir gelişim gösteren ülkelerin puanları, 60-79 aralığı kısmen istenen düzeye erişmiş ülkeleri, 41-59 aralığı ortalama düzeyde olduğunu ve istenen düzeye doğru gelişme gösterdiğini, 21-40 aralığı kısmen istenen düzeyde olmadığını ancak gelişim gösterebileceğini, 1-20 aralığı uyum konusunda yetersiz kaldıklarını ve o düzeyi ise bu konuda herhangi bir çalışma yapılmadığını göstermektedir.

2014 yılındaki MIPEX verilerine göre ülkelerin göçmenlere yönelik eğitim uyumlaştırmalarına bakıldığında ilk üç sırada İsveç, Avustralya ve Yeni Zelanda görülmektedir. Son üç sırada ise Macaristan, Türkiye ve Bulgaristan görülmektedir. İsveç ise en yüksek puana sahip olmasına rağmen 77 puanla

istenilen üst düzey bir puana sahip değildir. Ancak ülkelerin MIPEX puanlarının zamanla arttığı görülmektedir. Türkiye'nin son sıralarda yer almasının nedeni yoğun bir göçle yeni karşılaşmış olmasıdır. İlerleyen yıllarda büyük bir ilerleme gösterdiği Tablo 2 deki verilerden anlaşılmaktadır. Türk göçmenlerin yoğunlukta yaşadığı Batı Avrupa ülkelerinden Belçika, sırasıyla Hollanda, Avusturya, Almanya ve Fransa'nın üzerinde bir performans göstermiştir. Türkiye yoğun sayıda göçmen çocukla 2010 yılından sonra karşılaşırken Batı Avrupa ülkeleri 1970-80-90 larda karşılaşmıştır ve göçmen çocukların eğitimleriyle ilgili çalışmalar bu süreçte yapılmıştır. 2010 sonrası Batı Avrupada yeni göçlerle karşılaşılrsa bile daha istikrarlı bir uyum modelinin izlendiği söylenebilir.

Tablo 2. 2019 yılında ülkelerin göçmenlere yönelik eğitime uyum puanları (MIPEX,2020)

Sıralama	Ülke	Eğitim Uyum Puanı	Sıralama	Ülke	Eğitim Uyum Puanı	Sıralama	Ülke	Eğitim Uyum Puanı
1	İsveç	93	21	İzlanda	45	41	Şili	21
2	Finlandiya	88	22	Sırbistan	43	42	Arnavutluk	21
3	Kanada	86	23	Litvanya	43	43	K. Makedonya	21
4	ABD	83	24	İspanya	43	44	Bulgaristan	21
5	Avustralya	79	25	İtalya	43	45	Hindistan	19
6	Yeni Zelanda	76	26	Romanya	41	46	Ürdün	19
7	Belçika	74	27	Malta	40	47	Moldovya	19
8	Kore	72	28	Kıbrıs	40	48	Brezilya	14
9	Norveç	71	29	İngiltere	40	49	Rusya	12
10	Portekiz	69	30	Yunanistan	36	50	Çin	7
11	Estonya	69	31	Fransa	36	51	Ukrayna	7
12	Lüksemburg	64	32	Slovenya	33	52	Slovakya	7
13	Çekya	60	33	Hırvatistan	33	53	Suudi Arabistan	5
14	Hollanda	57	34	Japonya	33	54	G. Afrika	5
15	Almanya	55	35	Polonya	33	55	Endonezya	0
16	Türkiye	52	36	İsrail	31	56	Macaristan	0
17	Avusturya	52	37	Meksika	29			
18	İsviçre	48	38	B. Arap Emirliği	29			
19	Danimarka	45	39	Letonya	26			
20	İrlanda	45	40	Arjantin	26			

2019 yılına gelindiğinde ülkelerin eğitim konusunda göçmenlerin uyumuna yönelik yaptıkları çalışmalara göre aldıkları puanlar incelendiğinde eğitim konusunda beklenen düzeyde performans gösteren ülkelere baktığımızda yüzde 80 in üzerinde kalan ülkeler sırasıyla İsveç, Finlandiya, Kanada ve ABD'dir. Bu sıralamaya bakıldığında Türkiye'nin göçmen çocukların eğitim sistemine uyumu konusunda iyi bir konumda olduğu söylenebilir. Türklerin yoğun bir şekilde yaşadığı Batı Avrupa ülkelerinden Almanya, Fransa ve Hollanda'ya bakıldığında Hollanda ve Almanya'nın da Türkiye'ye yakın düzeyde kapsayıcı bir göçmen eğitim politikası uyguladığı görülmektedir.

Ülkelerin uyum modelleri ile ilişkili olarak 2014 MIPEx göçmen eğitim uyumu tablosu ile 2019 göçmen eğitim uyumu tablosu kıyaslandığında bu bağlamda en büyük gelişimi +47 puanla ve sıralamada +21 yükselişle Türkiye'nin gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu bağlamda uyum modellerinin sabit kalmadığı ve süreç içerisinde toplumda yaşanan değişikliklerle birlikte farklılaşma gözlemlenebilmektedir. Eğitime uyum puanı yüksek olan ülkelerin çoğulcu uyum modeli izlediği ortaya çıkmıştır. İsveç, Finlandiya, Kanada, ABD, Avustralya, Yeni Zelanda, Belçika, Kore, Norveç, Lüksemburg, Hollanda, Türkiye bu örnekler arasında sıralanabilir. Ancak ülkeler bazen çoğulcu bir yaklaşım modeli benimserken uygulamada bu imkânlarla sahip olmayabilir, ya da ülkenin mevcut koşulları büyük bir göç dalgası ile baş edebilecek düzeyde değildir. Ülkenin göç deneyimi bu konuda yeterli olmayabilir. Bu nedenlerle bu ülkeler başlangıçta uyum konusunda daha yavaş hareket ederken zamanla beklenen düzeyde gelişimi sağlayabilirler. Türkiye'nin 2014 ve 2019 yılları arasındaki eğitimle ilgili uyum puanına bakıldığında böyle bir gelişim sağlandığı söylenebilir.

MIPEx ölçeğine göre göçmenlerin eğitime uyumlaştırılmasında birinci sırada yer alan İsveç, göçmen öğrencilere ulaşarak onların temel ihtiyaçlarına hitap edebilecek nitelikte planlamalar yapmaktadır. Bütün göçmen öğrencilere yerli akranlarıyla aynı haklar tanınarak onların okul öncesi, zorunlu ve mesleki eğitime erişimleri garanti edilmektedir. Özel öğrenme ihtiyaçlarını hedefleyen bu sistemde öğrencilerin ana dillerini öğrenmelerini ve sürdürmelerini, kültürel çeşitliliği kapsayan girişimlerden faydalanırlar. Zorunlu eğitimden sonra göçmen öğrencilerin yüksek öğrenime geçişlerini kolaylaştıran öğrencilerin okula ve topluma aidiyet ve güven duygusunu geliştiren çalışmalara yer verilmektedir (MIPEx, 2020).

Göçmenlerin eğitime uyumunda başarı sıralamasında 2. sırada yer alan Finlandiya'nın hedeflediği eğitim politikaları da İsveçle benzer şekilde göçmen öğrencilere ulaşarak onların ihtiyaçlarına uygun şekilde planlamalar yapmaktadır. Ana sınıftan üniversiteye kadar göçmen öğrencilerin ikinci dil, ana dil, akademik ve sosyal hakları bulunmaktadır. Kültürlerarası eğitim, ders dışı sosyal etkinlikler ve öğretmenlerin göçmen çocukların eğitimi hususunda da gelişim göstermektedir.

Kanada'ya bakıldığında çok kültürlü ve eşitlikçi bir eğitim politikası benimsenmesine rağmen müfredat düzenlemesi, öğretmen eğitimi ve yüksek öğrenime erişim konularında daha çok çalışmaya ihtiyaç vardır. Kısmen olumlu konumda olan Hollandaya bakıldığında, göçmen Türk çocuklarının da yaşadığı bu ülkede, göçmen öğrenciler yasal statüleri ne olursa olsun zorunlu olan ve olmayan eğitime erişimde eşit haklara sahiptir. Okula ve bölgeye göre standartlar değişiklik gösterse de göçmen öğrencilerin özel öğrenme ihtiyaçlarına göre destek sağlanmaktadır. Ancak Hollanda'da ana dili eğitimi konusunda beklenen düzeyde bir gelişim henüz gösterilmemiştir (MIPEx, 2020).

Almanya'ya bakıldığında, en büyük göçmen grubunu Türklerin oluşturduğu bu ülkede, göçmenlerin eğitime uyumu bakımından gelişmeler gözlemlenmiştir. Almanyadaki federal sistemde her bölge farklı bir uyum politikası izlemektedir ve bazı bölgeler diğerlerine göre bu hususta daha başarılı olmuşlardır.

Ancak oryantasyon, dil eğitimi, öğretmen eğitimi gibi konularda yeterli düzeyde bir performans gözlemlenmemiştir.

Batı Avrupa/OECD ülkeleri için ortalamanın biraz altında kalan Fransa, çok sayıdaki 1. ve 2. nesil öğrencilerin getirdiği ihtiyaçlara ve fırsatlara yanıt vermekte yavaş kalmıştır. Yasal statüleri ne olursa olsun tüm öğrenciler, zorunlu ve zorunlu olmayan eğitime erişimde Fransa'daki dezavantajlı bölgelerden gelen öğrenciler bütün öğrencilerle genel destek konusunda eşit haklara sahiptir. Vatandaşlık eğitiminde çeşitliliği kapsayıcı olma konusunda eksiklikler vardır. Son on yılda göçmen uyumu konusunda gelişim gösteren Fransa'da 2015'ten günümüze kadar yapılan çeşitli programlarla göçmenlerin yükseköğrenime erişimlerinde kolaylıklar sağlanmaktadır. MIPEX sonuçları göçmen öğrencilerin eğitimle ilgili yaşadıkları sıkıntıların daha çok ülkelerin eğitim ve uyum politikalarıyla ilişkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Sonuç

Bu çalışmada, Türkçenin yurt dışında ana dili ve Türkiye'de yabancı dil olarak öğretimi konusunda Türkiye'de ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir ve göçmenlerin eğitim sistemine uyumu bağlamında MIPEX verilerine yer verilerek dil eğitimi vurgulanmıştır. Bu sürece dâhil olan Türkiye'de de 2012 yılından itibaren hızla artan göçmen öğrenci grubuna Türkçe öğretimine yönelik yapılan çalışmalar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının gelişmesine önemli oranda katkı sağlamıştır.

Türkçenin Türkiyedeki göçmenlere ve yurt dışındaki göçmenlere öğretimi, farklı bağlamlarda ele alınmıştır. Türkçe, Türkiye'deki göçmenlere ikinci dil olarak öğretilirken, yurt dışındaki Türk ailelerin çocuklarına ana dili olarak öğretilmektedir.

Türkçe öğretiminde kültürlerarasılık vurgusu son derece önemlidir. Çok kültürlü ve çok dilli bir ortamda yetişen öğrencilerin dünyayı algılama biçimi tek dilli bireylere göre daha farklıdır. Farklı kültürleri öğrenmek ve farklılıklara saygı duymak çok erken yaşlarda çocuklarda geliştirilmesi gereken özelliklerdir. Bu gelişim önce ailede başlar ve okulla devam eder. Dil öğreniminde bireysel farklılıkları da gözardı etmemek gerekmektedir. Örnekleri sunulan çalışmalardan da anlaşılacağı gibi bireysel farklılıkların yanı sıra cinsiyet farklılıkları da ana dili ve yabancı dil öğrenimindeki değişkenler arasında yer almaktadır.

Ülkelerin uyum modellerine bakıldığında, ülkelerin izledikleri eğitim modelleri özellikle göçmen ve azınlık gruptaki öğrencilerin eğitime erişimlerini ve dil gelişimlerini büyük oranda etkilemektedir. MIPEX verilerinin incelendiği bu çalışmada göçmen çocukların eğitime uyumu konusunda Türkiye'de yapılan çalışmalarla, Türkiye birçok ülkenin önüne geçerek 56 ülke arasında 16. sıraya yerleşmiştir. 2014 yılındaki MIPEX verileriyle kıyaslandığında göçmenlerin eğitime uyumu açısından en büyük gelişmeyi Türkiye göstermiştir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, sivil toplum kuruluşları, birleşmiş milletler ve üniversitelerin işbirliği ile yoğun göç sonrasında Suriyelilerin Türk eğitim sistemine uyumu konusunda önemli projelere imza atılmıştır. Bu bağlamda Türkiye'de 2014 yılındaki MIPEX verilerine göre sağlık ve eğitim konusunda 2019 yılına kadar yapılan çalışmalar sayesinde Türkiye'nin puanı 2019 yılına gelindiğinde önemli oranda artış göstermiştir. Türk göçmenlerin yoğun yaşadığı Batı Avrupa ülkelerine bakıldığında, bölgelere göre farklılık gösterse de, Hollanda ve Almanya'nın göçmen uyumunda gerekli çalışmalara yer verdiği belirtilmiştir ve Fransa'nın gelişim gösterme aşamasında olup son dönemlerde bu çalışmalara ağırlık verdiği açıklanmaktadır. Türk ailelerin yoğunlukta yaşadığı Batı Avrupa ülkelerindeki gelişim 2014-2019 yılları arasında Türkiye kadar

hızlı bir şekilde ilerlememiştir. Bunun nedeni ise bu ülkelerin yoğun göç ile daha önceki yıllarda karşılaşmış olmaları ve gerekli çalışmaları 1980li ve 90lı yıllarda yapmış olmaları olarak açıklanabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili deneysel araştırmalarda son yıllarda artış gözlemlenmektedir. Bu alana yönelik bir lisans programı bulunmamaktadır ancak eğitim fakültesi mezunu olan öğrenciler bu alanda yüksek lisans ve doktora yaparak alana katkı sağlamaktadırlar. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi Türkçe ve Edebiyat bölümlerinden mezun öğretmenlerin yanında İngilizce, Almanca, Fransızca bölümlerinden mezun olan öğretmenler tarafından da gerçekleştirilmektedir (Yıldız ve Tunçel, 2012). Türkçe öğretiminde yabancı dil eğitimi veren çeşitli fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görev alması alanda çeşitlilik sağlamıştır. Formasyon programlarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik içeriğin eklenmesi, materyal üretimi konusunda eğitimin verilmesi, Türkçenin ana dili olarak ve yabancı dil olarak öğretimindeki farklılıklara yer verilmesi son derece önemlidir. Bu alanda öğretmenlerin yetiştirilmesi ve deneysel çalışmalara ağırlık verilmesi nitelikli bir eğitim sağlanması açısından önemlidir (Yıldız ve Tepeli, 2014, s.565).

Bu çalışmada, Türkçenin Yabancı Dil Olarak göçmen öğrencilere öğretimi ve ülkelerin öğrencileri eğitime uyumlaştırmaları konusunda MIPEX verilerine göre gösterdikleri değişime olası nedenlerden bahsedilerek yer verilmiştir. İlerleyen çalışmalarda ülkelerin sadece eğitim ile ilgili çalışmaları değil, sağlık, eğitim, aile birleşimi, ayrımcılıkla mücadele, vatandaşlık, ikamet, iş gücü hareketliliği gibi farklı bağlamlarda da uyumlaştırma konusunda yaptıkları çalışmalara kıyaslamalı bir şekilde yer verilebilir.

Kaynakça

- Akin, H. & Çetin, M. (2016). Cinsiyet Faktörünün Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenim Stratejilerine Etkisi (Bosna Hersek Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1021-1032.
- Bayyurt, Y. (2013). Current Perspectives on Sociolinguistics and English Language Education, *The Journal of Language Teaching and Learning*, 1, 69-78
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.
- Büyükikiz, K. & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F., (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222. <https://doi.org/10.2307/1169960>
- Demirel, G. (2019). İki Dillilik ve Hollanda'daki İki Dilli Türk Çocuklarının Anadilleri ve Hâkim Dilleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3) , 1312-1339.
- Ertaş, H. & Çiftçi Kırac, F. (2017). Türkiye'de Suriyeli Göçmenlere Yönelik Yapılan Eğitim Çalışmalarını Educational Studies For Syrian Migrants In Turkey, *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 13, ss. 99-110.
- Gün, M. & Şimşek, R. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sosyo-Kültürel Yansımalar, *Turkish Journal of Primary Education*, 5 (1), 46-58.
- Gürdal, N. & Gürdal, A.(2019).Yabancı Dil Türkçe Öğreniminde Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Biçimi (Bosna Hersek Örneği).*Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)* , 5(32) pp.1672-1680.

- Holmes, J. (2013). *An Introduction to Sociolinguistics* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833057>
- İşcan, A. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Filmlerden Yararlanma, *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 58, 437-452.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15: 170-189.
- MIPEX. (2015). MIPEX Education Policy. Erişim adresi: <https://2015.mipex.eu/education>
- MIPEX. (2020). MIPEX Education Policy. Erişim adresi: <https://www.mipex.eu/education>
- Moralı, G. & Göçer, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür paylaşımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1115-1129.
- Nazlı, E.H. (2016). Toplumdilbilime Genel Bakış, *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi SBArD*, 28 (2), ss. 37-66.
- Ökten, C. E. & Kavanoz, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 9 (3), p. 845-862,
- Saklan, E. & Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1): 51-76”
- Yağmur, K., Y. (2007). Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri, *Dil Dergisi*, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER, 134.
- Yağmur, K. & Jacobs, D. B. (2015). Language maintenance and shift patterns of the Turkish speakers, *Bilig*, Summer, 74.
- Yeşilyurt, Ş. (2021). Views of Bilingual Syrian Immigrants on Family Language Strategies, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9 (2), p. 360-378
- Yıldız, C. (2012). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği), *Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı*
- Yıldız, Ü. & Tepeli, Y. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma, *International Journal of Language Academy*, 2 (4), p. 564/578.

09. Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde yaratıcı yazma

Süleyman AYDENİZ¹

APA: Aydeniz, S. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde yaratıcı yazma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 135-157. DOI: 10.29000/rumelide.1192512.

Öz

Bu çalışmada, MEB tarafından 2021-2022 öğretim yılında okutulan ve seçkisiz örnekleme göre seçilen 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan yaratıcı yazma etkinliklerinin saptanıp toplam etkinlikler içindeki oranını tespit etmek amaçlanmıştır. Türkçe dersi kitapları bu yönüyle incelenmiştir. Çalışmada verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, alanında uzman kişilerce değerlendirilmiştir. Ayrıca ulaşılan bulgular betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Toplam etkinlik sayısı 6. Sınıf Türkçe ders kitabında 212'dir, bunlardan 22'si yaratıcı yazmaya uygundur. 7. Sınıf Türkçe ders kitabında ise toplamda 202'dir, bunlardan 24'ü yaratıcı yazmaya uygundur. Toplam etkinlik sayısına oranlandığında 6. Sınıf yaratıcı yazma etkinliklerinin %10.37, 7. sınıf yaratıcı yazma etkinliklerinin %11.88 olduğu görülmüştür. İki sınıfın (6. ve 7.) toplamına bakıldığında ise toplam etkinlik sayısının 414, yaratıcı yazma etkinliklerinin ise 46 olduğu; bunun da % 11.11'e karşılık geldiği saptanmıştır. 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında diğer sınıflarla kıyaslandığında yaratıcı yazma etkinliklerinin yeterli sayıda olmadığı tespit edilmiştir. Her temada en az 1 yaratıcı yazma etkinliği bulunduğu görülmüştür. Her temanın sonunda yaratıcı yazmaya örnek olacak birer etkinlik yerleştirilmiştir. Sonuç kısmında alan yazındaki diğer çalışmalar ile tespit edilen veriler karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar dikkate alınarak şu önerilerde bulunulmuştur: 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yaratıcı yazma etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir. Öğretmenler, hizmet içi eğitim çalışmalarında yaratıcı yazmanın önemi hakkında daha fazla bilgilendirilmelidir.

Anahtar kelimeler: yaratıcı yazma, Türkçe ders kitabı, etkinlik.

Creative writing in activities in Turkish textbooks

Abstract

This study focused on sixth- and seventh-grade Turkish textbooks, which were selected randomly, published by the Ministry of National Education in the 2021-2022 academic year. The study investigated the ratio of creative writing activities to total activities in textbooks. Data were collected using the document analysis technique. The data were analyzed by experts. The data were also analyzed using descriptive analysis. The sixth-grade Turkish textbook has 212 activities, 22 of which are creative writing activities. The seven-grade Turkish textbook has 202, 24 of which are creative writing activities. In other words, the ratio of creative writing activities to total activities in the sixth- and seventh-grade Turkish textbooks is 10.37% and 11.88%, respectively. The sixth- and seventh-grade Turkish textbooks have 414 activities, 46 of which are creative writing activities, corresponding to 11.11%. The results show that the sixth- and seventh-grade Turkish textbooks have fewer creative writing activities than other classes. Each theme has at least one creative writing activity. At the end

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Muş, Türkiye), s.aydeniz@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9277-529X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192512]

of each theme, there is an example of creative writing. In the conclusion section, the data were compared with the literature. Based on the results, the following recommendations were made: First, the sixth- and seventh-grade Turkish textbooks should include more creative writing activities. Second, in-service training programs should inform teachers more about the importance of creative writing.

Keywords: creative writing, Turkish textbook, activity.

Giriş

Yazma, insanı diğer canlılardan üstün kılan özelliklerden biridir. İnsan dışındaki canlıların yapamadığı veya insan kadar etkili yapamadığı bu özellik sayesinde binlerce yıl öncesinden ileti alınabilmektedir. Bilinen ilk yazılı eserler olan Sümer tabletleri altı bin yıldan daha önce yazıldığı halde yazı sayesinde bu zamanın insanına mesajların ulaşmasını sağlamıştır. Bu da yazmanın insanın bireysel yaşamı kadar insanlık tarihi açısından önemini ortaya çıkarmaktadır. Yazı veya hiyeroglifler sayesinde insanlığın geçmişi ile ilgili bilgilere ulaşılabilmektedir. Eski zamanlarda yaşamış insanların bilgi, duygu ve düşünceleri böylece, yıllar sonra hatta yüzyıllar sonra yaşayan insanlara ulaşmaktadır. Bu durumdan “Yazma becerisi, diğer anlatma becerisi olan konuşmadan daha uzun süre etkilidir.” sonucu çıkarılabilir.

Yukarıda ifade edilen nedenlerden dolayı yazma, Türkçe dersinin dört ana tekniğinden biri olmuştur. Türkçe dersinde anlama teknikleri dinleme/izleme ve okuma, anlatma teknikleri ise konuşma ve yazma şeklinde karşımıza çıkar. Türkçe ders kitapları da bu teknikleri ve becerileri öğrencilere kazandıracak şekilde metinler ve etkinlikler seçilerek hazırlanır. Ortaokul Türkçe ders kitapları belli ölçütler esas alınarak hazırlanır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre her sınıf için sekiz tema, her tema için üç metin bulunmalıdır. Her metinde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirici yeterli sayıda etkinlik olmalıdır. Buna benzer ölçülerle ders kitabı hazırlanmaktadır (MEB, 2006; MEB, 2018).

Yaratıcılık, özgün bir fikirle özgün bir eser ortaya çıkarmak anlamında kullanılan bir terimdir. Yaratıcılığın özellikleri Cropley (2001; Akt.: Yaman ve Yalçın, 2005: 44) tarafından “Var olan bir problemi tanıma, ilgili fikirlerden çeşitlilikler üretme, olası ürünlerin değerlendirilmesini yapma, problemin çözümünü sağlayan uygun sonuçları taslak haline getirme” şeklinde belirtilir. Birçok alanda yaratıcılık olabildiği gibi yazma alanında da yaratıcılık bulunmaktadır.

Yaratıcı yazma, bireyin dış dünyadan edindiği izlenimleri, başkaları tarafından engellenmeden, kendi hayal dünyasında yeni ve özgün bir tarzda ortaya koyarak yazmasıdır. Burns ve Lowe’a (1966; Öztürk, 2007: 21, akt. Bulut ve Çiftçi, 2014) göre yazma türleri, iki grup altında ele alınabilir. Bunlar, yaratıcı yazma ve pratik (işlevsel) yazmadır. Yaratıcı yazma, genellikle kişisel, hayali olan ve kişinin kendisinde var olanları ifade etmesi olarak nitelendirilirken, pratik (işlevsel) yazma yararlı, gerçekçi, nesnel, bilgilendirici olma ve kişinin dışında var olanları ifade etme olarak nitelendirilir.

Yaratıcı yazma 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP)’nda yazma yöntem ve tekniklerinden biri olarak ifade edilmektedir. Burada yaratıcı yazmanın amacı, öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek olarak belirtilir. Ayrıca uygulama başlığı altında şu bilgilere yer verilir:

“Bu yöntemde konuyu ve yazılı anlatım türünü öğretmen verebileceği gibi öğrenciler de istedikleri konuyu seçerek yazma çalışması yapabilirler. Daha çok hikâye, şiir ve roman türlerinde kullanılan yaratıcı yazma çalışmalarında, belirlenen konu boş, beyaz bir kâğıdın ortasına yazılır. Çağrışım yoluyla bilinç altında olan konuyla ilgili her şey, o konu etrafındaki boş kısımlara yazılır. Bilinç altından çıkan kelimeler alt alta sıralanır ve kelimeler arasında bağlantı kurulur. Herhangi bir

noktaya gelindiğinde konunun hangi yönde ele alınacağına karar verilir. Öğrenciler yaşadıklarından, düşündüklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle yazarlar” (MEB, 2006).

Şimşek (2022), çalışmasında 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında bütün sınıflarda aşağıda belirtilen kazanımların hedeflendiğini tespit eder:

“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.”

Yazma ve yaratıcı yazma konusu, alan yazında çeşitli şekillerde çalışılmıştır. Tez çalışması olarak Öztürk, 2007; Beydemir, 2010; Ak, 2011; Atasoy, 2015; Özsoy, 2015; Taşkın, 2018; Aydın, 2019; Uygun, 2019; Kolikpınar, 2021 gibi; kitap olarak Burns ve Lowe 1966; Cropley 2001; Temizkan, 2014; Göçer, 2016 gibi çalışmalar dikkati çeker. Makale çalışması olarak ise Walker, Shippen, Alberto Houchins ve Cihak, 2005; Ungan, 2007; Susar Kırmızı, 2009; Susar Kırmızı, 2011; Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Bulut ve Çiftçi, 2014; Yaman, 2014; Sarıkaya, 2019; Sarıkaya, 2021; Yazar, 2022; Şimşek, 2022 gibi çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda yaratıcı yazmanın çeşitli yönlerden incelenmesi yapılmış ve uygulamadaki farklılıklar ele alınmıştır. Ancak alan yazında 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı yazmaya uygunluğunu inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Çalışmanın bu yönüyle özgün olduğu ve alana katkı sağladığı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli/ Deseni

“6. ve 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yaratıcı Yazma Etkinliklerini Değerlendirmeyi” amaçlayan bu çalışma nitel araştırma deseniyle yapılandırılmıştır. “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı nitel araştırmalarda algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması amaçlandığından” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39) çalışmaya en uygun yöntemin nitel araştırma olduğu düşünülmektedir.

İncelenen Dokümanlar/Araştırma Materyali

Araştırmada incelenen materyal 2021-2022 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ortaokul 6. ve 7. Sınıf Türkçe Ders Kitapları’dır. Kitapların seçiminde bir ölçüte gidilmemiş kitaplar seçkisiz örneklem yöntemine göre tercih edilmiştir. Kitaplar hakkındaki bilgiler aşağıdaki

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

tabloda verilmiştir. Tabloda kitap adı, yayın evi, basım yılı, okutulduğu öğretim yılı, yazarlar ve toplam metin sayıları belirtilmiştir.

Adı	Yayın evi	Basım yılı	Okutulduğu öğretim yılı	Yazar/lar	Metin sayısı
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6	Ata Yayıncılık	2021	2021-2022	Mehmet Ozan Sarıboyacı	24
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf	Özgün Yayıncılık	2021	2021-2022	Hilal Erkal Mehmet Erkal	24

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda verilerin toplanması işleminde gözlem, görüşme ve doküman incelemesi olmak üzere üç veri toplama tekniğinden yararlanılmaktadır. Doküman incelemesi, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analiz edilmesidir. Bu materyaller; kitap, dergi, gazete, arşiv, mektup, resmi yayın ve istatistikler olabileceği gibi konuyla ilgili film, video veya fotoğraflar da olabilir (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Bu çalışmada da verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen Türkçe ders kitapları incelenmiş ve belirtilen kitaplar seçilerek içerikleri araştırılmıştır. Her kitabın 8 temasında 3'er metin bulunduğu saptanmıştır. Metinlerdeki etkinlikler incelenip yaratıcı yazmaya uygun olanlar tespit edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak alan yazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda Sarıkaya (2021) tarafından geliştirilen "Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu Formu" kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen bulgular betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek, (2008: 89) bu analizin derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanıldığını belirtmektedir.

Veriler analiz edilirken alandaki dört uzman ayrı ayrı değerlendirmelerini yapmıştır. Daha sonra ortak olan ve ayrı düşünülen görüşler karşılaştırılmıştır. Araştırmada güvenilirlik için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü **Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı)** kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda çalışmanın güvenilirliği % 86 olarak tespit edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) araştırmalarda güvenilirlik için % 70'in geçerli bir oran olduğunu ifade etmişlerdir.

Bulgular

Çalışmada 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında elde edilen veriler her bir tema ayrı ayrı olmak üzere ilgili temadaki metinlerin adları, her metindeki toplam etkinlik sayıları ve her metindeki yaratıcı yazmaya uygun etkinlik sayısı ve toplamları tablolar halinde verilmiştir. Genellikle her metinde bir etkinliğin yaratıcı yazma etkinliği olduğu birkaç metinde yaratıcı yazma etkinliğinin bulunmadığı, birkaç metinde de iki etkinliğin yaratıcı yazmaya uygun olduğu saptanmıştır.

Tablo 1. 6. sınıf **Erdemler** teması metinleri ve yaratıcı yazma etkinlikleri

Metin Adı	Metindeki toplam etkinlik sayısı	Yaratıcı yazmaya uygun etkinlik sayısı	
		Evet	Hayır
Vermek Çoğalmaktır	8	1	7
Canım Aliye Ruhum Filiz	6	1	5
Kuşular	9	1	8
Toplam	23	3	20

Tablo 1'e bakıldığında "**Erdemler**" temasının 3 metninde toplam 23 etkinlik bulunmaktadır ve bunlardan 3'ü yaratıcı yazma etkinliğidir. 23 etkinlik içerisinde sadece 3 etkinliğin yaratıcı yazmaya uygun olmasının yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu temada bulunan yaratıcı yazma etkinliğinden biri şöyledir:

Dinlediğiniz metinden hareketle defterinize "vefa" konulu bir hikâye yazınız. Hikâyenizi yazmadan önce aşağıdaki taslağı uygun şekilde doldurunuz.

HİKÂYE TASLAĞIM	
Hikâyemin Başlığı:	
Hikâyemin Konusu:	
Hikâyemin Ana Fikri:	
Hikâyemde Yer Alan Kişiler:	
Hikâyemde Olayların Geçtiği Mekân:	
Serim Bölümünde Anlatacağlarım:	
Düğüm Bölümünde Anlatacağlarım:	
Çözüm Bölümünde Anlatacağlarım:	

Şekil 1. 6. Sınıf Erdemler Temasındaki Bir Yaratıcı Yazma Etkinliği**Tablo 2.** 6. sınıf **Birey ve Toplum** teması metinleri ve yaratıcı yazma etkinlikleri

Metin Adı	Metindeki toplam etkinlik sayısı	Yaratıcı yazmaya uygun etkinlik sayısı	
		Evet	Hayır
Finlandiya'dan	9	1	8
Ak Sakallı Bilge Dede	8	1	7
Aslanla Fare	8	1	7
Toplam	25	3	22

Tablo 2'ye bakıldığında “**Birey ve Toplum**” temasının 3 metninde toplam 25 etkinlik bulunmaktadır ve bunlardan 3'ü yaratıcı yazma etkinliğidir. Her birinde tek etkinliğin yaratıcı yazma etkinliği olması yeterli değildir. Bu temada bulunan yaratıcı yazma etkinliğinden biri şöyledir:

9. Etkinlik

Defterinize medeniyet kavramıyla ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan bilgilendirici bir metin yazınız. Metninizi yazmadan önce aşağıda yer alan taslağı uygun şekilde doldurunuz.

• Yazınızın açık ve anlaşılır olması amacıyla günlük hayattan örnekler veriniz. Yazınızın içeriğine uygun atasözü, deyim ve özlü sözlerle düşüncelerinizi zenginleştiriniz.

BİLGİLENDİRİCİ METİN TASLAĞI

Yazımın Konusu:	
Yazımın Ana Fikri:	
Giriş Bölümünde Anlatacaklarım:	
Gelişme Bölümünde Anlatacaklarım:	
Sonuç Bölümünde Anlatacaklarım:	

Şekil 2. 6. Sınıf Birey ve Toplum Temasındaki Bir Yaratıcı Yazma Etkinliği

Tablo 3. 6. sınıf **Milli Mücadele ve Atatürk** teması metinleri ve yaratıcı yazma etkinlikleri

Metin Adı	Metindeki toplam etkinlik sayısı	Yaratıcı yazmaya uygun etkinlik sayısı	
		Evet	Hayır
Gazi'yi Görmeye Gelen Ana	9	1	8
Ben Mustafa Kemal'im	8	1	7
1 Kişi=?	9	1	8
Toplam	26	3	23

Tablo 3'e bakıldığında “**Milli Mücadele ve Atatürk**” temasının 3 metninde toplam 26 etkinlik bulunmaktadır ve bunlardan 3'ü yaratıcı yazma etkinliğidir. Bu temada yaratıcı yazmaya uygun etkinliklerin yeterli olmadığı düşünülebilir. Bu temada bulunan yaratıcı yazma etkinliğinden biri şöyledir:

9. Etkinlik
Metindeki yaşlı nine, köyüne döndükten sonra neler yaşamış olabilir? Bu konuda hikâye edici bir metin yazınız.



Şekil 3. 6. Sınıf Milli Mücadele ve Atatürk Temasındaki Bir Yaratıcı Yazma Etkinliği

Tablo 4. 6. sınıf **Milli Kültürümüz** teması metinleri ve yaratıcı yazma etkinlikleri

Metin Adı	Metindeki toplam etkinlik sayısı	Yaratıcı yazmaya uygun etkinlik sayısı	
		Evet	Hayır
Bayram Günleri	8	1	7
İlaç	10	1	9
Uygarlıklar Diyarı Harran	10	1	9
Toplam	28	3	25

Tablo 4'e bakıldığında "**Milli Kültürümüz**" temasının 3 metninde toplam 28 etkinlik bulunmaktadır ve bunlardan 3'ü yaratıcı yazma etkinliğidir. Bu temadaki yaratıcı yazmaya uygun üç etkinliğin yeterli olmadığı düşünülebilir. Bu temada bulunan yaratıcı yazma etkinliğinden biri şöyledir:



Şekil 4. 6. Sınıf Milli Kültürümüz Temasındaki Bir Yaratıcı Yazma Etkinliği

Tablo 5. 6. sınıf **Doğa ve Evren** teması metinleri ve yaratıcı yazma etkinlikleri

Metin Adı	Metindeki toplam etkinlik sayısı	Yaratıcı yazmaya uygun etkinlik sayısı	
		Evet	Hayır
Kiraz Yaylaları	8	1	7
Rüzgar	8	1	7
Son Kuşlar	11	0	11
Toplam	27	2	25

Tablo 5'e bakıldığında "**Doğa ve Evren**" temasının 3 metninde toplam 27 etkinlik bulunmaktadır ve bunlardan 2'si yaratıcı yazma etkinliğidir. Bir metinde yaratıcı yazmaya uygun etkinliğin olmadığı diğer iki metinde ise birer etkinliğin bulunduğu görülmektedir. Bu durum yeterli sayıda yaratıcı yazma etkinliğinin olmadığını göstermektedir. Bu temada bulunan yaratıcı yazma etkinliğinden biri şöyledir:

8. Etkinlik

Verilen görselleri inceleyiniz. Ardından bunların sizde uyandırdığı hisleri anlatan bir şiir yazınız.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Şekil 5. 6. Sınıf Doğa ve Evren Temasındaki Bir Yaratıcı Yazma Etkinliği

Tablo 6. 6. sınıf **Sanat** teması metinleri ve yaratıcı yazma etkinlikleri

Metin Adı	Metindeki toplam etkinlik sayısı	Yaratıcı yazmaya uygun etkinlik sayısı	
		Evet	Hayır
İhtiyar Çilingir	9	1	8
Büyük Ustayı Ziyaret	10	0	10
Yaşadıklarım ve Düşlediklerim	9	1	8
Toplam	28	2	26

Tablo 6'ya bakıldığında "**Sanat**" temasının 3 metninde toplam 28 etkinlik bulunmaktadır ve bunlardan 2'si yaratıcı yazma etkinliğidir. Bu temada üç metinden bir metinde yaratıcı yazmaya uygun etkinliğin olmadığı diğer iki metinde ise birer etkinliğin bulunduğu görülmektedir. Bu durum yeterli sayıda yaratıcı yazma etkinliğinin olmadığını göstermektedir. Bu temada bulunan yaratıcı yazma etkinliğinden biri şöyledir:

9. Etkinlik

Serim bölümü verilen aşağıdaki masalın devamında olabilecek olayları kendi hayal gücünüzün yardımıyla defterinize yazınız.

BEN BÜYÜKÜM

Üç yaşında minimini bir çocuk varmış. Küçük elleri, küçük ayakları, küçük burnu varmış. Bu çocuğun bir de ağabeyi varmış. Ağabeyin elleri, ayakları, burnu kocamanmış.

Küçük kardeş çok üzülürmüş. “Ben ne zaman büyüüp ağabeyim gibi olacağım?” dermiş. Ağabeyi ile ellerini üst üste koyarlarmış, hep ağabeyin eli daha büyük çıkarmış. Ayaklarını üst üste koyarlarmış, yine büyüklük yarışını ağabeyi kazanırmış. Küçük kardeş ağabeyine çok kızarmış o zaman. “Ben senden büyükm! Ben senden büyükm!” diye bağırmış. Ağabeyi yalnızca gülermiş ona.

Aslında üç yaşındaki bütün diğer çocuklar gibiymiş o da. Bebek değilmiş elbette ama daha “büyük bir çocuk” da değilmiş!

Annesi onu kucağına alıp, “Benim canım bebeğim.” diye saçlarını okşadığında, annesine de çok kızarmış. “Ben bebek değilim! Ben kocamanım, büyükm!” dermiş. Annesi yalnızca gülermiş ona.

Bu küçük kardeşin kendisi gibi küçük oyuncakları varmış. Küçük hayvanları, küçük askerleri, küçük adamları... Renk renk arabaları... Hepsi de küçük çocuktan küçükmüş. En çok küçük ayısını ve Özgecan bebeğini severmiş küçük kardeş. Onlar da küçük kardeşten çok küçüklüklerini. Bütün oyuncaklarının yanında küçük kardeş kocamanmış ama evde kimse bunun farkında değilmiş. Herkes ona hep, “Sen küçüksün!” der dururmuş.

Bir gece yatağında yatmış, pencereden yıldızları seyrederken camda bir tıkırtı duymuş. “Tık tık tık!” Küçük kardeş bir de bakmış, minicik bir kuş. Gagası ile cama vuruyor. Hemen yatağından fırlayıp kuşun yanına gelmiş.

“Yaklaş küçük kardeş.” demiş kuş.

“Ben küçük değilim!” diye kızmış küçük kardeş.

Kuş gülmüş. Demiş ki, “Ben dilek kuşuyum. Küçük çocukların dileklerini yerine getiririm. Senin bir istediğin var mı, küçük kardeş?” (...)

Aytül AKAL, Ben Büyükm

Şekil 6. 6. Sınıf Sanat Temasındaki Bir Yaratıcı Yazma Etkinliği

Tablo 7. 6. sınıf Bilim ve Teknoloji teması metinleri ve yaratıcı yazma etkinlikleri

Metin Adı	Metindeki toplam etkinlik sayısı	Yaratıcı yazmaya uygun etkinlik sayısı	
		Evet	Hayır
Sufi ile Pufi	12	1	11
Yosun Pilleri	8	1	7
Aziz Sancar	9	1	8
Toplam	29	3	26

Tablo 7'ye bakıldığında “**Bilim ve Teknoloji**” temasının 3 metninde toplam 29 etkinlik bulunmaktadır ve bunlardan 3'ü yaratıcı yazma etkinliğidir. Her bir metinde birer yaratıcı yazma etkinliği bulunması yeterli olmamaktadır denilebilir. Bu temada bulunan yaratıcı yazma etkinliğinden biri şöyledir:

8. Etkinlik

“Hangi yenilenebilir enerji kaynağından enerji üretmek ekolojik dengeye daha az zarar verir?” sorusunun cevabını “Yosun Pilleri” metninden hareketle düşününüz. Cevabınızı, günlük hayattan örneklerle destekleyerek aşağıya bilgilendirici bir metin yazınız.



Şekil 7. 6. Sınıf Bilim ve Teknoloji Temasındaki Bir Yaratıcı Yazma Etkinliği

Tablo 8. 6. sınıf Sağlık ve Spor teması metinleri ve yaratıcı yazma etkinlikleri

Metin Adı	Metindeki toplam etkinlik sayısı	Yaratıcı yazmaya uygun etkinlik sayısı	
		Evet	Hayır
Basketbol Oynamak Boy Uzatır mı?	10	1	9
Sağlıklı Olma Sanatı	8	1	7
Tadı Olmayan Bir Şeyi Neden İçeyim ki?	8	1	7
Toplam	26	3	23

Tablo 8'e bakıldığında “**Sağlık ve Spor**” temasının 3 metninde toplam 26 etkinlik bulunmaktadır ve bunlardan 3'ü yaratıcı yazma etkinliğidir. Bu temadaki yaratıcı yazmaya uygun üç etkinliğin yeterli olmadığı düşünülebilir. Bu temada bulunan yaratıcı yazma etkinliğinden biri şöyledir:

8. Etkinlik

Aşağıdaki fotoğrafla ilgili duygularınızı anlatan bir şiir yazınız.

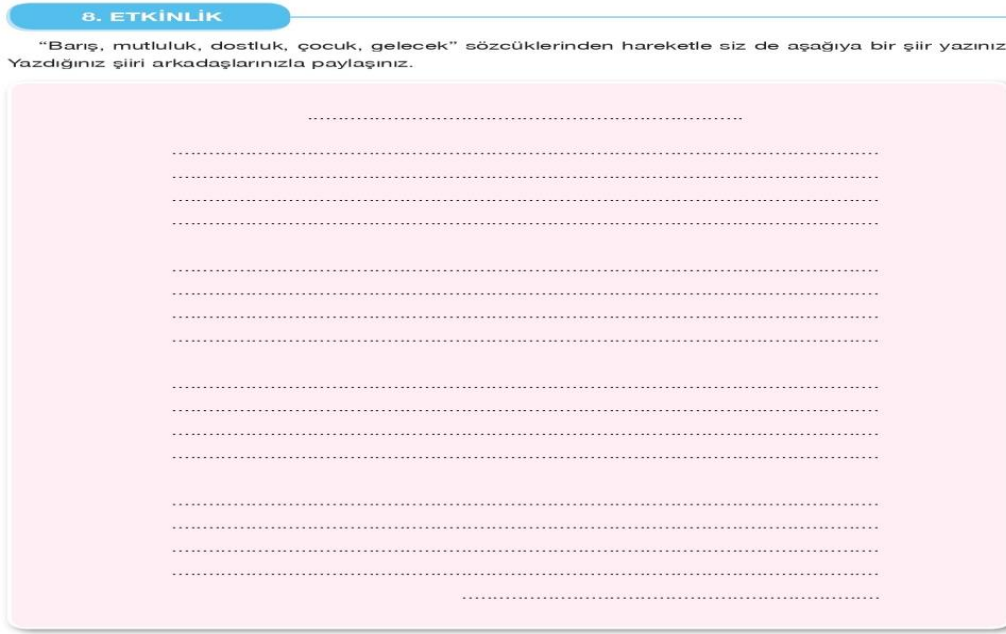


Şekil 8. 6. Sınıf Sağlık ve Spor Temasındaki Bir Yaratıcı Yazma Etkinliği

Tablo 9. 7. sınıf **Erdemler** teması metinleri ve yaratıcı yazma etkinlikleri

Metin Adı	Metindeki toplam etkinlik sayısı	Yaratıcı yazmaya uygun etkinlik sayısı	
		Evet	Hayır
Karanfiller ve Domates Suyu	11	1	10
Ninenin Kitabı	11	0	11
Baba, Bana Bir Şiir Bul	8	1	7
Toplam	30	2	28

Tablo 9'a bakıldığında "**Erdemler**" temasının 3 metninde toplam 30 etkinlik bulunmaktadır ve bunlardan 2'si yaratıcı yazma etkinliğidir. Bu temadaki üç metinde bulunan yaratıcı yazmaya uygun üç etkinliğin yeterli olmadığı düşünülebilir. Bu temada bulunan yaratıcı yazma etkinliğinden biri şöyledir:



Şekil 9. 7. Sınıf Erdemler Temasındaki Bir Yaratıcı Yazma Etkinliği

Tablo 10. 7. sınıf **Milli Mücadele ve Atatürk** teması metinleri ve yaratıcı yazma etkinlikleri

Metin Adı	Metindeki toplam etkinlik sayısı	Yaratıcı yazmaya uygun etkinlik sayısı	
		Evet	Hayır
Atatürk ve Anıları	9	1	8
Koca Seyit	6	1	5
Bir Mustafa Kemal Vardı	7	1	6
Toplam	22	3	19

Tablo 10'a bakıldığında "**Milli Mücadele ve Atatürk**" temasının 3 metninde toplam 22 etkinlik vardır ve bunlardan 3'ü yaratıcı yazma etkinliğidir. Bu sayının yeterli olmadığı söylenebilir. Bu temada bulunan yaratıcı yazma etkinliğinden biri şöyledir:

7. ETKİNLİK

Aşağıdaki fablı kendi cümlelerinizle tamamlayınız.

ASLAN İLE FARE

Pençesi dibinde bir aslanın,

Dalgınlıkla bir fare çıkıverdi.

Bu fırsatı kullanmadı sultanı ormanın.

Fareye dokunmayıp bir büyüklük gösterdi.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Şekil 11. 7. Sınıf Duygular Temasındaki Bir Yaratıcı Yazma Etkinliğı

Tablo 12. 7. sınıf **Milli Kültürümüz** teması metinleri ve yaratıcı yazma etkinlikleri

Metin Adı	Metindeki toplam etkinlik sayısı	Yaratıcı yazmaya uygun etkinlik sayısı	
		Evet	Hayır
İstiklal Marşı'nın Kabulü	8	0	8
Büyük Mimar Koca Sinan	9	1	8
Yurt Türküsü	5	0	5
Toplam	22	1	21

Tablo 12'ye bakıldığında “**Milli Kültürümüz**” temasının 3 metninde toplam 22 etkinlik bulunmaktadır ve bunlardan 1'i yaratıcı yazma etkinliğıdir. Üç metinden ikisinde yaratıcı yazmaya uygun etkinlik bulunamamıştır. Diğer metinde ise bir etkinlik bulunmaktadır. Bu durumda yaratıcı yazma etkinliğinin sayısı yetersizdir. Bu temada bulunan yaratıcı yazma etkinliğı aşağıda verilmiştir:

8. ETKİNLİK

Aşağıya "doğa" konulu bir kompozisyon yazınız. Yazınızda giriş, gelişme, sonuç bölümlerine dikkat ediniz. Yazınızı zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişlerden yararlanınız.

şekil 13. 7. Sınıf Doğa ve Evren Temasındaki Bir Yaratıcı Yazma Etkinliği

Tablo 14. 7. sınıf **Sanat** teması metinleri ve yaratıcı yazma etkinlikleri

Metin Adı	Metindeki toplam etkinlik sayısı	Yaratıcı yazmaya uygun etkinlik sayısı	
		Evet	Hayır
Anadolu Davulu	10	1	9
Sazıma	9	1	8
Karagöz ile Hacivat	8	1	7
Toplam	27	3	24

Tablo 14'e bakıldığında "**Sanat**" temasının 3 metninde toplam 27 etkinlik bulunmaktadır ve bunlardan 3'ü yaratıcı yazma etkinliğidir. Yaratıcı yazmaya uygun etkinlikler bu temada da yeterli değildir. Bu temada bulunan yaratıcı yazma etkinliğinden biri şöyledir:

10. ETKİNLİK

Defterinize görsellerdeki geleneksel müzik aletlerimizden birini tanıtan bir yazı yazınız. Yazınızın giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarınızı belirleyeceğiniz bir taslak oluşturmayı unutmayınız.



Şekil 14. 7. Sınıf Sanat Temasındaki Bir Yaratıcı Yazma Etkinliği

Tablo 15. 7. sınıf **Kişisel Gelişim** teması metinleri ve yaratıcı yazma etkinlikleri

Metin Adı	Metindeki toplam etkinlik sayısı	Yaratıcı yazmaya uygun etkinlik sayısı	
		Evet	Hayır
Ağaç ve Sen	9	2	7
Bazı İnsanlar	12	1	11
Karamsar ve İyimser Bakış Açısı	8	1	7
Toplam	29	4	25

Tablo 15'e bakıldığında "**Kişisel Gelişim**" temasının 3 metninde toplam 29 etkinlik bulunmaktadır ve bunlardan 4'ü yaratıcı yazma etkinliğidir. Üç metinde de yaratıcı yazmaya uygun etkinliğin olması, bir metinde iki etkinliğin yaratıcı yazmaya uygun olması bu temada yeterli sayıda etkinliğin bulunduğunu düşündürmektedir. Bu temada bulunan yaratıcı yazma etkinliğinden biri şöyledir:

Bu çalışmada, MEB tarafından 2021-2022 öğretim yılında okutulan 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan yaratıcı yazma etkinliklerinin tespit edilip toplam etkinlikler içindeki oranını tespit etmek amaçlanmıştır. 6. Sınıf kitabında 8 tema ve her temada 3'er metin ve her metinde 6-12 arası etkinlik olduğu bu etkinliklerden en az 1 etkinliğin yaratıcı yazmaya uygun olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde 7. Sınıf kitabında 8 tema ve her temada 3'er metin ve her metinde 5-12 arası etkinlik olduğu, bu etkinliklerden 4 metin dışında en az 1 etkinliğin yaratıcı yazmaya uygun olduğu tespit edilmiştir. Toplam etkinlik sayısı 6. Sınıf Türkçe ders kitabında 212'dir, bunlardan 22'si yaratıcı yazmaya uygundur. 7. Sınıf Türkçe ders kitabında ise toplamda 202'dir, bunlardan 24'ü yaratıcı yazmaya uygundur. Toplam etkinlik sayısına oranlandığında 6. Sınıf yaratıcı yazma etkinliklerinin %10.37, 7. sınıf yaratıcı yazma etkinliklerinin %11.88 olduğu görülmüştür. İki sınıfın (6. ve 7.) toplamına bakıldığında ise toplam etkinlik sayısınının 414, yaratıcı yazma etkinliklerinin ise 46 olduğu; bunun da % 11.11'e tekabül ettiği saptanmıştır.

Ayrıca 6. Sınıf kitabında 24 metinde 22 metnin etkinliklerinde yaratıcı yazmaya uygun en az 1 (bir) etkinlik içeren metinler olduğu tespit edilmiştir. 2 metinde ise yaratıcı yazmaya uygun metin saptanmamıştır. Birden fazla yaratıcı yazma etkinliğine sahip metin bulunmamaktadır. 7. Sınıf kitabında 4 metnin yaratıcı yazmaya uygun etkinlik içermediği, 4 metnin ise 2'şer etkinliğinin yaratıcı yazmaya uygun olduğu saptanmıştır. 16 metnin 1'er etkinliğinin yaratıcı yazmaya uygun olduğu tespit edilmiştir. Her iki kitabın toplamında 6 metnin etkinliklerinde yaratıcı yazma etkinliğinin bulunmadığı, 4 metnin etkinliklerinde ise 2'şer etkinliğin yaratıcı yazmaya uygun olduğu görülmüştür. Yine toplamda 38 metnin 1'er etkinliğinin yaratıcı yazmaya uygun etkinlik olduğu saptanmıştır. Yani her temada mutlaka en az bir yaratıcı yazma etkinliği bulunduğu tespit edilmiştir. Buna rağmen yaratıcı yazma etkinliklerinin toplamda genel etkinliğe oranının % 11-12'lerde olması yaratıcı yazma etkinliklerinin yetersizliğini göstermektedir.

Sarıkaya (2021) ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yaratıcı yazmaya uygunluğu açısından değerlendirdiği çalışmasında 8 temadaki 24 okuma metninde toplam 192 etkinlik bulunduğunu ve bunlardan 54'ünün yazma etkinliği olduğunu saptamıştır. Bu da yaklaşık % 28'e karşılık gelmektedir. Çarkıt (2019) da yaratıcı yazma etkinliklerinin 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki durumunu araştırdığı çalışmasında 48 yazma etkinliğinin bulunduğunu, her temada yaratıcı yazma çalışmalarının olduğunu ve temalara göre yaratıcı yazma etkinliklerinin düzensiz bir dağılım gösterdiğini saptamıştır. Bu verilerde 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitabında 5. ve 8.sınıf Türkçe ders kitaplarına göre yaratıcı yazma etkinliklerine daha az yer verildiği görülmektedir.

Alan yazında Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan yazma kazanımları ile yaratıcı yazma arasındaki uyumu inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Bulut ve Çiftçi (2014) 2006 yılında hazırlanan Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı'ndaki yazma kazanımları ve yaratıcı yazma arasındaki uygunluğu inceledikleri çalışmada 42 yazma kazanımından 10'unun yaratıcı yazmaya uygun olduğunu saptamışlardır. Sarıkaya (2019), 2015 ve 2018 yıllarında hazırlanan 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki yazma kazanımları ile yaratıcı yazma arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 48 yazma kazanımından 19'unun yaratıcı yazmaya uygun olduğunu, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda toplamda 55 olan yazma kazanımlarından 23'ünün yaratıcı yazmaya uygun olduğunu tespit etmiştir. Uyğun (2019) da, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yazma kazanımlarının az bir kısmının, yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye uygun olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlar, hem Türkçe dersi öğretim programlarında hem de Türkçe ders kitaplarında yaratıcı yazmaya uygun kazanım ve etkinliklerin artırılması gerektiğini göstermektedir.

Ataman (2006), Susar Kırmızı (2009) ve Beydemir (2010) yaptıkları araştırmalarda öğrencilere yaptırılan yazma çalışmalarının onların yazma isteklerinin artmasına ve yazmaya karşı tutumlarında olumlu etkilere ulaşmasına katkıda bulunduğunu saptamışlardır.

Elde edilen sonuçlar dikkate alınarak şu önerilerde bulunulmuştur: 6. ve 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yaratıcı yazma etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir. Öğretmenler, hizmet içi eğitim çalışmalarında yaratıcı yazmanın önemi hakkında daha fazla bilgilendirilmelidir.

Kaynakça

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aşlıhoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111.
- Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 1 (1), 75-88.
- Atasoy, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Aydın, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Bulut, K. ve Çiftçi, Ö. (2014). 2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu. *International Journal of Language Academy*, Volume 2/4. p. 375/384.
- Burns, P. C., & Lowe, A. L. (1966). *The Language Arts in Childhood Education*. Chicago: Rand McNally and Co.
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*, London: British Library Cataloguing in Publication Data.
- Çarkıç, C. (2019). *5 Sınıf Türkçe Ders Kitabı Yazma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazma Bağlamında Değerlendirilmesi*. Presented at the III. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu, Nevşehir.
- Göçer, A. (2016). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kolıkpınar N. (2021). *Yaratıcı Yazma Teknikleri İle Öyküleyici Metin Oluşturmanın Yazma Becerisi, Dersle Yönelik Tutum ve Başarı Üzerindeki Etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- MEB. (2021). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe (6) Ders Kitabı*. Ankara.
- MEB. (2021). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe (7) Ders Kitabı*. Ankara.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Sarıkaya, B. (2020). Yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programları örnekleri). *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 42-55.
- Sarıkaya, B. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yaratıcı yazmaya uygunluğu bakımından değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 79-94.
- Susar Kırmızı, F. (2009), Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 2 (5), 159-177.
- Susar Kırmızı, F. (2011). Yaratıcı yazma ürünlerinin bazı ölçütler açısından değerlendirilmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Dil Dergisi*, 151, 22-35.
- Şimşek, T. (2022). Türkçe dersi yazma becerisinin öğretim programları çerçevesinde karşılaştırmalı değerlendirmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 19-36. DOI: 10.29000/rumelide.1163998.
- Taşkın, Y. (2018). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci*. Pegem Akademi.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Uygun, A. (2019). *2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Kazanımlarının ve Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yaratıcı Yazma Becerisine Uygunluğunun İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Walker, B.; Shippen, M.E; Alberto, P; Houchins, D.E.; Cihak, D.F. (2005) Using the Expressive Writing Program to Improve the Writing Skills of High School Student with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20 (3), 175- 183.
- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi. *İlköğretim Online, IOO Dergisi. C. 4, S. 1, s. 42-52*.
- Yaman, H. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Genel Kaygı Düzeyleri, Yazma Kaygıları ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1111-1122.
- Yazar, İ. (2022). Yaratıcılık ve yaratıcı yazma. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 11(3), 178-189.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

10. Göç ve dil edinimi: Türkiye’de mevcut durum ve eğitim politikaları üzerine bir inceleme

Didem KAYAHAN YÜKSEL¹

Abdulkadir YÜKSEL²

APA: Kayahan Yüksel, D. ve Yüksel, A. (2022). Göç ve dil edinimi: Türkiye’de mevcut durum ve eğitim politikaları üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 158-169. DOI: 10.29000/rumelide.1192514.

Öz

Göç hem göç eden bireyleri hem de ev sahibi konumda bulunan ülkeyi derinden etkileyen, bireylerin yaşamlarında kültürel, sosyal, ekonomik ve siyasi değişikliklere yol açan bir olgudur. Göçün uzun vadeli etkilerini öngörmek zor olsa da entegrasyonun sağlanmasının her iki taraf için de yararları olduğu bilinmektedir. Gerçek bir entegrasyondan bahsedilebilmesi için göç eden bireylerin ev sahibi ülkenin dilini öğrenmesi bir zorunluluktur. Dil edinimi göç eden bireyin yeni dâhil olduğu çevreye uyumunu kolaylaştıracak ve haklarından etkin biçimde faydalanmasına da zemin hazırlayacaktır. Asya ve Avrupa kıtalarını bir birine bağlayan konumu, Ortadoğu savaşları ve özellikle Suriye İç Savaşı’nın etkileriyle Dünya’da en fazla sayıda göçmene ev sahipliği yapan Türkiye sağlık, eğitim, istihdam gibi birçok sosyal ve ekonomik alanda sınav vermektedir. Bu bağlamda bu çalışmada göç ve dil edinimi çerçevesinde Türkiye’deki mevcut durum ve uygulanan eğitim politikaları incelenmiştir. Çalışmada ayrıca göçmenlerin eğitim haklarını düzenleyen uluslararası ve ulusal metinler sunulmuştur. Türkiye’de göçmenlerin dil edinimi ve okullaşmalarına yönelik ciddi çalışmaların olmasıyla birlikte hedeflenen okullaşma oranına ve dolayısıyla beklenen toplumsal uyum seviyesine ulaşamadığı üzücü bir gerçektir. Bu nedenle bu alanda yapılacak bilimsel araştırmaların artırılması ve diğer ülkelerden örnek uygulamalar incelenerek mevcut durumda yapılabilecekler adına yeni eğitim politikalarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Göç, dil edinimi, eğitim politikası.

Migration and language acquisition: A review on current situation and education policies in Turkey

Abstract

Migration is a phenomenon that deeply affects both the migrating individuals and the host country and causes cultural, social, economic and political changes in the lives of individuals. Although it is difficult to predict the long-term effects of migration, it is known that integration has benefits for both parties. In order to be able to talk about a true integration, it is a must for immigrants to learn the language of the host country. Language acquisition will facilitate the adaptation of the immigrant to the new environment and will pave the way for the effective use of his rights. Turkey, which hosts the largest number of immigrants in the world due to its location connecting the Asian and European continents, the Middle East wars and especially the Syrian Civil War, gives exams in many social and

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü (Sivas, Türkiye), didemkayahan@outlook.com, ORCID ID: 0000-0002-0184-6070. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192514]

² Öğr. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Şarkışla Aşık Veysel MYO (Sivas, Türkiye), abdulcadiryuksel@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7038-1609.

economic areas such as health, education and employment. In this context, in this study, the current situation in Turkey and the applied education policies were examined within the framework of migration and language acquisition. In addition, international and national texts regulating the education rights of immigrants are presented in the study. It is a sad fact that the targeted schooling rate and thus the expected level of social cohesion could not be reached, although there are serious studies on the language acquisition and schooling of immigrants in Turkey. For this reason, it is recommended to increase scientific researches in this field and to develop new education policies for what can be done in the current situation by examining sample applications from other countries.

Keywords: Migration, language acquisition, education policy.

Giriş

Türkiye 2022 yılı itibarıyla dünya üzerinde en fazla göçmen/sığınmacı³ topluluğa ev sahipliği yapan ülkedir. Bu durum birçok değişim-dönüşümle birlikte yeni sorunların doğmasına da neden olmuştur. Sosyal hayatla başlayan sorunlar ekonomik, kültürel, siyasal ve beşeri boyutta yoğunlaşarak politik önlemlerin alınmasını gerekli kılmıştır. Tüm bu toplumsal sorunların başında göçmen bireylerin iletişim kurmalarına olanak sağlayan, dil edinimi gelmektedir. Özellikle 2011 Suriye İç Savaşı ile başlayan yoğun göçmen akışı sonrasında Türkçe öğretimi konusu üzerinde çeşitli çalışmalar yürütülerek politikalar işe koşulmuştur. Bu çalışmada göç ve dil edinimi çerçevesinde Türkiye’deki mevcut durum ve uygulanan eğitim politikaları incelenmiştir.

1. Göç ve dil edinimi

Göç modern dünyanın en çok tartışılan konularından biridir (Hammer, 2017). Göç bireylerin veya toplulukların farklı bir yerleşim yerine kalıcı hareketi (Marshall, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Bahsi geçen hareketlilik zorunlu veya istemli nedenlerle, sığınma veya çalışma amaçlı olarak yasal veya yasadışı yollardan gerçekleştirilebilmektedir (Yılmaz, 2014). Ayrıca göç hareket edilen yer bağlamında iç göç ve dış göç olarak sınıflandırılmaktadır. İç göç yaşanan ülkenin sınırları içerisinde gerçekleştirilen bir yer değiştirme hareketidir. Dış (uluslararası) göç ise “*insanların çeşitli nedenlerle vatandaşı oldukları ve yaşadıkları ülkeden ayrılp, ayrılma nedenlerinden daha iyi düzenleneceği düşündükleri ülkelere yerleşme süreci*” şeklinde tanımlanmaktadır (Baştürk, 2019, s.486). Uluslararası istatistikler; savaşlar, iç çatışmalar, doğal afetler ve ekonomik faktörler nedeniyle göçün büyümekte olduğunu göstermektedir (Li, 2013). Özellikle kontrolsüz şekilde gerçekleşen bu insan hareketi eğitimden sağlığa, ekonomiden sosyal yapıya kadar birçok alanda güçlükler yaşanmasına neden olmaktadır.

Göç hem göç eden hem de göç alan toplumların yapısını birçok yönden etkileyen karmaşık bir olgudur. Göç eden topluluklar farklı bir sosyal yapı ile karşılaşmakta ve bu yapıya uyum sağlamak durumunda kalmaktadır. Bu uyum sürecinde üzerinde önemle durulması gereken faktörlerden biri de “dil”dir. Dil en temelde insanların günlük yaşamını idame ettirmek amacıyla sahip olmaları gereken bir yeti olmakla birlikte geniş anlamda incelendiğinde sosyal uyum için oldukça önemli bir araçtır.

Toplumlar kültürlerini oluşturmada ve kültürel miraslarının aktarımında dili kullanırlar. Bu açıdan bakıldığında dilin canlı, diri bir yapı olduğu söylenebilir. Dil, toplumun üyeleri arasında iletişimi sağlar; aynı zamanda sosyokültürel değer ve normların da taşıyıcısıdır (Hammer, 2017). Göç hem göç eden

³ Bu çalışmada anlatım akışını bozmamak adına göçmen/ sığınmacı/ mülteci/ geçici koruma altında gibi farklı yasal statü ayırımına gidilmeksizin “göçmen” ifadesi kullanılmıştır.

birey hem de ev sahibi ülke açısından birçok zorluklara yola açan bir durum olmakla birlikte bu zorlukların başında dil edinimi gelmektedir (Hou ve Beiser, 2006). Yaşanan travmatik deneyimler ve göç sonrası yaşam zorlukları birçok bireyi psikolojik ve ruhsal sorunlarla mücadele etmek zorunda bırakmaktadır (Schiess-Jokanovic vd. 2021). Başarılı bir uyum sağlanamadığında kültürleşme stresi ortaya çıkabilmekte ve somatik veya zihinsel bozukluklar gelişebilmektedir (Moilanen vd., 1998).

Hedef dil yeterliliğinin olmaması, devlet kurumları ve işyerleri için hizmet sağlamada, ev sahibi ülkelerde kendileri için iş yaratmada, göçmenlerin kendilerinin yeni yaşam tarzlarına ve kültüre uyum sağlamalarında güçlükler yol açmaktadır. Ayrıca göç ile birlikte ev sahibi ülkenin eğitim sistemine göçmen öğrencilerin dâhil olması bir başka sorunu doğurmaktadır. Bu çocukların okulda ve yaşamda başarılı olmaları, eğitim dilindeki yeterliliklerine bağlıdır. Bu nedenle, göçmenler ve çocukları için dil edinimi, ev sahibi kültüre entegrasyonlarında kilit bir rol oynamaktadır (Li, 2013). Bu bağlamda göçmenlerin entegrasyonu için dil edinimi bir zorunluluktur (Esser, 2006). Göç eden birey ev sahibi ülkenin diline göçten önce veya sonra maruz kalabilmektedir. Birey dile göçten önce hazırlık kursları, okullar ve online platformlar vb. aracılığı ile maruz kalmış olmasının dil edinimi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür (Adserà ve Pytliková, 2016).

Uluslararası göç bağlamında dil yeterliliğinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Göçmenlerin ev sahibi ülkeye başarılı bir şekilde entegrasyonunun önündeki en büyük engellerden biri, göçmenlerin dil edinimidir (Li, 2013). Göç eden kişi için yeterli dil becerilerine sahip olmak; ev sahibi kültüre daha rahat uyum sağlama, eğitim, sağlık ve iş olanaklarından daha etkin faydalanma ve yaşam kalitesinde artma gibi bireyin yaşamı için oldukça önemli durumlarla sonuçlanmaktadır (Adserà ve Pytliková, 2016). Ev sahibi ülke için ise içerdiği unsurların daha iyi kültürel ve sosyal entegrasyonunun sağlanması, ülkede mevcut insan gücünün daha etkin kullanılması ve toplumsal barışın sağlanması gibi faydalar bulunmaktadır. Göç eden bireyin sahip olduğu dil yeterlilikleri her iki taraf için bu kadar önemli olmasına rağmen çoğu zaman bu alanda sorunlar görülebilmektedir. Bu durumda ev sahibi ülkenin dil edinimi adına etkili politikalarla bu süreci etkin şekilde yönetmesi gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde genel olarak Amerika Birleşik Devleti ve Batı Avrupa merkezli çalışmaların oldukça fazla olduğu görülmekle birlikte son yıllarda göç alan ülkelerin bu konu üzerine daha fazla çalışmaya başladığı anlaşılmaktadır (Baştürk, 2019). Bu bağlamda Türkiye’de de Türkçe öğretimi adına yapılan çalışmalarda artış olduğu görülmektedir.

Tarihsel olarak Türkçenin dil olarak öğretimi hususu ele alındığında Kaşgarlı Mahmut’un Divanü Lugati’t-Türk eseri bu alanda yapılan ilk çalışma olarak kabul görmektedir (Göçer ve Moğul, 2011). UNESCO verilerine göre dünyada en fazla konuşulan beşinci dil olan Türkçe’nin öğretimine ilişkin çalışmalar Ankara Üniversitesi bünyesinde Türkçe Öğretim Merkezi’nin (TÖMER) kurulması ile birlikte sistematik hale gelmiştir (Göçer, Tabak ve Coşkun, 2012). Yunus Emre Enstitüsü, Millî Eğitim Bakanlığı, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ve Türkiye Maarif Vakfı da hem yurtiçinde hem de yurtdışında bu alanda çeşitli faaliyetler yürütmektedir (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020).

Mevcut durumda bahsi geçen kurum ve kuruluşlarda yürütülen çalışmaların yanı sıra akademik yazında da bu alanda yapılan araştırmaların sayısında artış olduğu görülmektedir (Karaca-Turhan, Baş ve Turhan, 2021). Candaş Karababa (2009) çalışmasında Türkçe’nin dil olarak öğretilmesi hususunda; öğretim programlarından kaynaklı sorunlar, öğretim ortamlarından kaynaklı sorunlar ve genel olarak öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar bağlamında Türkçe’nin sesletimi ile ilgili, biçim bilgisi ile ilgili, tümce kuruluşu ile ilgili ve anlam bilgisi ile ilgili sorunlarla karşılaşıldığını ifade etmektedir. Ünal, Taşkaya ve Ersoy (2018) çalışmalarında, Türkçe’nin dil olarak öğretiminde öğrencilerin gereksinim ve

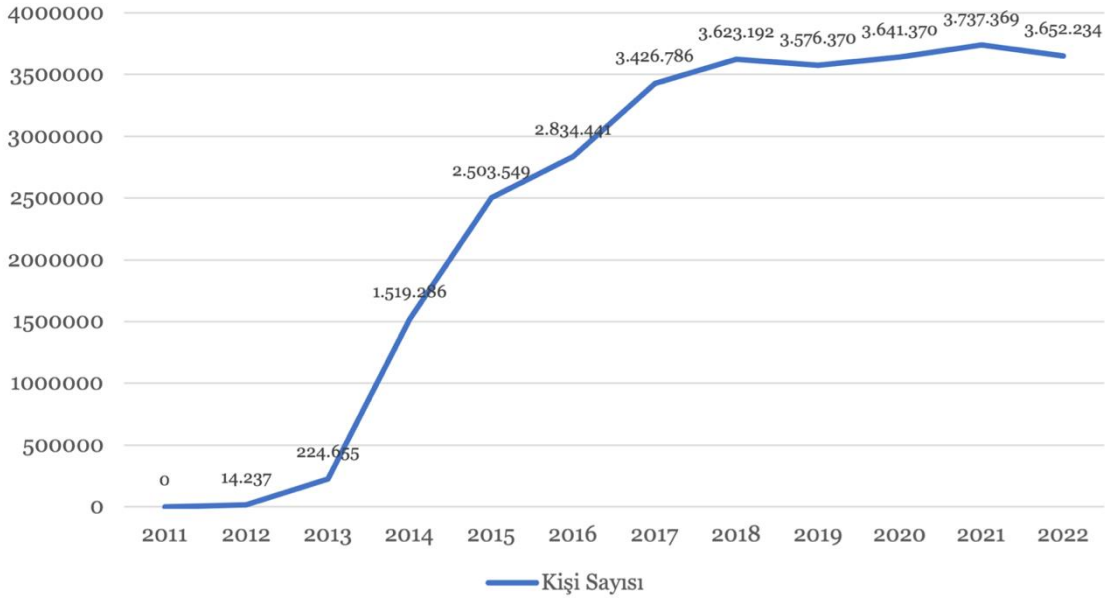
düzelelerine uygun öğretim programlarının hazırlanması gerektiğini, öğrencilerde dört temel dil becerisinin bir arada öğretiminin gerektiğini ve telaffuz ile ilgili çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca Türkçe öğretiminde kazandırılacak kelime hazinesinin dilde kullanım sıklığının olması ve Türk kültürünün öğelerin taşıması gerekmektedir (Yılmaz, 2019).

Göçmenlere ikinci dil olarak Türkçe öğretimi (Durmuş, 2018) konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde ise özellikle Suriyeli göçmenlere ilişkin oldukça fazla araştırma olduğu görülmektedir. Büyükkız ve Çangal (2016) çalışmasında, Suriyeli göçmenlere kamplarda Türkçe öğretimi verilerini incelemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre kamplarda Türkçe öğretimi için kayıt yaptıran öğrencilerin yaklaşık üçte biri bu kurslara devam etmemiştir. Bu durumun en önemli nedenlerinden bazıları kadınlar için erken evlilikler ve çocuk sahibi olma erkekler için ise hızlıca çalışma hayatına geçiş çabasıdır (Büyükkız ve Çangal, 2016). Büyükhan ve Karagöl (2021) ise çalışmalarında Türkiye’de Suriyeli göçmen çocukların yaklaşık olarak %37’sinin eğitime erişiminin olmadığını vurgulamaktadır. Çalışmada Suriyeli çocuklara dil öğretiminin önemi vurgulanmaktadır.

Şahin, Morali ve Göçer’in (2021) çalışmalarından elde edilen bulgulara göre göçmen çocukların Türkçe öğrenmeleri sosyal ilişkilerini geliştirmekte ve günlük işlerinin kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda özellikle küçük yaşta göçmenlerin dil eğitimlerine ayrıca bir önem verilmelidir. Çünkü dili akıcı olarak edinemeyen çocukların onlara gelecekte Türkçe olarak anlatılan dersleri yeterince anlaması mümkün olmayacaktır (Gani ve Kuruoğlu, 2021). Diğer yandan çocuğun yanı sıra ailenin de dil becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Dilin doğal yolla edinimi sosyal öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle ailede ev sahibi ülkenin dilinin kullanılması oldukça önemlidir (Adserà ve Pytliková, 2016).

2. Türkiye’de Göç

Türkiye 2022 yılı itibarıyla 5.013.631 göçmene ev sahipliği yapan (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2022) ve dünyada en fazla göçmeni barındıran ülke konumundadır. Bu durum siyasetten sosyal yaşama, kültürden eğitim sistemine, istihdamdan sağlık sistemine kadar oldukça geniş alanlarda etkilere sebep olmuştur. Türkiye genel olarak özellikle yakın coğrafyasında bulunan ülkelerden savaşlar, iç çatışmalar, ekonomik güçlükler gibi nedenlerle göç almaktadır. Ayrıca Türkiye’nin coğrafi konumu göz önüne alındığında göç eden bireyler Avrupa ülkelerine geçiş umuduyla da Türkiye’ye gelmektedir. Transit ülke konumunda olan Türkiye, göç eden birey açısından hedeflenen ülke olmasa bile bir geçiş ülkesi olarak uzun zaman geçirilmek istenilen bir konumdadır. Batı ülkelerine gitmek için yola çıkan göçmen gruplar hedef ülkelere ulaşamamaları durumunda Türkiye’de kalmayı tercih etmektedirler. Türkiye açısından göçmen yoğunluğunun hızla arttığı dönem olarak 2011 yılında Suriye İç Savaşı’nın başlaması gösterilebilir. Aşağıda Şekil 1’de 2011 yılından 2022 yılına (Eylül 2022) kadar geçen sürede Türkiye’deki Suriyeli sayısı sunulmaktadır.

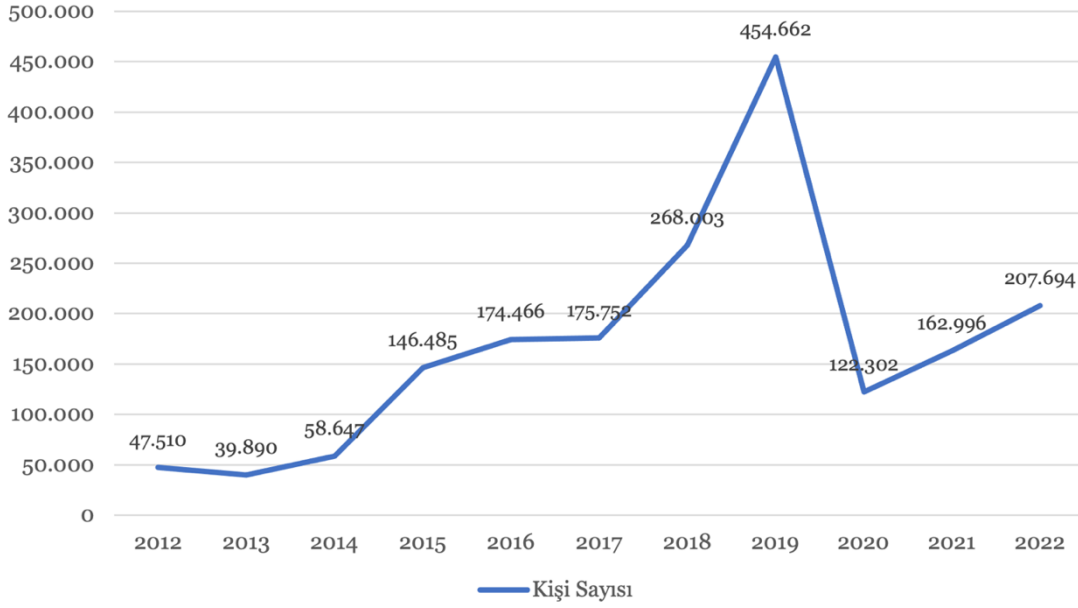


Şekil 1: Geçici Koruma Kapsamında Suriyeliler

Kaynak: Göç İdaresi başkanlığı (2022)

Şekil 1. İncelendiğinde 2011 yılından itibaren artan Suriyeli nüfusunun özellikle 2014 ve 2015 yıllarında ciddi bir artış gösterdiği görülmektedir. 2017 yılı itibarıyla daha yatay bir ivme kazanan Suriyeli sayısı mevcut durumda 3.652.234'tür. Türkiye'nin son yıllarda yüzleşmek zorunda kaldığı bir diğer sorun ise düzensiz göçmenlerle ilgilidir. Türkiye Göç İdaresi verilerine göre Türkiye'de yakalanan düzensiz göçmenler Afganistan, Suriye, Pakistan, Türkmenistan, Filistin, Bangladeş, Yemen, Özbekistan, Fas ve Irak gibi ülkelerden gelmektedir (Göç İdaresi başkanlığı, 2022). Aşağıda Şekil 2'de yıllara göre Türkiye'de yakalanan düzensiz göçmen sayıları sunulmaktadır.

Şekil 2 incelendiğinde 2018 ve 2019 yılında yakalanan düzensiz göçmen sayısında ciddi artışlar olduğu görülmektedir. 2022 yılı Eylül ayı itibarı ile yakalanan düzensiz göçmen sayısı 207.694'tür. Ancak burada önemli vurgulanması gereken husus bu istatistiklerin sadece yakalanan düzensiz göçmen sayılarını ifade etmesidir. Bir başka ifade ile Türkiye'ye yasal olmayan yollarla giriş yapan düzensiz göçmen sayısını net bir biçimde ifade etmek mümkün değildir.



Şekil 2: Yakalanan Düzensiz Göçmen Sayısı

Kaynak: Göç İdaresi başkanlığı (2022)

3. Uluslararası ve ulusal haklar bağlamında göçmen eğitimi

Göç beraberinde üzerinde düşünülmesi ve özel olarak düzenlemelerin yapılmasını zorunlu kılan karmaşık bir olgudur. Bireyin eğitim sağlık, kültür, sosyal yaşam ve istihdam başta olmak üzere birçok alanda gereksinimleri bulunmaktadır. Bu bağlamda ev sahibi ülke hem entegrasyonun sağlanması hem de toplumsal barışın tesisi adına bazı tedbirler almalıdır. Bahsi geçen tedbirler anlık ve gelişigüzel alınmayacağından ötürü bunların yasal bir zemine oturtularak her bireyin bu haklardan faydalanmasına gayret sarf etmelidir. Göç eden bireylerin eğitim hakkını korumaya yönelik gerek uluslararası gerekse ulusal bağlamda Türkiye tarafından kabul edilmiş yasal metinler bulunmaktadır.

Uluslararası hukuk açısından incelendiğinde Türkiye'nin de taraf devlet olarak kabul ettiği uluslararası sözleşmeler olduğu görülmektedir. bunların başında Birleşmiş Milletler tarafından 10 Aralık 1948'de kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi bulunmaktadır (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1949). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde eğitim hakkını düzenleyen madde 26 şu şekildedir İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1949, m.26):

“Her şahsın öğrenim hakkı vardır. Öğrenim hiç olmazsa ilk ve temel safhalarında parasızdır. İlk öğretim mecburidir. Teknik ve mesleki öğretimden herkes istifade edebilmelidir. Yüksek öğretim, liyakatlerine göre herkese tam eşitlikle açık olmalıdır. Öğretim insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana hürriyetlerine saygının kuvvetlenmesini hedef almalıdır. Öğretim bütün milletler, ırk ve din grupları arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın idamesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir. Ana baba, çocuklarına verilecek eğitim türünü seçmek hakkını öncelikle haizdirler.”

Bir diğer önemli sözleşme ise 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen ve Türkiye'nin de 14 Eylül 1990 imzalayarak 27.01.1995 tarihinde yürürlüğe koyduğu Çocuk Hakları Sözleşmesi'dir (Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1995). 54 maddeden oluşan çocuk hakları sözleşmesi çocuğun yaşam hakkından eğitim hakkına kadar geniş bir alanda düzenlemeleri içeren ifadeler barındırmakta olup tüm dünya üzerinde

en fazla ülkenin kabul ettiği sözleşme olarak öne çıkmaktadır (Merey, 2017). Çocuk Hakları Sözleşmesi farklılıkları ne olursa olsun tüm çocukların sözleşmede geçen haklara eşit erişimini savunur (Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1995, m.2):

“Taraf Devletler, bu Sözleşme’de yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana–babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyaset ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanırlar ve taahhüt ederler.”

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda 21 Aralık 1965 tarihli kararıyla kabul edilen Her Türlü Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme Türkiye tarafından 13 Ekim 1972 tarihinde imzalanmış olup 16 Ekim 2002 tarihinde yürürlüğe girmiştir (Her Türlü Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme, 2002). Sözleşmede her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılması ve eğitim ve mesleki formasyon hakkından her bireyin eşit şekilde faydalanması gerektiği ifade edilmektedir.

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’un 16 Aralık 1966 tarihli kararıyla kabul edilmiş olup Türkiye’de 11 Ağustos 2003 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, 2003). Sözleşmede birçok farklı alanda düzenlemeler bulunmakla birlikte eğitim hakkına ilişkin şu ifadeler yer almaktadır (Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, 2003, m.13):

“Bu sözleşmeye Taraf Devletler, herkesin eğitim görme hakkına sahip olduğunu kabul ederler. Taraf Devletler, eğitimin insanın kişiliğinin ve onun duygusunun tam olarak gelişmesine yönelik olacağı ve insan hakları ile temel özgürlüklere saygıyı güçlendireceği hususunda mutabıktırlar. Taraf Devletler, ayrıca, eğitimin, herkesin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılmasını sağlayacağı, tüm uluslar ve tüm irksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştireceği ve Birleşmiş Milletler’in barışın korunmasına yönelik faaliyetlerini güçlendireceği hususlarında mutabıktırlar.”

Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi Aralık 1966 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda kabul edilerek Türkiye’de 5 Ağustos 2006 tarihinde yürürlüğe girmiştir (Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi, 2006). Sözleşme taraf devletlerin “*ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyaset ya da başka fikir, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğum ya da başka bir statü bakımından hiçbir ayırım gözetmeksizin*” sözleşmede yer alan haklardan her bireyin eşit şekilde faydalanması zorunluluğunu vurgulamaktadır (Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi, 2006, m.2).

Göç eden bireylerin eğitim hakkına ulusal açıdan bakıldığında ise en önemli yasal düzenlemenin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda yer aldığı görülmektedir. Türkiye’de eğitim hakkı anayasal güvence altında olup 42. Maddede bu durum şu şekilde ifade edilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, m.42):

“Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.”, “İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.”

Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ise Türkiye’de her bireye fırsat ve imkan eşitliği sağlandığını vurgulamaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Ayrıca ilgili kanunda bulunan “*Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır*” (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, m.8) ifadesinde de çocukların eğitimi için gerekli bulunan tedbirlerin alınması zorunluluğuna değinmektedir.

UNICEF (2012) göçmen çocukların ev sahibi ülkedeki konumunu “*Göçmen çocukların; vatandaşlık statüsünden bağımsız olarak, uluslararası ve ulusal hukuk bağlamında eğitim hakkına erişimi devletin görevidir*” şeklinde ifade etmektedir. Göçün en savunmasız ve korunmaya muhtaç tarafı olan çocuklar eğitim çağında olmaları sebebiyle daha büyük bir özenle korunmalıdır. Çocukların eğitim hakkını kullanabilmeleri adına ev sahibi ülkenin bazı gereksinimleri karşılması gerekmektedir. Aşağıda Tablo 1’de eğitim hakkının kullanılması için karşılanması gereken gereksinimler sunulmaktadır.

Tablo 1. Eğitim Hakkının Kullanılması için Gereksinimler

Ulaşılabilirlik	<ul style="list-style-type: none"> • İnsan hakları yükümlülükleriyle eşleşen bütçe tahsisatı • Okul çağındaki çocuklarla eşleşen okullar (sayı, çeşitlilik) • Öğretmenler (eğitim ve öğretim, işe alım, işçi hakları, sendikal özgürlükler)
Erişebilirlik	<ul style="list-style-type: none"> • Yasal ve idari engellerin kaldırılması • Finansal engellerin ortadan kaldırılması • Ayrımcı erişim engellerinin belirlenmesi ve ortadan kaldırılması • Zorunlu eğitimin önündeki engellerin kaldırılması (maliyet, mesafe, zaman)
Kabul edilebilirlik	<ul style="list-style-type: none"> • Ebeveynlerin çocuklarının eğitim ile ilgili tercihleri (insan haklarına uygun şekilde) • Asgari standartların uygulanması (kalite, güvenlik, çevre sağlığı) • Dil öğretimi • İfade özgürlüğü • Çocuk haklarının tanınması
Uyarlanabilirlik	<ul style="list-style-type: none"> • Azınlık çocukları • Yerli çocuklar • Çalışan çocuklar • Engelli çocuklar • Çocuk göçmenler, göçebeler • Yaşa bağlı haklara uyumu • Çocuk yaşta evliliklerin ortadan kaldırılması • Çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılması • Çocuk askerliğinin önlenmesi

Kaynak: Tomaşevski, (2001, s.12)’den uyarlanmıştır.

Tablo 1’de bahsi geçen ulaşılabilirlik okulların kurulması, devamlılığının sağlanması ve ilköğretimin zorunlu olması ile ilgilidir (Tomaşevski, 2001). Bu bağlamda uluslararası sözleşmelerde vurgulanan zorunlu ve ücretsiz eğitim ifadelerini destekler niteliktedir. Erişilebilirlik devletin eğitime erişim yolundaki engelleri kaldırarak her bireyin nitelikli eğitime erişim hakkını kullanmasını sağlaması ile ilgilidir. Kabul edilebilirlik eğitim hakkından faydalanma hususunda asgari standartları tanımlamaktadır. Uyarlanabilirlik ise içinde göçmen çocukların da bulunduğu dezavantajlı bireylerin nitelikli eğitim almaları adına yapılması gereken düzenlemeleri ifade etmektedir.

4. Türkiye’de göçmen eğitimi politikaları ve uygulamalar

Göç sosyal bir olgu olması sebebiyle ev sahibi ülkede farklı alanlarda değişim ve dönüşümlere yol açmaktadır. Türkiye yoğun göçmen nüfusunu barındıran bir ülke olarak taraf devlet olarak katıldığı uluslararası sözleşmeler ve ulusal yasal mevzuat gereğini yerine getirerek göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili tedbirleri alarak çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu adına çalışmalar yürütmüştür. uluslararası hukuk normları çerçevesinde taraf olduğu sözleşmelere göre göçmen politikasını şekillendirmekte olan Türkiye’de (Çelik, 2020) bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 23 Eylül 2014 tarihinde Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi yayınlanmıştır (Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi, 2014). Söz konusu genelge ile özellikle geçici eğitim merkezlerinde yürütülecek faaliyetlere ilişkin açıklamalar bulunmaktadır. 2016 yılına gelindiğinde ise Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) hayata

geçirilmiştir. Türkiye'nin 26 ilinde devam ettirilen proje Ekim 2022 yılında sonlandırılacak olup projenin amacı Suriyeli çocukların nitelikli eğitime erişimini sağlamak ve çocukların eğitime entegrasyonunda Milli Eğitim Bakanlığı'na destek olmaktır (PIKTES, t.y.). Ayrıca 2016-2017 yılları arasında UNICEF ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğinde Suriyeli Gönüllü Eğitim Personeli Yetiştirme Programı (SGEP) kapsamında 21 ilde toplam 50.348 Suriyeli öğretmenin eğitim alarak görev almaları sağlanmıştır (MEB, 2017).

Türkiye'de uygulanan bir diğer destek ise Okula Kayıt İçin Destek Programı (OKP)'dir. OKP ile 5 yaşından 17 yaşına kadar olan Suriyeli çocuklara ve ailelerine yönelik olarak eğitimden uzak kalmış çocukların tekrar eğitim sistemine dâhil olmasını amaçlayan danışmanlık, ulaşım ve tercüme gibi hizmetler sağlanmaktadır (UNICEF, t.y.). Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP) ise aktif biçimde devam etmekte olan bir destektir. HEP ilkökul ve ortaokul denkliği bulunan iki öğretim seviyesi için sekizer aylık yoğunlaştırılmış destekle çocuğun kendi yaş ve gelişim seviyesine uygun eğitim ortamına geçişini kolaylaştıran bir programdır (UNICEF, 2019). Programa katılan tüm öğrencilere dil eğitimi imkanı sunulmaktadır. Ayrıca 2003 yılından itibaren Türkiye'de maddi imkanları kısıtlı öğrenciler için uygulanan Şartlı Eğitim Yardımının (ŞEY) kapsamı 2017 yılında genişletilmiş ve Suriyeli öğrencilerin de bu maddi destekten faydalanması sağlanmıştır (UNICEF, 2021). Uygulanan eğitim politikaları ve yapılan düzenlemeler sonucunda 2021-2022 eğitim öğretim döneminde örgün eğitime devam eden yabancı öğrenci sayısı Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Örgün Eğitimde Yabancı Öğrenci Dağılımı

Sınıf	Kayıtlı Öğrenci Sayısı	Eğitim Kademelerine Göre Öğrenci Sayısı	Çağ Nüfusu	Eğitim Kademelerine Göre Çağ Nüfusu	Okullaşma Oranı
Okul Öncesi	53.170	53.170	137.075	137.075	%38,79
1. Sınıf	120.878	387.037	135.893	495.971	%78,04
2. Sınıf	79.807		131.124		
3. Sınıf	87.968		111.503		
4. Sınıf	98.284		117.451		
5. Sınıf	96.003	355.198	115.271	412.921	%81,18
6. Sınıf	83.791		109.906		
7. Sınıf	91.489		94.823		
8. Sınıf	63.915		92.921		
9. Sınıf	35.098	105.379	84.665	319.917	%51,11
10. Sınıf	29.520		79.117		
11. Sınıf	25.548		78.123		
12. Sınıf	15.213		78.012		
Lise Hazırlık	83	83			
HEP	8.730	8.730			
Açık Okullar	46.134	46.134			
Toplam	935.731	935.731	1.365.884	1.365.884	%68,51

Kaynak: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2022)

Tablo 2'de görüldüğü üzere okullaşma oranı en fazla ilköğretim 2. kademe yani ortaokul seviyesindedir. Okullaşmanın en düşük olduğu dönem okulöncesi eğitimdir. Okullaşan öğrencilerin 459.121 (%49,07)'i kız, 476.610 (%50,93)'ü erkek öğrencidir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2022). Okullaşamayan çocuk sayısı ise 430.153 olup %31,49'luk bir orana tekamül etmektedir. Okullaşma oranlarının istenilen düzeye ulaşamamasının nedenleri arasında kayıt dışılık ve kayıt bölgesinin dışında ikamet etme, çocukların sosyal kabullerinin düşük olması ve ekonomik güçlükler gibi nedenler bulunmaktadır (Kayahan-Yüksel, 2021). Yükseköğretim kademesinde ise yabancı uyruklu öğrenci sayısı

81.050 kadın, 142.998 erkek olmak üzere toplam 224.048 (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, t.y.). Türkiye’de göçmenlerin entegrasyonunda önemli rol oynayan bir diğer alan ise yaygın eğitim faaliyetleridir. Aşağıda Tablo 3’te 2021- 2022 yıllarında yaygın eğitime devam eden yabancı öğrencilerin dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 3. Yaygın Eğitimde Yabancı Öğrenci Dağılımı

Yaygın Eğitim Faaliyeti/ Cinsiyet	Genel Kurslar	Mesleki Kurslar	Türkçe Öğretimi Kursları	Türkçe Okuma-Yazma Kursları
Kadın	630.876	142.646	326.453	42.133
Erkek	479.530	52.741	225.151	40.696
Toplam	1.110.406	195.387	551.604	82.829

Kaynak: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2022)

Şekil 3’te görüldüğü üzere her yaştan bireye eğitim imkanı sunan yaygın eğitim kurumlarında toplam 1.110.406 birey genel kurslara, 195.387 birey mesleki kurslara, 551.604 birey Türkçe öğretimi kurslarına ve 82.829 birey ise Türkçe okuma-yazma kurslarına katılım sağlamaktadır. Özellikle kadınların bu kurslara daha fazla katılım sağlamaları sevindiricidir.

Sonuç Yerine

Türkiye göç ve göçün beraberinde getirdiği güçlüklerle yüzleşmektedir. Göç eden bireyler eğitim, sağlık, sosyal yaşam ve istihdam gibi çeşitli alanlarda sorunlar yaşayabilmektedir. Bu dezavantajların yok edilmesi adına göç eden bireylerin dil edinimi oldukça önemlidir. Uluslararası ve ulusal mevzuat açısından Türkiye göçmenlerin eğitim haklarını; İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi, Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Milli Eğitim Temel Kanunu ile güvence altına almıştır. Göçmenlere Türkçe öğretimi konusunda ise üniversitelerin TÖMER’leri, Yunus Emre Enstitüsü, Millî Eğitim Bakanlığı, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ve Türkiye Maarif Vakfı’nın yaptığı çalışmaların yanı sıra Türkiye ve UNICEF ortaklığında da çalışmalar yürütülmektedir. Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi’nin yayınlanması, PIKTES projesi, Suriyeli Gönüllü Eğitim Personeli Yetiştirme Programı, Okula Kayıt İçin Destek Programı, Hızlandırılmış Eğitim Programı, Şartlı Eğitim Yardımı ve yaygın eğitimde açılan Türkçe öğretimi ve Türkçe okuma yazma kursları bu alanda uygulanan başarılı eğitim politikalarının ürünüdür.

Bu çalışmaların etkileri özellikle göçmen öğrencilerin okullaşma oranlarına yansımakla birlikte henüz istenilen düzeye ulaşamamıştır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2022) verilerine göre, hâlâ okullaşamayan 430.153 çocuk bulunmaktadır. Ancak kayıt dışılık durumu göz önüne alındığında bu sayı ile ilgili net bir ifadede bulunmak oldukça güçtür. Türkiye yüzleşmek zorunda kaldığı bu sorunla baş edebilmek adına daha etkili ve sistematik eğitim politikaları geliştirmek durumundadır. Özellikle entegrasyonun önünde en büyük engel olarak değerlendirilebilecek olan dil edinimi üzerine benzer sorunları yaşamış ve yaşamakta olan ülkelerle ortak çalışmalar yürütülmesi ve iyi uygulamalardan örnekler alınması gerekmektedir. Bu bağlamda yapılacak bilimsel çalışmaların da büyük katkı sağlayacak olması nedeniyle alanda çalışanlarla politika yapımcıların ortak çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Adserà, A., & Pytliková, M. (2016). Language and migration. In *The Palgrave handbook of economics and language* (pp. 342-372). Palgrave Macmillan, London.
- Balcı, M. ve Melanlioğlu, D. (2020). "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı" üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 173-198.
- Baştürk, Ş. (2019). *Göçmenlere yönelik sosyal politikalar*. Sosyal politika içinde (s.486-522). Dora Yayıncılık, Bursa.
- Büyükhan, M. ve Karagöl, E. T. (2021). Suriyeli çocukların eğitime erişimi önünde engeller: Ankara ili örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 941-972.
- Büyükkız, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 265-277.
- Çelik, M. E. (2020). *Göçmenlere dil öğretimine ilişkin temel kavramlar*. Göçmenler Türkçe öğretimi içinde (s.1-28). Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Çocuk Hakları Sözleşmesi (1995, Ocak 27). Resmî Gazete (Sayı: 22184).
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: yabancılar Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi?. *Türkbilig*, (35), 181-190.
- Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (11 Ağustos 2003). Resmi Gazete (Sayı : 25196).
- Esser, H. (2006). *Migration, language and integration*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin.
- Gani, B. N. ve Kuruoğlu, G. (2021). Mültecilerin dil sorunu: İzmir'de yaşayan Suriyeli mülteci çocukların Türkçe ifade edici dil becerilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(Özel Sayı), 95-108.
- Göç İdaresi Başkanlığı (2022). İstatistikler. Erişim Adresi: <https://www.goc.gov.tr>
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Göçer, A., Tabak, G., & Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 73-126.
- Hammer, K. (2017). *Sociocultural integration and second language proficiency following migration*. In *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some lessons from research* (pp. 91-96). DeGruyter Mouton, Germany.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2022). 2021- 2022 eğitim öğretim yılı verileri. Erişim Adresi: https://hbgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf
- Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme (9 Nisan 2002). Resmi Gazete (Sayı: 24721).
- Hou, F., & Beiser, M. (2006). Learning the language of a new country: A ten-year study of English acquisition by South-East Asian refugees in Canada. *International Migration*, 44(1), 135-165.
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1949, 27 Mayıs). Resmî Gazete (Sayı:7217).
- Karaca Turhan, F., Baş, B. ve Turhan, O. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda öğretmenlerin kullandığı dil değişiminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(4), 840-854.
- Kayahan-Yüksel, D. (2021). *Pozitif ayrımcılık ve eğitimde fırsat eşitliği*. Pozitif Eğitim içinde (s. 281-305). Eğiten Yayın, Ankara.

- Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi (5 Ağustos 2006). Resmi Gazete (Sayı: 26250).
- Li, G. (2013). *Immigrant language acquisition: An international review*. In International Handbook of Migration Studies (pp. 286-297). Routledge.
- Marshall, G. (2003). *Sosyoloji sözlüğü* (çev. Osman Akinhay, Derya Kömürcü) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- MEB (2017). Geçici Eğitim Merkezinde Görev Yapan/Yapacak Olan Suriyeli Öğretmenlerin Eğitimi. Erişim Adresi: <https://oygm.meb.gov.tr/www/gecici-egitim-merkezinde-gorev-yapan-yapacak-olan-suriyeli-ogretmenlerin-egitimi/icerik/466>
- Merey, Z. (2017). *Çocuk haklarının tarihsel gelişimi*. Çocuk hakları içinde (s.76-89). Ankara: PegemA.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973, 24 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 14574).
- Moilanen, I., Myhrman, A., Ebeling, H., Penninkilampi, V., & Vuorenkoski, L. (1998). Long-term outcome of migration in childhood and adolescence. *International Journal of Circumpolar Health*. 57(2-3), 180-187.
- PIKTES (t.y.) Pıktas Nedir? Erişim Adresi: <https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda>
- Schiess-Jokanovic, J., Knepfel, M., Kantor, V., Weindl, D., Schäfer, I. & Lueger-Schuster, B. (2021) Complex post-traumatic stress disorder and postmigration living difficulties in traumatised refugees and asylum seekers: the role of language acquisition and barriers. *European Journal of Psychotraumatology*, 12(1), 1-11. DOI: 10.1080/20008198.2021.2001190
- Şahin, K., Moralı, G. ve Göçer, A. (2021). Mülteci çocukların Türkçe öğrenme durumları üzerine ailelerinin görüşleri. *Millî Eğitim*, 50(1), 95-122.
- Tomaşevski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable, Right to Education Primers No. 3*. Novum Grafiska AB, Gothenburg.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, (1982, 9 Kasım). Resmî Gazete (Mükerrer Sayı: 17863).
- UNICEF (2019). Türkiye – UNICEF ülke işbirliği programı 2016-2020, 2019 yıllık raporu. Erişim Adresi: <https://www.unicef.org/turkey/media/10451/file/UNICEF%202019%20Yıllık%20Faaliyet%20Raporu.pdf>
- UNICEF (2021). Suriyeli ve diğer mültecileri için şartlı eğitim yardımı (şey) programı. Erişim Adresi: <https://www.unicef.org/turkey/media/11726/file>
- UNICEF, (2012). Okul Dışındaki Çocuklar Küresel Girişimi Türkiye Ülke Raporu. Erişim Adresi : <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/okul-d%C4%B1nC5%9F%C4%B1ndaki-%C3%A7ocuklar-k%C3%BCresel-giri%C5%9Fimi-t%C3%BCrki%C3%BClke-raporu-mart-2012>
- UNICEF, (t.y.). Okula kayıt için destek programı (OKP) bilgi formu. Erişim Adresi: <https://www.unicef.org/turkey/media/11646/file>
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134- 149.
- Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi (2014). Sayı: 2014/21. Erişim Adresi : <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1685-1704.
- Yılmaz, Y. (2019). Yabancılar Türkçe öğretimi için söz varlığı listesi örneği: Tomas Terzian’ın Recueil de Mots: Français, Turcs, Grecs et Arméniens adlı eseri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 249-279. DOI: 10.29000/rumelide.618776
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (t.y.). *Uyruğa göre öğrenci sayıları raporu*. Erişim Adresi : <https://istatistik.yok.gov.tr/>

11. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özelliğinin incelenmesi¹**Gizem ÇIPLAK²****Ahmet BALCI³**

APA: Çıplak, G. & Balci, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özelliğinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 170-187. DOI: 10.29000/rumelide.1193033.

Öz

Okullarda Türkçe öğretimi sürecinin en önemli materyali konumunda olan ders kitaplarındaki metinler ders kitabı yazarları tarafından Türkçe dersi öğretim programındaki ölçütlere göre seçilmektedir. Seçilen metinlerin niteliği başta etkinlikler olmak üzere ders kitabı içeriğinin oluşturulmasında oldukça etkilidir. Metin kavramının sınırları farklı tanımlarla belirlenmeye çalışılmakta, özellikle metinsellik ölçütleri ile nitelikli metnin özellikleri açıklanmaya çalışılmaktadır. Dil becerilerinin kazanılmasında önemli bir yeri olan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin sıklıkla değerlendirilen özelliklerinden biri de metinlerin okunabilirlik değerleridir. Bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özelliklerini incelemek olarak belirlenmiştir. Çalışmanın modeli temel nitel araştırma desendir. Araştırma sürecinde veriler doküman analizi ile toplanmıştır. İncelenen materyaller 2021-2022 eğitim öğretim yılında kullanılan ortaokul Türkçe ders kitaplarıdır. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan 151 metin Ateşman Okunabilirlik Formülü ve Çetinkaya Okunabilirlik Formülüne göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin Ateşman Okunabilirlik Formülüne göre genellikle “kolay” ve “orta güçlükte”; Çetinkaya Okunabilirlik Formülüne göre genellikle eğitsel okuma ve 8, 9. sınıf düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular incelenen bazı metinlerin sınıf seviyesinin üzerinde olduğunu göstermektedir. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ortalama okunabilirlik değerleri dikkate alındığında Ateşman Okunabilirlik Formülüne göre “kolay” ve “orta” düzey olarak değiştiği, Çetinkaya Okunabilirlik Formülüne göre ise tamamının eğitsel okuma ve 8, 9. sınıf düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin okunabilirlik niteliklerine ait değerlerin sınıf düzeyi ilerledikçe (5. sınıftan 8. sınıfa) düzenli biçimde artmadığı görülmüştür. Ayrıca aynı sınıf seviyesinde olan kitaplar arasında okunabilirlik düzeyi açısından da bir eşitlik sağlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, okunabilirlik, Türkçe ders kitabı, metin

Examining the readability of texts in Turkish textbooks**Abstract**

The texts in the textbooks, which are the most important materials of the Turkish teaching process in schools, are selected by the textbook authors according to the criteria in the Turkish lesson curriculum. The quality of the selected texts is very effective in the creation of the content of the

¹ Bu makale 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında tamamladığı “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, MEB (Hatay, Türkiye), gizemciplak94@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5962-469X. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193033]

³ Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Hatay, Türkiye), abalci@mku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7424-592X.

textbook, especially the activities. The boundaries of the concept of text are tried to be determined with different definitions, especially the textuality criteria and the features of the qualified text are tried to be explained. One of the frequently evaluated features of reading texts in textbooks, which have an important place in the acquisition of language skills, is the readability values of the texts. In line with this information, the aim of this research is to examine the readability characteristics of the texts in the secondary school Turkish textbooks. The model of the study is the basic qualitative research design. During the research process, data were collected by document analysis. The examined materials are secondary school Turkish textbooks used in the 2021-2022 academic year. 151 texts in secondary school Turkish textbooks were evaluated according to Ateşman Readability Formula and Çetinkaya Readability Formula. As a result of the research, according to Ateşman Readability Formula, the texts in secondary school Turkish textbooks are generally “easy” and “medium difficulty”; According to the Çetinkaya Readability Formula, it was concluded that it was generally at the level of educational reading and 8th and 9th grades. Findings show that some of the texts examined are above grade level. Considering the average readability values of the texts in the secondary school Turkish textbooks, it was determined that according to the Ateşman Readability Formula it changed as “easy” and “intermediate” level, and according to the Çetinkaya Readability Formula, all of them were at educational reading and 8th and 9th grade levels. It has been observed that the values of the readability qualities of the texts in the Turkish textbooks do not increase regularly as the grade level progresses (from the 5th to the 8th grade). In addition, it was concluded that there was no equality in terms of readability level among the books at the same grade level.

Keywords: Turkish language teaching, readability, Turkish course book, text

1. Giriş

Temel dil becerilerinden biri olan okuma, tıpkı yazma süreci gibi planlı bir eğitim sürecini gerektiren bir niteliğe sahiptir. Temel bilgi edinme vasıtası olma niteliğini korumaya devam eden okuma becerisi kişisel gelişim, bilgiye ulaşma, bilgiyi aktarma, bilgi birikimini sağlama gibi birçok işlevi bünyesinde taşır. Okulda sürdürülen eğitimin amacına ulaşmasını sağlamada da bütün öğrenciler için okuma hâlen temel becerilerden biri olma işlevini de yüklenmeye devam etmektedir. Öğrencilerin temel eğitim düzeyinden başlayarak bu beceriyi geliştirmediklerinde diğer akademik öğrenme alanlarında da başarıya ulaşamadıkları bilinmektedir (Akyol, 2020, s.2). Yılmaz (2015) tarafından yürütülen araştırma bu bilgi doğrultusunda 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamaları ile Türkçe, matematik, sosyal bilimler ve fen bilimleri dersleri başarı ortalamaları arasında bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

1.1. Türkçe ders kitabı ve metin

Eğitim sürecinin temel kaynaklarından biri olan ders kitapları öğretim sürecinin ve sınıf içi çalışmaların planlanmasında önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin sıklıkla tercih ettikleri yaygın bir öğretim materyalidir (Kılıç ve Seven, 2006, s. 34-44). Ders kitabı, eğitim ve öğretim programının amaç ve kazanımları doğrultusunda tasarlanan, öğretmenlerin sınıf içi çalışmalarına rehberlik eden ve eğitim-öğretim sürecinde temel taşlardan olan yazılı ve basılı öğretim aracıdır. Bu yönüyle öğretim sürecinde ortaya çıkabilecek eksikliklerin telafisinde önemli bir rol üstlenir (Delice, Aydın ve Kardeş, 2009). Bir öğretim programının ülke için belirlediği standartlaştırılmış kazanımların tüm öğrenciler için ortak bir çerçeve içinde sunulması ve eğitimde standart kadar fırsat eşitliğinin sağlanması açısından da ders kitapları önemlidir (Özdemir, 2022, s.10). Programa ve hitap edilen

kesimin bilişsel niteliklerine uygunluk, gerekli pedagojik özelliklerin dikkate alınması (Kabapınar, 2021, s.214) gibi nitelikler ders kitaplarının kullanım niteliğini ve eğitim aracı olarak kalitesini arttıracaktır.

Öğretim sürecindeki her ders için önemli olan ders kitapları Türkçe dersleri için de önemlidir. Derslerin metin temelli işlenmesi ve Türkçe ders kitapları için seçilen metinlerin sınıf içi dil becerilerini geliştirme faaliyetlerinin ana malzemesini oluşturması bu önemin en belirgin niteliğidir. Bu yönüyle Türkçe ders kitapları, kitaplar için seçilen metinler ve bu metinler için hazırlanan etkinlikler öğretim faaliyetlerinin büyük oranda ana eksenini oluşturmaktadır. Seçilen metinlerin kültürel özellikleri yansıtması, estetik ve edebi bir dil kullanım becerisine örnek oluşturması, hedef kitlede okuma zevki ve alışkanlığı oluşturmada (Ekmen, 2009) bu ders kitapları etkin olarak kullanılabilir. Türkçe öğretmenlerinin en sık kullandıkları öğretim materyalinin ders kitapları olduğu düşünüldüğünde (Özbay, 2003, s.27) kitapların hazırlanma sürecinde gösterilecek dikkatin Türkçe öğretimini de olumlu yönde etkileyeceği anlaşılmaktadır.

Türkçe derslerinin ana eksenini metinler oluşturmaktadır. Kazandırılmaya çalışılan dil becerileri metin merkezli bir eğitim-öğretim sürecini kapsamaktadır. Sınıf içinde kullanılan metinlerin önemli bir bölümünü de ders kitapları için seçilen metinler oluşturmaktadır. Bu durum ders kitaplarını eğitim sürecinin en önemli materyali konumuna getirmektedir (Kızılçaoğlu, 2003). Metinler sayesinde beceri odaklı bir dil eğitimi mümkün olabilmektedir.

Hayatı derse dolayısıyla dil öğretimi sürecine taşımada kullanılacak en iyi materyal metindir (Dilidüzgün, 2017, s.115). Dolaylı yaşantı örnekleri sunma, değer kazandırma, söz varlığını geliştirme, kültür aktarımını gerçekleştirme gibi birçok işlevi bulunan metinlerin Türkçe ders kitaplarına seçimi de büyük oranda öğretim programı ile sınırlanmaktadır. Ders kitaplarına seçilecek metinlerin taşınması gereken nitelikler 2019 Türkçe Öğretim Programında şu şekilde açıklanmaktadır:

- “1. Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir.
2. Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalıdır.
3. Ders kitaplarında “Bu kitap için yazılmıştır.” ifadesini içeren metinler kullanılmamalıdır. Yalnızca 1.sınıf ders kitaplarında ders kitabının yazarı/yazarları tarafından yazılan en fazla iki metne yer verilebilir.
4. Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır.
5. Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya şairlerden (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dâhil) en fazla iki metin seçilmelidir.
6. Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır.
7. Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir.
8. Tamamı ders kitabına alınmayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır.
9. Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.
10. Yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsel söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları hata olarak nitelendirilip düzeltilmez. Metin içerisinde yer alan dönemsel farklılıklara

(yazım ve noktalama) yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir. Ayrıca bu hususlardan öğretim amaçlı olarak yararlanılabilir.

11. Ders kitabında gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog), sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde ders kitabının yazarı/yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir. Bu türler 3 ve 5. maddelerdeki açıklamalar kapsamında değerlendirilmez.

12. Metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metnin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir. Çıkarılan bölümler parantez içinde üç nokta ile gösterilmelidir.

13. Çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir.

14. Yazar ve şairlerin biyografilerinde yalnızca edebî yönleri ön plana çıkarılmalıdır” (MEB, 2019, s.18).

1.2.Okuma, Anlama ve Okunabilirlik

Bir anlama becerisi olarak okuma, başlangıçta harflerin tanınması ile başlayan ancak süreç sonucunda anlamlandırma ile tamamlanan bir dil becerisidir. Metin ile okuyucu arasındaki duygu ve düşünce alışverişi olarak tanımlanan okumada (Akyol, 2020, s.15) anlam kurma süreci metin aracılığı ile tamamlanmaktadır (Johnson, 2017, s.3). Bu açıdan bakıldığında okuma; harf ve simgeleri çözme, seslendirme, bu harf ve simgeleri beyinde yapılandırma, yazılı metinlerdeki bilgileri alabilme ve sonuçta anlamayı gerçekleştirme sürecidir (Güneş, 2019, s.22). Görme, dikkat, algılama, seslendirme, anlamlandırma, bilişsel yapılandırma gibi zihinsel ve fiziksel pek çok süreci içeren okumada, kelime tanıma sürecinin gerçekleşmesiyle anlam fark edilmekte ve bilgiye ulaşabilmektedir. Bilginin sınıflanması, sıralanması, analiz edilmesi, önceki ve yeni bilgiler arasında ilişki kurma; sentez, sorgulama, yorumlama, sorun çözme, eleştirme, değerlendirme zihinsel süreçlerin tamamında okuma hareket noktası ya da tamamlayıcı unsurdur (MEB, 2005). Değerlendirmelerin tamamına bakıldığında anlama vurgusunun ve bir beceri alanı olarak okumanın zihinsel becerileri geliştirici niteliğine vurgu yapıldığını görmek mümkündür. Başta okul olmak üzere hayatın her aşamasında temel bilgi edinme aracı olarak kullanılan okuma, anlamamanın ayrılmaz bir parçasıdır.

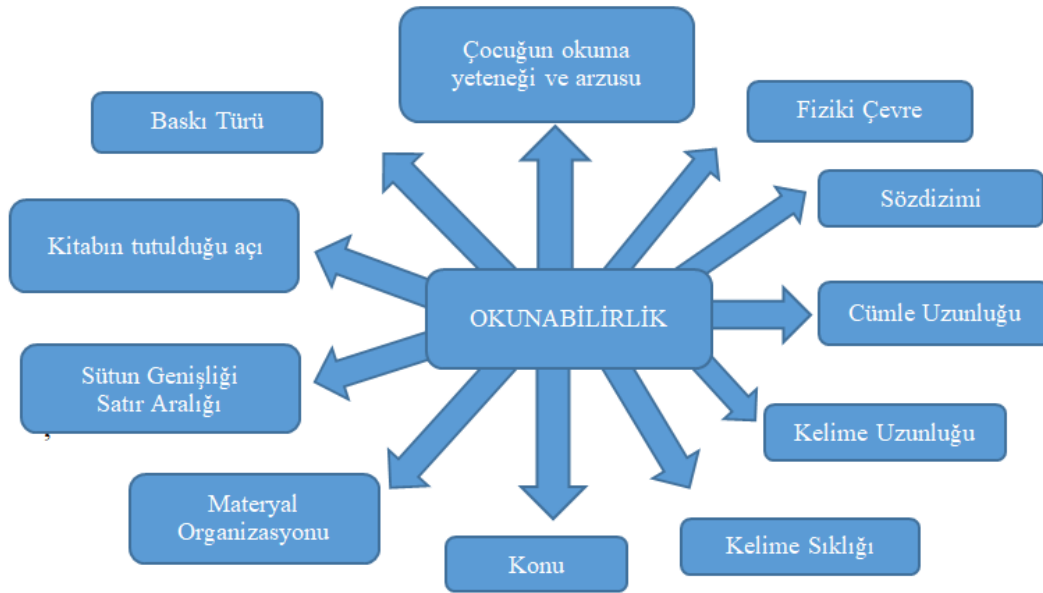
Okuduğunu anlama sürecinde anlam üzerine düşünme, zihinsel çaba, sorgulama, inceleme, seçme, karar verme, çözümleme, yorumlama, öteleme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel etkinlikler bütünü devrededir. Bu zihinsel süreçte ön bilgiler anlamlandırma sürecini kolaylaştırmakta ya da zorlaştırmaktadır (Balcı, 2016, s.14). Okuyucuların aynı metinden farklı anlamlar çıkarması ya da anlayamama problemlerinin önemli bir bölümünde ön bilgiler etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Okumanın bir beceri olarak öğrenilmesi ve geliştirilmesi okuma hızı, kelime hazinesi ve bilgi/kültür birikimini olumlu yönde etkilemekte, akademik başarı kadar sosyal hayat becerileri de gelişmektedir. Bütün bu gelişim süreci anlama becerisini de geliştirmeye devam etmektedir.

Okullarda Türkçe öğretimi sürecinde okuma faaliyetlerinin büyük oranda Türkçe ders kitaplarına seçilen metinlerle gerçekleştiği düşünüldüğünde bu metinlerin nitelikleri de önem kazanmaktadır. Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinler elbette birçok olumlu metinsellik ölçütlerini taşımalıdır. Ancak anlama ile yakından ilişkisi olduğu düşünülen okunabilirlik de göz ardı edilmemesi gereken niteliklerden biridir. Okunabilirlik çeşitli formüllerle ölçülebilmektedir. Dillerin yapısal farklılıkları okunabilirlik formüllerinde de o dilin özelliklerine uygun ölçütlerin öne çıkarılmasını zorunlu kılmaktadır. Okunabilirlik formüllerinde en çok kullanılan değişkenler kelime ve cümle uzunluklarıdır. Kelime ve cümle uzunluklarının belirlenen ölçütlerin üzerinde olması durumunda öğrencinin metne ve okumaya karşı olan ilgisini dolayısıyla da anlamasını olumsuz etkileyeceği açıktır (Uslu Üstten, 2022). Okunabilirlik formülleri sonucunda elde edilen değerlerle metinlerin kolay, orta veya zor olarak

nitelendirilmesi doğrudan metnin nitelikli veya niteliksiz olduğunu göstermez. Başka unsurlar da bir metnin kalitesini etkilemektedir. Ancak okunabilirliğin de bu ölçütlerden biri olduğu unutulmamalıdır.

Türkiye’de yürütülen okunabilirlik çalışmalarının tarihi çok eski olarak nitelendirilemeye de Türkiye dışında başlangıçta kurumlar arasında yapılan yazışmalarda, askeri teşkilatlarda, sağlık kuruluşlarında kullanılmıştır (Hızarcı, 2009). Okunabilirliğin özellikle metnin anlaşılma kolaylığı ya da zorluğu hakkında fikir vereceği düşüncesiyle yürütülen araştırmalar okunabilirlik çalışmalarını yoğunlaştırmıştır. Klare (1963) okunabilirlik teriminin yazı tipi ya da baskı biçimi açısından okunaklılığı ifade etme, metnin içeriği bakımından okuma kolaylığını belirtme ve metnin yapısal özelliklerine bağlı olarak kavrama ve anlama kolaylığını ifade etme olarak üç anlamı bulunduğunu belirtmektedir. Ancak bu üç fonksiyon içinde özellikle üçüncü anlama yoğunlaşmıştır.

DuBay (2004) okunabilirliği, bazı metinlerin diğerlerinden daha kolay okunabilir olması şeklinde açıklamıştır. Ateşman (1997) da benzer şekilde okuyanların metinleri kolay ya da güç anlaması olarak tanımlayarak anlaşılabilirliği öne çıkarmışlardır. Metnin anlaşılma kolaylığı olarak nitelendirilebilecek bu durumun ortaya çıkmasını birçok başlık etkilemektedir. Rye (1982) bir metnin okunabilirlik düzeyi üzerinde on bir etkenin varlığından bahseder:



Şekil 1: Okunabilirlik Kavramı (Rye, 1982).

Süreç üzerinde etkili olan bütün başlıklar düşünüldüğünde okunabilirlikte, geçmişteki bilgilerin etkin bir şekilde kullanıldığı, okuyan ile metin yazarının etkili bir iletişim içerisinde olmasını göz önüne alan, doğru bir yöntemi ve belirli bir amaca sahip olan, düzenli bir ortamda oluşan ve zihinde gerçekleşen karmaşık bir anlamlandırma sürecini (MEB, 2021, s.8) içerdiği söylenebilir. Okunabilirliğin nasıl tespit edilebileceğine cevap aranırken özellikle geliştirilen okunabilirlik formülleriyle tespit edilebileceği görüşü öne çıkmıştır.

Metinlerin anlaşılma gücünü ortaya çıkarmayı amaçlayan okunabilirlik formüllerinde çeşitli araştırmacıların ismi öne çıkmaktadır. Bu formüllerden biri olan Dale ve Chall tarafından geliştirilen formül ilkökul ikinci sınıf ve üzeri düzeyler için kullanılmıştır. Bir metnin ilk yüz kelimesinin örneklem olarak alındığı değerlendirilmede cümle ve bilinmeyen yani zor kelime sayısı tespit edilir. Ardından

cümlelerin ortalama uzunlukları geliştirilen formülle hesaplanarak metinlerin hangi yaş düzeyi için uygun olduğu kararına varılır (Güneş, 1997, s.236). Robert Gunning'in geliştirdiği Gunning Fog İndeksi de yine bir metnin ilk yüz kelimesinin örneklem olarak alınması ve seçilen örneklemdeki üç ve daha fazla heceli kelime sayısının tespiti esasına dayanmaktadır (Güneş, 1997, s.237). Alton L. Raygor tarafından geliştirilen okunabilirlik formülünde ise metnin ya da kitabın baş, orta ve son kısımlarından yüzer kelimelik kesitler alınmakta, alınan bu kesitlerdeki cümlelerde, altı ve altıdan fazla heceli kelimeler sayılarak Raygor grafiği ile karşılaştırılmaktadır. Elde edilen sonuçlarla metinlerin güçlük durumu tespit edilmeye çalışılmaktadır (Hızarcı, 2009). ABD ordusuna ait teknik kılavuzlar için geliştirilen FORCAST formülü özellikle çoktan seçmeli sorular için uygun görülmektedir. Metindeki 150 kelimelik örneklemdeki tek heceli kelimelerin tespiti elde edilen bulguların geliştirilen formülde kullanılması esasına dayanmaktadır (Johnson, 1998). Fry tarafından geliştirilen grafiğe dayalı bir diğer okunabilirlik testi öncelikle lise seviyesi için tanımlanmış ilerleyen yıllarda ilköğretim için de geçerli olduğu farklı okunabilirlik formülleriyle onaylanmıştır. Bir metinden seçilen üç adet 100 kelimelik bölümün ortalama cümle ve hece sayılarının belirlenerek grafiğe yerleştirilmesi esasına dayanmaktadır (DuBay, 2004). Elde edilen sonuç yaklaşık okunabilirlik düzeyi ve yaş uygunluk aralığını belirlemektedir.

İlkokul çağı çocuklar için geliştirilen Power – Summer – Kearsley Formülünde de metinden seçilen 100 kelimelik örneklemdeki ortalama cümle, kelime ve hece sayıları üzerinden değerlendirmede bulunmaktadır (Johnson, 1998). Anaokulu öğrenci düzeyindeki anlaşılır metinleri tespit etmek amacıyla geliştirilen Spache formülü (Eraslan, 2008); Senter ve Smith'in (1967) Amerikan ordusu için hazırladığı ARI (Otomatik Okunabilirlik İndeksi) okunabilirlik formülünde başlangıçta elektrikli daktiloların gerçek zamanlı izlenebilmesi amaçlanmıştır (Senter ve Smith, 1967). Bu formülde okunabilirlik gücü belirlenirken kelimedeki harf sayısı da kullanılmaktadır. Wilson Taylor'un (1953) yapılandırma, uygulama, ölçme ve yorumlama olmak üzere dört aşamada gerçekleştirdiği "Cloze Test Yöntemi"nde seçilen 275 kelimelik bir metinden rastgele çıkarılmış 5-6 kelimenin tamamlanması esasına dayalı bir sonuç çıkarma yöntemine dayalıdır. Öğrenci cevabı ile metnin orijinalindeki kelimenin uyumluluk düzeyi üzerinden yorumlamaların yapıldığı bu formülde %40'ın altındaki sonuçların öğrenciler için anlaşılması zor bir metin olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Tekbıyık, 2006). G. Harry McLaughlin (1969) tarafından geliştirilen SMOG Formülü ABD'de eğitim ve sağlık sektöründe yer alan metinlerin okunabilirliği için uzun zaman kullanılmıştır (MEB, 2020, s.17). "Flesch Okuma Kolaylığı Okunabilirlik Formülü" ve "Flesch-Kincaid Eğitim Düzeyi Formülü" olarak iki şekli bulunan Flesch okunabilirlik formülünde toplam hece, kelime ve cümle uzunlukları üzerinden elde edilen değerler formüle uygulanmakta ve sonuçlar tabloya uygunluk açısından yorumlanmaktadır. Flesch Okuma Kolaylığı puanı metinlerin okunabilirlik derecesini belirtirken metni okuyan bireyin eğitim seviyesine ilişkin bir açıklama getirmez (Ulu Kalın ve Aydemir, 2017). Flesch-Kincaid Eğitim Düzeyi Formülünde ise elde edilen puan metni okuyan kişinin o metni anlaması için almış olması gereken eğitim yılını açıklamaktadır.

Türkçeye yönelik ilk okunabilirlik çalışması Ateşman (1997) tarafından "Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi" adıyla yayınlanmıştır. Bu çalışmada Flesch'e ait olan okunabilirlik formülü Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçe için yapılan ilk okunabilirlik çalışması olması ve Türkçeye ilk okunabilirlik formülünü kazandırması açısından önemli olan bu çalışmayı Sönmez'in (2003) "Metinlerin eğitselliğini saptamada matematiksel bir yaklaşım" isimli araştırması takip etmiştir. Bu çalışmada öncelikle Gunning Fog İndeksi değerlendirilerek Türkçe üzerinde güvenilir sonuçlar vermediği tespiti yapılmış Gunning Fog İndeksi temel alınarak Türkçe için yeni bir formül geliştirilmiştir. Türkçe okunabilirlik formülüne yönelik bir diğer önemli çalışma Çetinkaya (2010) tarafından "Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması" isimli doktora çalışması ile

gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada Türkçe için bağımsız bir okunabilirlik formülü geliştirilmiş, ulaşılan okunabilirlik puanının değerlendirilmesinde kullanılmak üzere yorumlama tablosu hazırlanmıştır. Aynı yıl Bezirci ve Yılmaz (2010) da İngilizce için kullanılan okunabilirlik formüllerini değerlendirerek Türkçe için yeni bir okunabilirlik formülü geliştirmişlerdir.

Bu araştırmada da kullanılan ve Ateşman (1997) tarafından geliştirilen formül Türkçe için geliştirilmiş ilk okunabilirlik formülüdür. Flesch'in okunabilirlik formülünün Türkçeye uyarlanması ile hazırlanmıştır. Uyarlama sürecinde okunabilirliğin ölçülmesinde en çok kullanılan değişkenler olan (kelime olarak) ortalama cümle uzunluğu ve (hece olarak) ortalama kelime uzunluğu değişkenlerini esas alan bir formül geliştirmiştir. Farklı zorluk düzeylerinde, farklı alanlardan (bilimsel, felsefi, edebi yapıtlar, haber metinleri ve öğrenci kompozisyonları) metinler seçilmiş ve bu metinler en zordan en kolay okunabilene doğru sınıflandırılmıştır. Kullanılan metinlerden elde edilen ortalama kelime ve cümle uzunlukları ile Flesch'in okunabilirlik formülüne uyarlanacak katsayılar hesaplanmıştır. Türkçe için en kolay metinlerde kelime uzunluğu (hece) 2,2 cümle uzunluğu (kelime) 4 olarak tespit edilmiştir. En zor metinlerde ise kelime uzunluğu (hece) 3 olarak tespit edilirken cümle uzunluğu (kelime) 30 olarak tespit edilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucunda aşağıdaki formül geliştirilmiştir:

Tablo 1. Ateşman okunabilirlik formülü

$AOP = 198,825 - (40,175 \times OKU) - (2,610 \times OCU)$	
AOP (Ateşman Okunabilirlik Puanı)	Formül sonucunda çıkan okunabilirlik puanı
OKU (Ortalama Kelime Uzunluğu)	Hece sayısının kelime sayısına bölümü
OCU (Ortalama Cümle Uzunluğu)	Kelime sayısının cümle sayısına bölümü

Tablo 2. Ateşman okunabilirlik seviyeleri

Ateşman Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
90-100	Çok Kolay
70-89	Kolay
50-69	Orta
30-49	Zor
1-29	Çok zor

Bu araştırmada kullanılan diğer Türkçe okunabilirlik formülü Çetinkaya'ya (2010) aittir. Çeşitli okunabilirlik formüllerinin incelenmesi sonucunda Türkçe metinlerdeki niceliksel özellikler dikkate alınarak yeni bir Türkçe okunabilirlik formülü geliştirilmiştir. Formülün işletilmesi sürecinde boşluklarla aralanmış sayılar, simgeler ve yazı birimler sözcük olarak kabul edilmektedir. Kısa çizgi ile bölünmüş sözcükler ve kısaltmalar da sözcük olarak kabul edilmektedir. Cümle sayımında nokta (.), soru işareti (?), açıklama noktası (:) ve yay ayraç () ile sonlandırılmış kısımlar cümle olarak kabul edilmektedir. Hece sayımında sözcükler, simgeler, sayılar telaffuzlarına göre hecelerine ayrılmış; ortalama cümle uzunluğunu bulabilmek için toplam sözcük sayısı cümle sayısına bölünmüştür.

Ortalama sözcük uzunluğu ise toplam hece sayısı toplam sözcük sayısına bölünmüştür. Çetinkaya (2010) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü aşağıdaki şekildedir:

Tablo 3. Çetinkaya okunabilirlik formülü

$\text{ÇOP} = 118,823 - (25,987 \times \text{OSU}) - (0,971 \times \text{OTU})$	
ÇOP (Çetinkaya Okunabilirlik Puanı)	Formül neticesinde çıkan okunabilirlik puanı
OSU (Ortalama Sözcük Uzunluğu)	Hece sayısının sözcük sayısına bölümü
OCU (Ortalama Cümce Uzunluğu)	Sözcük sayısının cümle sayısına bölümü

Tablo 4. Çetinkaya okunabilirlik düzeyleri

Çetinkaya Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Seviyesi
0-34	Engelli okuma	10, 11, 12. sınıf
35-50	Eğitsel okuma	8, 9. sınıf
51+	Bağımsız okuma	5, 6, 7. sınıf

Formül sonucunda elde edilen puanlar sonucunda ulaşılan bağımsız okuma düzeyi, okuyanın herhangi bir yardıma ihtiyaç duymadan metni anlayabileceği düzeyi ifade eder. Eğitsel okuma düzeyi, okuyanın bilişsel düzeyinin üzerinde, eğitici yardımıyla metni anlayabileceği seviyeyi karşılamaktadır. Engelli okuma düzeyi ise okuyanın bilişsel seviyesinin üzerinde, eğitici yardımı olmasına rağmen metni anlayamayacağı düzey olarak açıklanmıştır (Çetinkaya, 2010).

Ders kitabındaki metinlerin genel olarak dil öğretimi temel ilkeleri ve Türkçe öğretim programına uygun olması beklenir. Seçilen metinler elbette farklı değerlere ve temalara uygun, birçok kazanımı öğrencilere kazandırmaya uygun olmalıdır. Ancak metinlerin anlaşılabilirlik niteliğinin düşüklüğü bütün eğitim sürecini olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik bakımından incelenmesi gerekli ve önemli görülmektedir. Türkiye’de Türkçe metinlerin okunabilirlik nitelikleri üzerine farklı araştırmalar yürütülmüştür. Bu araştırmaların bir bölümü farklı yazarlara ait edebi metinler hakkındadır (Çeçen ve Aydemir, 2011; Özgü Koçağan, 2012; Teke, 2016; Rada, 2016; Kayabaşı, Yılmaz ve Doyumğaç, 2016; Ziya, 2019; Çinpolat, 2019). Türkçe ders kitapları dışında fizik (Tekbıyık, 2006), biyoloji (Köse, 2009), kimya (Mirzalar Kabapınar, 2006), sosyal bilgiler (Hızarcı, 2009; Ulu Kalın ve Aydemir, 2017; Ulu Kalın ve Koçoğlu, 2017), dil ve anlatım (Erdem, 2011), Türk dili ve edebiyatı (Şimşek ve Çinpolat, 2021), fen ve teknoloji (Çakmak ve Çil, 2014), coğrafya (Ulu Kalın ve Topkaya, 2009; Yılar, 2020) ve matematik (Çelik, Çetinkaya ve Yenmez, 2020) ders kitaplarının okunabilirlik nitelikleri üzerine de araştırmalar yürütülmüştür. Ancak bu araştırmalar içinde yoğunluğu Türkiye’de farklı sınıflar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tamamı ya da bir bölümü için yapılan okunabilirlik hesaplamaları oluşturmaktadır (Temur, 2002; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Zorbaz, 2007; Solmaz, 2009; Demir ve Çeçen, 2013; İskender, 2013; Bağcı ve Ünal, 2013; Karatay, Bolat ve Güngör, 2013; Durukan, 2014; Mirzaoğlu ve Akın, 2015; Baş ve İnan Yıldız, 2015; Çakıroğlu, 2015; Bolat, 2016; Özdemir, 2016; Bozlak, 2018; Bora, 2019; Özçetin ve Karakuş, 2020; Şakıroğlu, 2020). Ayrıca Türkçe dersi etkinlik kitabı (Gökçek, Yalı Baştuğ ve Atmış, 2022) ve yabancı dil olarak Türkçe dersi öğretim kitaplarındaki metinler (Erol, 2014; Biçer ve Alan, 2017; Şimşek, 2019; Mutlu, 2020) için de benzer araştırmalar yürütülmüştür. Ancak bu çalışmalar içinde ortaokul Türkçe ders

kitaplarını bütünüyle kapsayan ve sınıf seviyelerine göre tamamını karşılaştıran bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinleri okunabilirlik açısından incelemek ve sınıf seviyesine göre farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek olarak belirlenmiştir.

2.Yöntem

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinleri okunabilirlik açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desen, nitel eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan desenlerden biridir. Bunun nedeni olgubilim, kuram oluşturma, söylem analizi ya da etnografik araştırmalar haricinde araştırmaların da yapılmasıdır. Araştırmacılar nitel bir çalışmayı yorumlayıcı bir bakış açısıyla yapabilir (Merriam, 2018, s. 22).

2.1.İncelenen materyal

Bu araştırmada 2021-2022 eğitim öğretim yılında ortaokullarda (5-8. sınıf) kullanılan tüm Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Çalışmada veriler; 5. sınıf Türkçe ders kitabı (Çapraz Baran ve Diren, 2019), 6. sınıf Türkçe ders kitabı (Ceylan, Duru, Erkek ve Pastutmaz, 2019), 6. sınıf Türkçe ders kitabı (Ertürk, Keleş ve Külünk, 2019), 6. sınıf Türkçe ders kitabı (Sarıboyacı, 2019), 7. sınıf Türkçe ders kitabı (Akgül, Demirel, Gürcan Karadaş, Karahan ve Uysal, 2019), 7. sınıf Türkçe ders kitabı (Kır, Kırman ve Yağız, 2019), 7. sınıf Türkçe ders kitabı (Erkal ve Erkal, 2019) ve 8. sınıf Türkçe ders kitabı (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2019) olmak üzere toplam 8 kitaptan elde edilmiştir. Bu 8 ders kitabı içerisinde yer alan okuma metinlerinden serbest okuma metinleri hariç toplam 151 metin incelemeye alınmıştır. Şiir ve tiyatro metinleri bazı bölümlerde tam bir cümle bütünlüğü oluşturmadığından çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

2.2.Verilerin toplanması ve analizi

Bu çalışmada veriler doküman incelemesi ile analiz edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması planlanan konu ya da konularla ilgili bilgi barındıran yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Nitel çalışmalarda yalnız başına veri toplama yöntemi olarak kullanılabildiği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.189).

Araştırma sürecinde ders kitaplarındaki toplam 151 metin tek tek dosyalanarak incelenmeye hazır hale getirilmiştir. Okunabilirlik ölçümü için metinlerden seçilen 100 kelimelik bölüm yeterli görülse de daha kesin sonuçlar elde edebilmek adına metinlerin tamamı incelemeye alınmıştır. Öncelikle metinlerin hece, kelime ve cümle sayıları tespit edilmiştir. Daha sonra her metin için toplam hece sayısı, toplam kelime sayısına bölünerek ortalama kelime uzunluğu; toplam kelime sayısı, toplam cümle sayısına bölünerek ortalama cümle uzunluğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler Ateşman Okunabilirlik Formülü ve Çetinkaya Okunabilirlik Formülüne göre analiz edilmiştir.

3.Bulgular ve yorumlar

Ortaokul Türkçe ders kitaplarının okunabilirlik değerleri açısından sınıf düzeyine uygunluklarının belirlenebilmesi için öncelikle araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki metinlerin ortalama kelime uzunluğu (OKU) ve ortalama cümle uzunluğu (OCU) belirlenmiştir. Ortalama değerler her bir metinden elde edilen veri toplamının metin sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir. Ortalama kelime uzunluğu ve ortalama cümle uzunluğuna ait değerler Tablo 5'te sunulmuştur:

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

Tablo 5. Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin ortalama kelime ve cümle uzunlukları

Ders Kitabı	Metin Sayısı	OKU	OCU
5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Çapraz Baran ve Diren, 2019)	18	2,67	8,35
5.Sınıf Ortalama		2,67	8,35
6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Sarıboyacı, 2019)	21	2,59	9,45
6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Ceylan, Duru, Erkek ve Pastutmaz, 2019)	19	2,77	8,97
6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Ertürk, Keleş ve Külünk, 2019)	19	2,72	8,70
6.Sınıf Ortalama		2,69	9,04
7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Akgül vd., 2019)	17	2,74	10,66
7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Kır, Kırman ve Yağız, 2019)	22	2,61	8,12
7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Erkal ve Erkal, 2019)	17	2,63	8,51
7.Sınıf Ortalama		2,66	9,09
8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2019)	18	2,72	9,21
8.Sınıf Ortalama		2,72	9,21
Genel Ortalama		2,68	8,99

Tablo 5 incelendiğinde ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki ortalama kelime uzunluğunun 5.sınıflar için 2,67 olduğu görülmektedir. Bu değer altıncı sınıflar için 2,69; yedinci sınıflar için 2,66 ve sekizinci sınıflar için 2,72'dir. Beşinci ve sekizinci sınıflarda tek kitap kullanıldığı için değerler tek kitap üzerinden elde edilmiştir. Kullanılan ders kitapları tek tek incelendiğinde ortalama kelime uzunluğu değerlerinin birbirine yakın olduğunu söylemek mümkündür. Ortalama kelime uzunluğunun en yüksek olduğu kitap 2,77 ile 6.sınıf düzeyindedir (Ceylan, Duru, Erkek ve Pastutmaz, 2019). En düşük değer de yine 6.sınıf Türkçe ders kitabında tespit edilen 2,59'dur (Sarıboyacı, 2019).

İncelenen Türkçe ders kitaplarındaki ortalama cümle uzunlukları 5.sınıflar için 8,35; 6.sınıflar için 9,04; 7.sınıflar için 9,09 ve 8.sınıf için 9,21 düzeyindedir. Ortalama cümle uzunluğunun en yüksek olduğu değer 1066 ile 7. sınıf Türkçe ders kitabındadır (Akgül vd., 2019). En küçük değer de 8,12 ile yine 7. sınıf Türkçe ders kitabında (Kır, Kırman ve Yağız, 2019) tespit edilmiştir. Ortalama kelime uzunluğu değerlerinde olduğu gibi ortalama cümle uzunluğu değerlerinin de sınıf düzeyleri arasında büyük farklılıklara sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinlerin ortalama kelime ve cümle uzunlukları tespit edildikten sonra bu veriler öncelikle her bir metin için Ateşman Okunabilirlik Formülü ve Çetinkaya Okunabilirlik Formülünde kullanılmış, elde edilen verilerden hareketle kitapların ortalama okunabilirlik değerlerine ulaşılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ortalama okunabilirlik değerleri ve düzeyleri

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

Ders Kitabı	Metin Sayısı	AOP*	AOD*	ÇOP*	ÇOD*
5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Çapraz Baran ve Diren, 2019)	18	69,51	Kolay	41,17	Eğitsel Okuma 8,9. Sınıf
5.Sınıf Ortalama		69,51	Kolay	41,17	Eğitsel Okuma 8,9. Sınıf
6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Sarıboyacı, 2019)	21	69,76	Kolay	42,12	Eğitsel Okuma 8,9. Sınıf
6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Ceylan, Duru, Erkek ve Pastutmaz, 2019)	19	63,78	Orta Güçlükte	37,90	Eğitsel Okuma 8,9. Sınıf
6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Ertürk, Keleş ve Külünk, 2019)	19	66,78	Orta Güçlükte	39,65	Eğitsel Okuma 8,9. Sınıf
6.Sınıf Ortalama		66,77	Orta Güçlükte	39,89	Eğitsel Okuma 8,9. Sınıf
7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Akgül vd., 2019)	17	60,76	Orta Güçlükte	31,17	Eğitsel Okuma 8,9. Sınıf
7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Kır, Kırman ve Yağız, 2019)	22	72,38	Kolay	42,86	Eğitsel Okuma 8,9. Sınıf
7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Erkal ve Erkal, 2019)	17	70,68	Kolay	42,04	Eğitsel Okuma 8,9. Sınıf
7.Sınıf Ortalama		67,94	Orta Güçlükte	38,69	Eğitsel Okuma 8,9. Sınıf
8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2019)	18	65,42	Orta Güçlükte	39,14	Eğitsel Okuma 8,9. Sınıf
8.Sınıf Ortalama		65,42	Orta Güçlükte	39,14	Eğitsel Okuma 8,9. Sınıf
Genel Ortalama		67,38	Orta Güçlükte	39,50	Eğitsel Okuma 8,9. Sınıf

*AOP (Ateşman Okunabilirlik Puanı) / AOD (Ateşman Okunabilirlik Düzeyi) / ÇOP (Çetinkaya Okunabilirlik Puanı) / ÇOD (Çetinkaya Okunabilirlik Düzeyi)

Tablo 6 incelendiğinde 5. sınıf düzeyinde hazırlanan Türkçe ders kitabının Ateşman Okunabilirlik Puanının 69,51 ile kolay düzeyde; Çetinkaya Okunabilirlik Puanının 41,17 ile eğitsel okuma (8, 9. Sınıf)

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

düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. 6. sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarının Ateşman Okunabilirlik Puanı ortalaması 66,77 ile orta güçlükte, Çetinkaya Okunabilirlik Puanı ortalaması 39,89 ile eğitsel okuma (8,9.sınıf) düzeyindedir. Üç kitabın incelendiği 6. sınıf düzeyinde kitapların biri (Sarıboyacı, 2019) “kolay” düzeyde, diğer iki kitap “orta güçlükte”dir. Ancak “kolay” düzeydeki kitabın da aslında orta güçlük için sınır değerinde olduğu görülmektedir. Her üç kitap da Çetinkaya Okunabilirlik Formülü açısından “eğitsel okuma (8, 9.sınıf)” düzeyindedir.

7.sınıf düzeyinde incelenen üç Türkçe ders kitabının Ateşman Okunabilirlik Puanı ortalaması 67,94 ile orta güçlükte; Çetinkaya Okunabilirlik Puanı ortalaması 38,69 ile eğitsel okuma (8, 9. sınıf) düzeyindedir. Çetinkaya Okunabilirlik Puanı açısından değerlendirildiğinde bu kitaplardan biri orta güçlükte (Akgül vd., 2019) diğer ikisi kolay düzeydedir (Kır, Kırman ve Yağız, 2019; Erkal ve Erkal, 2019). Kitapların tamamı Çetinkaya Okunabilirlik Puanı açısından eğitsel okuma düzeyindedir. Araştırma kapsamında incelenen Türkçe ders kitapları içerisinde 8. sınıf düzeyinde tek kitap bulunmaktadır. Bu kitabın Ateşman Okunabilirlik Puanı 65,42 ile orta güçlüktedir. Çetinkaya Okunabilirlik Puanı ise 39,50 ile eğitsel okuma (8, 9.sınıf) düzeyindedir.

2021-2022 öğretim yılında Türkiye’de ortaokullarda kullanılan Türkçe ders kitapları genel olarak incelendiğinde Ateşman Okunabilirlik Puanı açısından incelendiğinde orta güçlükte, Çetinkaya Okunabilirlik Puanı açısından ise eğitsel okuma (8, 9.sınıf) düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca elde edilen değerler sınıf seviyesi ilerledikçe elde edilen değerlerde belirgin bir farklılaşma yaşanmadığı görülmüştür.

4.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye’de 2021-2022 öğretim yılında ortaokullarda kullanılan Türkçe ders kitapları metinlerini okunabilirlik açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırmada Ateşman Okunabilirlik Puanı ve Çetinkaya Okunabilirlik Puanı üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır.

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki (Çapraz, Baran ve Diren, 2019) metinlerin Ateşman Okunabilirlik formülüne göre genel ortalama değeri 69,51 ve kolay düzey olarak tespit edilmiştir. Sınıf seviyesi düşünüldüğünde metinlerin kolay düzeyde olmasının beklenebileceği ve buna göre 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik durumunun öğrenci seviyelerine uygun olduğu söylenebilir. Ancak bu ders kitabındaki metinler Çetinkaya Okunabilirlik Puanına göre genel ortalama değeri 41,17 olmakla birlikte eğitsel okuma ve 8, 9. sınıf seviyesindedir. Sınıf seviyesi düşünüldüğünde bağımsız okuma ve 5, 6, 7. sınıf seviyesinde olması beklenen 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik durumu öğrenci seviyelerine uygun değil, öğrenci seviyelerinin üzerindedir. Özçetin ve Karakuş (2020) çalışmalarında 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküleyici ve bilgilendirici metinleri okunabilirlik bakımından karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonucunda bu çalışmada Çetinkaya formülüne göre elde edilen sonuç ile benzer olarak metinlerin 5. sınıf öğrenci düzeylerinin üzerinde metinler oldukları tespit edilmiştir. Fakat bu çalışmadan farklı olarak Ateşman’ın formülüne göre metinlerin öğrenci seviyelerinin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. sınıf düzeyinde incelenen ilk Türkçe ders kitabındaki (Sarıboyacı, 2019) metinlerin Ateşman’ın okunabilirlik formülüne göre genel ortalama değeri 69,76 ve kolay düzey olarak tespit edilmiştir. Sınıf seviyesi düşünüldüğünde metinlerin kolay düzeyde olmasının beklenebileceği ve bu sonuca göre 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik durumunun öğrenci seviyelerine uygun olduğu değerlendirilebilir. Ancak beşinci sınıf ders kitabında olduğu gibi bu ders kitabında da metinler

Çetinkaya Okunabilirlik Puanı açısından 41,12 ortalama değer ile eğitsel okuma ve 8, 9. sınıf seviyesindedir. Sınıf seviyesi düşünüldüğünde bağımsız okuma ve 5, 6, 7. sınıf seviyesinde olması beklenen 6.sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik durumu öğrenci seviyelerine uygun değil, öğrenci seviyelerinin üzerinde olduğu değerlendirilmiştir. 6. sınıf düzeyinde incelenen ve Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları arasında çıkan diğer iki ders kitabı da (Ceylan, Duru, Erkek ve Pastutmaz, 2019; Ertürk, Keleş ve Külünk, 2019) Ateşman Okunabilirlik Puanı açısından orta güçlükte; Çetinkaya Okunabilirlik Puanı açısından eğitsel okuma ve 8, 9. sınıf seviyesindedir.

7. sınıf Türkçe ders kitapları Ateşman Okunabilirlik Formülü açısından incelendiğinde bir kitabın (Akgül vd., 2019) orta güçlükte, iki kitabın ise (Kır, Kırman ve Yağız, 2019; Erkal ve Erkal 2019) kolay düzeydedir. 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının tamamı Çetinkaya Okunabilirlik Puanı açısından eğitsel okuma ve 8, 9. sınıf seviyesindedir. Benzer durum 8.sınıf düzeyinde incelenen tek Türkçe ders kitabı (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2019) için de geçerlidir. Güven (2014) çalışmasında bu çalışmaya benzer şekilde 7. sınıf ders kitabında yer alan metinlerin genel itibarıyla 7. sınıf öğrencilerine yönelik metinlerin olması gereken okunabilirlik düzeyi olan “Bağımsız Okuma” düzeyinde olmadığını tespit etmiştir. Bağcı ve Ünal (2013) da araştırmalarında inceledikleri 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin çoğunluğunun eğitsel düzeyde olduğunu ve öğrenci seviyelerine uygun olduğunu tespit etmiştir.

Elde edilen sonuçlar genel olarak incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinlerin Ateşman Okunabilirlik Puanı açısından “orta güçlükte”, Çetinkaya Okunabilirlik Puanı açısından “eğitsel okuma (8, 9.sınıf)” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okunabilirlik açısından sınıf düzeyleri arasında belirgin bir farklılık bulunmamaktadır. Zorbaz’ın (2007) araştırmasında da ilkököl ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan masalların okunabilirlik açısından sınıf seviyelerine göre belirgin bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç İskender (2013) ve Bora (2019) tarafından yapılan araştırmada da görülmektedir. Bu araştırmadan farklı olarak Demir ve Çeçen (2013) ile Çakıroğlu’nun (2015) araştırmalarında ilkököl düzeyindeki Türkçe ders kitaplarının sınıf düzeyi ilerledikçe okunabilirlik açısından güçlük düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma sonuçlarından hareketle ortaokullarda kullanılan Türkçe ders kitaplarına seçilen metinlerin düzey uygunluğu ve zorluk açısından daha hiyerarşik bir yapıya kavuşturulmasının gerektiği düşünülmektedir. Gerek metin seçim sürecinde gerekse var olan ders kitaplarının düzenli olarak bu açıdan değerlendirilmesi yerinde olacaktır.

Kaynakça

- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. baskı). Pegem Akademi.
<https://doi.org/10.14527/9786050370171>
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, (58), 71-74.
<http://www.atesman.info/wp-content/uploads/2015/10/Atesman-okunabilirlik.pdf>
- Bağcı, H. ve Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.
<http://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/14862>
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Baş, B. ve İnan Yıldız, F. (2015). 2. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/161103>
- Bezirci, B. ve Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik*

- Fakültesi Fen ve Mühendislik Dergisi, 12(3), 49-62.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/589339>
- Biçer, N. ve Alan Y. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3), 1130-1139. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.304070>
- Bolat, K. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Bora, A. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Bozlak, Ü. G. (2018). 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim ve öğretim yıllarında 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Uzun-Çetinkaya formülü ile okunabilirlik düzeyleri. Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi, 6(14), 209-234. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/427193>
- Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından değerlendirilmesi. İlköğretim Online, 14 (2), 671-681. <http://dx.doi.org/10.17051/ilo.2015.31984>
- Çakmak, G. ve Çil, E (2014). 4. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının okunabilirlik formülleriyle değerlendirilmesi: Canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım ünite örneği. Turkish Journal Of Educational Studies, 1(3). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/402917>
- Çeçen, M. ve Aydemir, F. (2011). Okul öncesi hikâye kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(16), 185-194. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/182987>
- Çelik, T., Çetinkaya, G. ve Aydoğan-Yenmez, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği ve anlaşılabilirliği üzerine öğretmen-öğrenci görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 53(1), 1-28. <https://dx.doi.org/10.30964/auebfd.544757>
- Çetinkaya, G. (2010). Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanhoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Elektronik), 6(22), 206-219. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/69981>
- Çinpolat, E. (2019). Miyase Sertbarut'un kitaplarının okunabilirlik düzeyleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Delice, A., Aydın, E. ve Kardeş, D. (2009). Öğretmen adayı gözüyle matematik ders kitaplarında görsel öğelerin kullanımı. İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 8(16), 75-92. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/199555>
- Demir, M. ve Çeçen, M. A. (2013). İlköğretim I-V. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 197, 80- 94. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442034>
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi: Uygulamalı bir yaklaşım*. Anı Yayıncılık.
- DuBay, W. H. (2004). The principles of readability. CA, US: Impact Information. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490073.pdf>
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2(3), 68-76. <http://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/14896>
- Ekmen, H. (2009). 2005 programına göre hazırlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabının söz varlığı bakımından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocatepe Üniversitesi.

- Eraslan, F. (2008). Eğitsel içerikli web sitelerinin okunabilirlik açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Erdem, C. (2011). Dil ve anlatım ders kitaplarındaki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Erol, H. F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında okunabilirlik. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili Ve Edebiyatı Dergisi*, 50(50), 29-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/158389>
- Gökçek, Ş., Yalı Baştuğ Ç. ve Atmış, A. (2022). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) Türkçe etkinlik kitabında bulunan metinlerin okunabilirlik düzeyleri. *Turkish Studies - Education*, 17(1), 113-123. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.57275>
- Güneş, F. (1997) *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ocak yayınları.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052416068>
- Güven, A. Z. (2014). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 517-535. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7327>
- Hızarcı, S. H. (2009). İlköğretim 6. sınıf yeni sosyal bilgiler ders kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi* (A. Benzer çev. ed.). Pegem Akademi. (Orijinal metin basım tarihi 2008)
- Johnson, K. (1998). Readability. <http://www.timetabler.com/readable.pdf> adresinden 25.02.2022 tarihinde edinilmiştir.
- İskender, E. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime ve cümle yapılarıyla okunabilirlik düzeyleri arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kabapınar, F. (2021). Davranışçı ve yapılandırmacı öğrenme anlayışları temelinde fen bilimleri ders kitaplarına bakmak. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (Ed.) *Ders Kitabı İncelemesi* içinde (5. baskı, s. 214-239). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786050370058>
- Karatay, H., Bolat, K. K., ve Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(6). <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1770>
- Kayabaşı, B., Yılmaz, M. ve Doyumğaç, İ. (2016). Mustafa Ruhi Şirin hikâyelerinin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-343. <file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/ExaminationofMustafaRuhisStoriesinTermsofReadability.pdf>
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2006). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Kızılçaoğlu, A. (2003). Orta öğretim coğrafya ders kitapları değerlendirme ölçütleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (8). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3071>
- Klare, G. R. (1963). *The Measurement of Readability*. Ames. Iowa State University Press.
- Köse, E. Ö. (2009). Biyoloji 9 ders kitabında hücre ile ilgili metinlerin okunabilirlik düzeyleri. *Cankaya University Journal of Law*, 12(2), 141-150. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/45434>
- MEB (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İlköğretim Kılavuzu. MEB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2019). Türkçe dersi öğretim programı. MEB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2021). Ders Kitaplarında Okunabilirlik. MEB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Nobel Akademi.
- Mirzaoğlu, V. ve Akın, E. (2015). 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirliği üzerine bir inceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 146-155. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160443>
- Mirzalar Kabapınar, F. (2006). Kimya öğretmen adaylarına ders kitaplarını dizayn ve okunabilirlik açılarından inceleme becerisinin kazandırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24(24), 109-132. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2027>
- Mutlu, H. H. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında (İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti, yedi iklim öğretim seti) yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 371-386. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1149985>
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özçetin, K. ve Karakuş, N. (2020). 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*. 5(1), 175-190. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1124489>
- Özdemir, S. (2016). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik durumu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 33-46. <https://acikerisim.bartın.edu.tr/bitstream/handle/11772/1692/Be%C5%9Finci%20S%C4%B1n%C4%B1f%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20Ders%20Kitab%C4%B1ndaki%20%C3%96yk%C3%BCleyici%20ve%20Bilgilendirici%20Metinlerin%20Okunabilirlik%20Durumu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Özdemir, S. (2021). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri* (3. baskı). Anı Yayınları.
- Özgülü Koçağan, F. (2012). İlköğretim “4-5.” sınıf için hazırlanan öyküleyici çocuk kitaplarının okunabilirlik ve değerler yönünden incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Rada, M. (2016). Kaan Murat Yanık'ın Uçurtma Mevsimi kitabındaki öykülerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Rye, J. (1982). *Cloze Procedures and the Teaching of Reading*. Heineman Educational.
- Senter R. J. ve Smith E. A. (1967): “Automated Readability Index”, Technical Report, Cincinnati University, Ohio. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/AD0667273.pdf>
- Solmaz, E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf düzeylerindeki Türkçe metinlerde cümle uzunluğu, kelime uzunluğu, kelime uzunluğu ve kelime uzunluğu ve kelime hazinesinin okunabilirlik üzerine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sönmez, V. (2003). Metinlerin eğitselliğini saptamada matematiksel bir yaklaşım (Sönmez Modeli). *Eğitim Araştırmaları*, 10, 24-39.
- Şakiroğlu, Y. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1827-1834. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1129396>
- Şimşek, E. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Şimşek, Y., ve Çinpolat, E. (2021). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının okunabilirlik özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 233-250. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1104950>

- Tekbıyık, A. (2006). Lise Fizik I ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 441-446.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/819121>
- Teke, S. (2016). Çocuk edebiyatı yazarı Hasan Kallımcı'nın öykülerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Temur, T. (2002). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri açısından karşılaştırılması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ulu Kalın, Ö. ve Aydemir, A. (2017). 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının farklı okunabilirlik formüllerine göre incelenmesi. *Studies in Educational Research and Development*, 1(1), 83-108.
<http://serd.artvin.edu.tr/en/download/article-file/392961>
- Ulu Kalın, Ö. ve Koçoğlu, E. (2017). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının farklı okunabilirlik formüllerine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2202-2220.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/379347>
- Ulu Kalın, Ö. ve Topkaya, Y. (2009). 9. sınıf coğrafya ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, 18.
<https://docplayer.biz.tr/6060917-9-sinif-cografya-ders-kitabinin-okunulabilirligi-ve-hedef-yas-duzeyine-uygunlugu-ozlem-ulu-kalin-yavuz-topkaya.html>
- Uslu Üstten A. (2022). Okume eğitiminin temel kavramları. Ü. Şen (Ed.) *Dil Eğitiminin Temel Kavramları* içinde (4. baskı, s. 69-92). Pegem Akademi.
- Yılar, M. B. (2020). 9. sınıf coğrafya ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 1126-1146.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1350591>
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2015). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29), 16-28.
<https://acikerisim.bartın.edu.tr/bitstream/handle/11772/1722/9-14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ziya, S. (2019). Behiç Ak'ın çocuk romanlarının söz varlığı ve okunabilirlik yönünden değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(1), 87-101.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63274>

İncelenen Türkçe Ders Kitapları

- Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. ve Uysal, İ. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı. N. Demirer (Ed.) MEB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı. Z. Batur ve S. Ceylan (ed.) MEB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Çapraz Baran, Ş. ve Diren E. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı. Anıtepe Yayınları.
- Erkal, H. & Erkal, M. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı. Özgün Yayınları.
- Ertürk, N., Keleş, S. ve Külünk, D. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı. N. Ertürk (Ed.) MEB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabı. A. Yücel (Ed.) MEB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı. E. Kırman (ed.) MEB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Sarıboyacı, M. O. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı. Ata Yayıncılık.

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

12. Başkurt Türkçesinde kargışlar

Işıl İŞIKTAŞ SAVA¹

APA: Işıktaş Sava, I. (2022). Başkurt Türkçesinde kargışlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 188-206. DOI: 10.29000/rumelide.1190295.

Öz

Dünya dillerinin hepsinde olduğu gibi Türk dilinin de en önemli unsurlarından biri, söz varlığıdır. Bir dili, başka dillerden ayıran söz varlığının oluşmasında çeşitli sosyo-kültürel etkileşimler, inançların yaşam içindeki uygulamalarında kullanılan özel dil ve terimler, kuşaktan kuşağa aktarılan geleneklerin içinde saklanan sözlü kültüre ait literatür önemli bir yer tutmaktadır. Daha çok sözlü kültürde karşımıza çıkan ilişki sözleri, kalıp sözler, söz edimleri; sadece içinde bulunulan duruma dayanarak söylendiği zaman anlam kazanan yapılar olduğu için, söz varlığının içinde en çok dikkat çeken yapılardır. Kişilerin zor durumda kaldığı, haksızlığa uğradığı, kendini çaresiz hissettiği anlarda buna sebep olanlara karşı onların da zor durumda kalmaları ve bu yaşanan kötü duyguların aynısını hatta daha kötüsünü yaşamaları için o durumda söyledikleri "kargış, beddua, lanet" sözleri de kalıp sözler içinde söz varlığına değer katması bakımından incelenmesi gereken unsurlardır. Daha önce Başkurt Türkçesinde kalıp sözlerin içinde cümle şeklindeki beddualar, kargışlar olarak bir bölüm içinde gösterilmesine karşın, kargışları bütünüyle ele alan başlı başına bir çalışma yapılmamıştır. Bu çalışmada büyük Türk dili ailesinin içinde sözlü kültürünü yaşatmaya devam eden ve sözlü edebiyatı ile her zaman dikkat çeken Başkurt Türkçesinin içinde kültürel belleğin taşıyıcısı olmalarıyla sosyolinguistik açıdan zengin bir kavram alanına sahip olan "kargış, beddua, lanet" sözlerinin ses, şekil ve anlam bakımından değerlendirilmesi yapılacaktır. Söz varlığını kapsamlı bir şekilde yansıtan on ciltlik Başkurt Tilinin Akademik Hüzüğü esasında diğer Başkurt Türkçesi sözlükleri ve Türk dilinin diğer sözlüklerinden de yararlanılarak kargışların kavram alanı ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Başkurt Türkçesi, kargışlar, söz varlığı, kalıp sözler

Curses in Bashkir Turkish

Abstract

As in all other languages of the world, one of the most important elements of the Turkic languages is the vocabulary. Socio-cultural interactions, special patterns and terms used in the practices of beliefs in life, oral culture literature preserved in traditions transferred from generation to generation play an important role in the formation of the vocabulary that distinguishes a language from the other ones. Words about relationships, stereotypes, speech acts, which are mostly encountered in oral culture; Since they are structures that only make sense when said based on the current situation, they are the structures that attract the most attention. When one is in a dire situation, when they are wronged, and when they feel helpless, in order for them to be in a difficult situation against those who caused it and to experience the same or even worse than these bad feelings, the words "kargış, beddua, lânet" that they say in that situation are also worth the vocabulary. These elements need to be studied. Although curses in a sentence form were shown as a part with the name of "kargışlar" in the words

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü (Ankara, Türkiye), isilay.sava@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7504-7960 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190295]

that were molded in Bashkir before, there has been no study on its own that deals with these curses in its entirety. In this study, the evaluation of the words "kargış, beddua, lânet", which have a rich sociolinguistically rich concept area in Bashkir, which continues to keep its oral culture alive in the great Turkic Language family and always attracts attention with its oral literature, in terms of sound, shape and meaning will be done. On the basis of the ten-volume Bashkir Tiliniñ Academic Hüzligi(The Academic Dictionary of Bashkir), which reflects the vocabulary in a comprehensive way, the concept of confusion will be tried to be revealed by making use of other Bashkir dictionaries and other Turkic language dictionaries.

Keywords: Bashkir Turkish, curses, vocabulary, formulaic words

1. Giriş

Sosyolingüistiğin içinde önemli bir yere sahip olan söz varlığı, dili yaşatan kişilerin bütün duygu ve düşüncelerini, ister iyi olsun ister kötü, her yönüyle kapsayan geniş bir yelpazedir. Bu yelpazenin içerisinde tarihî arka plan, inanışlar, toplumsal yapı ile hem diller arası hem kültürler arası alışverişin yarattığı çok geniş bir renklilik söz konusudur.

Aksan; temel söz varlığının yabancı sözcükler, deyimler, atasözleri, kalıplaşmış sözler, terimler, çeviri sözcükler olduğunu dile getirip Türkiye Türkçesinin söz varlığının öğelerini belirttikten sonra, bunların yanında "ilişki sözleri/kalıp sözler"ine yer verir ve onların öneminden söz eder (2006: 191).

Söz varlığını oluşturan temel kavramlar, o dile ait adlar, eylemler, eylemsiler vd. olduğu kadar kişilerin başkalarıyla iletişimde geleneğin, tarihî birikimin getirdiği, toplum içi davranış kodlarını yansıtmaları bakımından önem arz eden söz kalıplarıyla da dikkat çekmektedir. Söz kalıpları içinde yer alan ilişki sözleri, ikilemeler, atasözleri, deyimler gibi iyi dilek ve kötü dilekleri içeren sözler, söz kalıpları da söz varlığını oluşturan önemli yapılarıdır.

Dilin kullanıldığı her durumda, yerindelik koşuluna uygun olarak bir eylem gerçekleştirme prensibine dayandırılarak J. L. Austin tarafından temelleri atılan ve öğrencisi Searle (2000) ile geliştirilen söz edim (söz eylem) kuramına göre söz kalıpları, sadece o durum için o anda söylenebilmektedir.

Kişiler, toplum içindeki ilişkilerinde bazen kötü duruma düşme, alay edilme, haksızlığa uğrama, kötü davranışlara ve sözlere maruz kalma gibi durumlarda, çaresizlikten veya bu duyguyu karşı tarafın da yaşamasını istediklerinden, kendilerini bu duruma düşürenler için kötü dileklerde bulunabilmektedir.

Eski Türkçeden günümüze kadar gelen ve "kargış, karga-" gibi Türkçe kavramların yanı sıra, dinî etkileşimin dile yansımalarıyla birlikte "beddua, lanet" gibi alıntı kelimelerin de eklendiğini görmekteyiz.

Kıpçak Türkçesinin bir kolu olan Başkurt Türkçesinde "kötü dilemek" için kullanılan "kargış, karga-, beddua, lanet" sözlerinin yanında başka sözler de kötü dilekleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu çalışmada, Başkurt Türkçesinde "kargış" ifadesi veren yapılar incelenmeye çalışılacaktır.

1.1. Türkçede Kargışlar ile ilgili yapılan çalışmalar

Türkçede kargışların makale, bildiri, tez, kitap olarak, bazen söz kalıpları başlığında incelendiğini, bazen alkaş ile birlikte ele alındığını, bazen de tek başına değerlendirildiğini görmekteyiz. Türkçede kargışlar

hakkında yapılan çalışmaların bazıları şunlardır: Akalın, 1990; Kaya, 1997; Terzioğlu, 2007; Gökdayı, 2008; Harmancı, 2012; Keskin, 2018, Keskin, 2019 gibi.

Bunların yanında Türk lehçeleri içinde kargışları inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır: Azerbaycan sahası için Temizkan, 2006; Terekeme-Karapapak sahası için Kemaloğlu, 2013; Kazak sahası için Kuanişbayeva, 2002; Türkistan sahası için Tolkun, 2014; Kırım sahası için Sava, 2019 gibi.

1.2. Sınırlılık ve kapsam, yöntem

Başkurt Türkçesinde kargışlar, bugüne kadar başlı başına incelenmemiştir. Habibe Yazıcı Ersoy'un "Başkurt Türkçesinde Kalıp Sözler"(2011) adlı hacimli çalışmasının son bölümde Kötü Dilek Kalıp Sözleri (Kargışlar/Beddualar s.48-50) başlığında cümle şeklinde olan kötü dilek kalıp sözlerinin içinde cümle örnekleri ile birlikte verilmiştir.

Türk dilinin hemen hemen bütün lehçeleri üzerine hazırlanan sözlükler, o lehçenin söz varlığının ortaya konulduğu hatta kayıt altına alındığı önemli kaynak eserlerdir (Öztürk, 2015, s. 129). Bu çalışmada da Başkurt Türkçesinin söz varlığını en iyi şekilde yansıtan Başkurt Tiliniñ Akademik Hüzliği (10 cilt), Başkurt Tiliniñ Hüzliği (I-II cilt), Murat Özşahin'in Başkurt Türkçesi Sözlüğü esas alınarak, gerekli yerlerde Habibe Yazıcı Ersoy'un "Başkurt Türkçesinde Kalıp Sözler"ine bakılarak, Türk dilinin dönem sözlükleri ve diğer Türk lehçelerinin sözlükleri ile etimoloji sözlüklerinden yararlanılarak Başkurt Türkçesinde kargışlar ile ilgili söz varlığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Elde edilen söz varlığı, sözcük şeklinde olanlar (adlar, eylemler), söz kalıpları, cümle şeklinde olanlar, şeklinde başklandırılıp tasnif edilmiştir. Bunların dışında Başkurt inanışlarında yer etmiş kargış, lanet, beddua ile ilgili yapılar da değerlendirilmiştir.

2. Başkurt Türkçesinde kargışlar ile ilgili veriler

2.1. Sözcük şeklinde olanlar

2.1.1. Adlar

Başkurt Türkçesinde "lanet, beddua, kargış" için "бәддәғә (beddūğa), карғай (qarğaw), карғыш (qarğış), ләғнәт (leğnet), рәнйеш (renyış)" ve bu adlardan türetilmiş "карғышлы (qarğışlı), ләғнәтле (leğnetli), кәһәрле (qeherli)" sözcükleri bulunmaktadır. Bu sözcüklerin anlamları ve kullanımları şu şekildedir:

* бәддәғә (beddūğa) "beddua"

Beddua sözü, bed (Farsça sıfat), "1. Fenâ, yaramaz, çirkin. 2. Kötülük." ile dua' (Arapça isim) "1. Allah'a yalvarma, niyaz" birleşmesiyle oluşmuş, "inkisar, ilenç" anlamı kazanmıştır (Devellioğlu, 2006, s.75.,190).

Türkiye Türkçesinde, Türkçe Sözlük'te² de "Birinin kötü duruma düşmesini gönülden isteme, ilenme, ilenç, kargış" (2011, s.292) olarak açıklanan beddua için bugün, hemen hemen bütün Türk lehçelerinde, Eski Türkçeden beri varlığını sürdüren "kargış" ve varyantlarını görmekteyiz³. Türkiye Türkçesinde halk

2 Bundan sonra (TS) olarak gösterilecektir.

3 Bkz. Kazan Tatarcada kargış "kargış, beddua, lanet (Öner, 2015, s.273; TTS 1997, s.139)

ağzında yaşamaya devam eden bu sözcüğün, bu makalede bedduanın karşılığı olarak kullanılmasının yerinde olacağı kanaatindeyiz.

Beddua, Başkurt Tilinin Akademik Hüzliğinde⁴, бәддоға “beddua, kötü dilek, kargış” (BTAH, 2011, c.4, s.490), Başkurt Türkçesi Sözlüğünde⁵ beddoğa (бәддоға) (<Fars.): “beddua, kargış” açıklamasıyla verilmiştir (BTS, 2015, s.70).

***каргау (и) (qarğaw) “lanet, beddua, kargama”**

Dîvânu Lugâti't-Türk'te “lanet etmek, birinin kötülüklerini saymak” anlamındaki karga- eylem kökü ve üzerine getirilen eklerden türetilmiş adlar ve eylemler yer almaktadır. Bunlardan biri olan kargag da “lanet” olarak geçmektedir (Ercilasun, Akkoyun, 2014, s. 686).

Harezm-Altınordu Türkçesi Sözlüğü'nde hem qarğa- hem de qarqa- şeklinde, “beddua etmek, lanetlemek” açıklamalarıyla geçtiğini görmekteyiz (Ünlü, 2012, s. 290, 292).

qarğa- eylem köküne, -g+ eylemden ad yapım eki getirilerek ve ekin ses değişikliğine uğraması sonucunda türetilmiş bu sözcük için, hem “Başkurt Tiliniñ Akademik Hüzligi” ve “Başkurt Tiliniñ Hüzligi”nde⁶ “kargış, lanet, beddua; kötü dilek, küfür sözü-sözleri” şeklinde karşılık verilmekte; bununla birlikte карғау ишереу (kargış işitmek) ve карғау һыҙе (kargış-lanet sözü) kalıpları geçmektedir (BTAH, 2013, c.5, s.285; BTH, 1993, c.1, s.643.). BTAH'de ayrıca cümle örneği de yer almaktadır:

-Карғау доғаларынан да қурқыныс нәмә юк һымак (2013, c.5, s.285). “*Kargıştan (kargış dualarından) da korkunç hiçbir şey yok gibi.*”

* **каргыш (qarğış) “kargış, beddua, lanet”**

qarğa- eylem köküne -ş eylemden ad yapım eki getirilerek türetilmiş bu sözcük için Muharrem Ergin, Eski Türkçede ekin -ş şeklinde olduğunu, Batı Türkçesinde o devirden kalma alğa-’dan alqış, qarğa-’dan qarğış gibi bazı isimlerin bünyesinde görüldüğünü belirtir (Ergin, 1998, s.187).

Dîvânu Lugâti't-Türk'te, karga- eylem kökü ve üzerine getirilen eklerden türetilmiş, kargış “lanet ve lanetleme” şeklinde yer almaktadır (Ercilasun, Akkoyun, 2014, s. 686).

Hasan Eren, Türk Dilinin Etimoloji Sözlüğü'nde ‘beddua, ilenme,ilenç’ karşılığını verir, bu sözcüğün bazı Türk Lehçelerindeki şekillerine değindikten sonra, Orta Türkçede kargış ‘lanet, beddua, ilenme’ biçiminde kullanıldığını belirtmekte ve “<kargı-(~karga-)+-ş” eki diyerek açıklamaktadır (2020, s.263).

Harezm-Altınordu Türkçesi Sözlüğü'nde hem qarğış hem de qarqış şeklinde, “beddua, lanet” açıklamalarıyla geçtiğini görmekteyiz (Ünlü, 2012, s. 290, 292).

Kırım Tatarca için kargış: lanet, (Üseinov, 2008, s. 282) qarğış: kargış (Muzafarov, 2018, s.187), kargış: kargımak işi; kargımak için söylenen sözler, beddua, lanet (Karatay, 2011, c.2, s. 218); Sava, I. (2018). Kırım Tatarcasında Kargışlar. X. Dünya Dili Türkçe Sempuziyumu Bidiri Kitabı, s. 842-856.

4 Başkurt Tilinin Akademik Hüzligi, 10 cilt hâlinde her bir cildi farklı yıllarda çıkmış (Başkurtça-Rusça-İngilizce ve Türkiye Türkçesi) sözlüktür. Bundan sonra kısaltma olarak (BTAH, c1, c2, ... vd.) şeklinde verilecektir

5 Türkiye’de Murat Özşahin’in Türk Dil Kurumu tarafından 2017’de basılmış, Başkurt Türkçesi Sözlüğü’dür. Bundan sonra kısaltma olarak (BTS, 2015, s. ... vd.) şeklinde verilecektir.

6 Başkurt Tiliniñ Hüzligi de I-II cilt olarak 1993’te Moskova’da yayımlanmış, Başkurtça açıklamalı bir sözlüktür. Bundan sonra kısaltma olarak (BTH, 1993, s. ... vd.) şeklinde verilecektir.

Tuncer Gülensoy'un "Türkiye Türkçesinde Yaşayan Türkçe Kelimelerin Köken Bilgisi Sözlüğü"nde kargış 'beddua' ile açıklanır ve Orta Türkçedeki karga- >+-ş eki ile >kargış olduğuna değinilerek Anadolu ağızlarındaki varyantları gösterilir (2007, c.1, s.468).

Türkçe Sözlükte, kargış için halk ağzında "Kargıma işi, veya bu maksatla söylenen sözler, lanet, telin, beddua, ilenç; alkış karşısı" diyerek açıklama yapılmıştır.

Sözcük, "Kötü dilek dileyerek, beddua ederek söylenen söz; lânet" karşılığı verilerek Başkurtça sözlüklerde geçmektedir (BTS, 2017, s.331; BTH, 1993, c.1. s.643; BTAH, 2013, c.5, s. 286). Айтса BTAH'de:

-Карғыш ике осло, уландар, тине мулла, быға карап, бер оsonoң ул кешегә барып егеу-етмәуе икеле, ә икенсе осо мотлак бәндәнең үзәндә кала. Т. Ғарипова. (2013, с.5, s. 286). "*Kargış-beddua, iki uçludur, mızraklar gibi, dedi hoca. Buna göre, onun bir ucu varacağı kişiye erişir erişmesine de, diğer yandan ikinci ucu mutlaka onu tutan kulun kendisine kahr.*" T. Garipova.

-Әхтәмдең куз алдында, әллә ниндәй карғыш һүззәре акырышып, ике-өс немец халдаты яраланып ергә коланы, беззәң автоматсыларзан кемдер йығылып калды. Ә. Хәкимов. (2013, с.5, s. 286). "*Ehtem'in gözünün önünde, nasıldır bilinmez kargış-beddua sözleri bağırışarak havada uçarken, iki üç Alman askeri yaralanıp yere yıkıldı, bizim silahlarımızdan biri düşüverdi.*" şeklinde örnekler bulunmaktadır.

***карғышлы (qarğışlı) "lanetli, beddualı"**

kargış adına +lı (addan ad yapım ekinin) gelmesiyle oluşan sözcük, Türkiye Türkçesinde Türkçe Sözlük'te "Tanrı'nın ve insanların nefretine, lanetine uğramış, melun, lanetli" olarak yer alırken, BTH'de kargışlı, diye tanımlanmakta ve карғышлы һүз "lanetli söz", карғышлы сәғәттә тыузы "lanetli saate doğmuş", карғышлы теләк "beddualı-lanetli dilek", карғышлы көн "lanet gün", карғышлы язмыш "lanetli kader" örnekleri verilmektedir (BTAH, 2013, c.5, s.287).

* **кәһәр (qəher) "kahr, lanet, beddua"**

kahr: Arapça, 1.zorlama, zorla bir işi gördürme, 2. üstün gelerek mahvetme, helâk etme, batırma ezme, 3. Çok kederlenme, çok üzüntü (Devellioğlu, 2006, s.481); 1. Yok etme, ezme, perişan etme, mahvetme, 2. Derin üzüntü veya acı, sıkıntı (TS, 2011, s. 1267) olarak kullanılan kahr /kahr ; Başkurt Türkçesinde qəher şeklini almıştır.

кәһәр sözcüğü, Özşahin'in sözlüğünde qəher "fena iş, çetin iş, kahr" olarak geçerken; BTAH'de кәһәр I (qəher): "2. Çok kuvvetli, sağlam, güçlü kargış-beddua, lânet." şeklinde yer almakta ve örnek olarak;

-Кемдәрзәң каты кәһәре төшөп кенә. Барсынбикә-Фәүзиәгә ошондай кәһәрле, мунса йүкәһеләй сыбалған язмыш ебәрзә икән Хозай?! Т. Ғарипова (BTAH, 2013, с.5, s.864). "*Birilerinin güçlü kargışı tuttu. Tanrı, Barsınbike-Fewzie'ye böyle lânetli, hamam ıhlamuru gibi birbirine girmiş almyazısını niye yazsın ki?*" T. Garipova." cümlesi verilmektedir.

***кәһәрле (qeherli) “acımasız; lanetli”**

Qeher (ad)+lî (addan ad yapan ek) şeklinde kullanılan sözcük için BTAH'de, 2. “Lânette uğramış, lânetlenmiş; bedduaya uğramış, lânetli” açıklaması yapılmakta ve кәһәрле көндәр “lanetli günler”, кәһәрле тормош “lanetli hayat”, кәһәрле язмыш “lanetli kader, alın yazısı” örnekleri verilmektedir. Ayrıca cümle içindeki kullanımını için de:

-Төнгө карауылдарға торғанда алышта калған тыуған илен, һөйгән катынын хәтерләп, үзенең кәһәрле язмышын карғап моңлана торғас, [егеттең] күңелендә һағышлы көй, йыр тыуа. (2013, с.5, s.864). “*Gecenin karanlığında, uzaklarda bir yerlerde doğduğu memleketini, en sevdiği kadını hatırlayıp kendisinin lânetli kaderine beddua edip üzüldüğünde delikanlının gönlünde özlem dolu bir ezgi, şarkı doğuyor.*” örneği yer almaktadır.

***ләғнәт (leğnet) “lanet, beddua”**

Arapça, “1. Allah'ın mağfiretinden mahrumluk; beddua, ilenç, 2. fenâ, kötü, uğursuz (yer, kimse)” (Devellioğlu, 2006, s.542) olarak açıklanan ve Türkçe Sözlük'te “Tanrı'nın sevgi ve ilgisinden yoksun olma, beddua. 2. Kötü, berbat, çok kötü. 3. Bir ilenme sözü” (2011, s.1575) diyerek ifade edilen lanet sözü, BTAH'de “kahır, kargış” olarak tanımlanır:

-Һүззә ләғнәт, күззә хәсрәт, әстә дәхшәт. (Ш. Вабич) (BTAH, 2014, с.6, s.127-128). “*Sözde lanet, gözde hasret akılda dehşet.* (Ş. Babiç)” cümle örneği verilir. Özşahin'in Başkurt Türkçesi Sözlüğü'nde bu sözcük geçmemektedir.

***ләғнәтле (leğnetli) “lanetli, kargışlı”**

Türkçe Sözlük'te “Lanetlenmiş, kargınmış, kargışlı, melun (2011, s.1575) olarak tanımlanan lanetli sözü, BTAH'de “Lanetli, belaya uğramış, kargışlı (beddua almış) şeklinde geçerken (2014, с.6, s.127-128), Özşahin'in Başkurt Türkçesi Sözlüğü'nde bu sözcük leğnetlê: “lanetli, beddualı” olarak yer almaktadır (BTH, 2017, s.393).

***Рәһиеш (renyiş) “renciş-kargış”**

Bu sözcük, Farsça renciş, “inciniş, sızlanış, eziyet veriş; azar, keder” (Devellioğlu, 2006, s.886) sözünden anlam değişikliğine uğrayarak Başkurt Türkçesinde “Kötü dilek, kargış” şekline dönüşmüştür ve şu örnek cümlelerde yer almıştır:

-[Сәлмән карт-күрше апайға:] һин дә кеше талап кына байымачың, рәһиеш менән йыйған малың да бәхет килтермәс, тине (BTAH, 2015, с.7, s.304). “*Selman atca (komşu teyzeye): Sen de kişileri yağmalayarak zenginleşmezsin; kargış ile topladığın malın da baht, şans getirmez.*” dedi.

-Бөгөн йоклар ул, ләкин, йокланы тип, кот койҙормай калмағыҙ: бала ете быуыны алған рәһиеш кысаһында яралған. Т. Ғарипова. (BTAH, 2015, с.7, s.304). “*Bugün uyuyor, ama uyudu diyerek kurşun döktürmekten vazgeçmeyin. Çocuk, yedi kuşaktan aldığı kargışın kaskacında dünyaya gelmiş.*”

2.2. Eylemler

Başkurt Türkçesinde kargış için kullanılan eylemler ya tek sözcük ya addan türetilmiş eylemler ya da bir ad+eylem+emir kipi şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

***бәддоға кылыу /бәддоға укыу (beddūa qılıw/beddūa uqıw):** Kötü dilek dilemek, kargış etmek (BTAH, 2012, c.4, s.490).

***карғау (ı) / карға- (qarğaw):** “Kötü dilek dilemek, lanetlemek, küfür etmek”. карғап калыу “kargayıp kalmak kargamaya devam etmek”, карғап бөтөрөү “kargayıvermek”, карғап китеу “kargayıp gitmek, kargayıvermek”, карғап килеу “kargamaya başlamak” şeklinde BTAH’de geçerken cümle örnekleri de verilmektedir:

-Камалетдин тәубәгә кайткас, улын карғауы өсөн кунағы алдында уңайһызыланып, аклана башланы. Я. Хамматов. (2013, c.5, s.284-285). “*Kamaletdin, tövbe ederek, oğlunu lanetlediği için misafirin önünde yakışık almayan bir hâl aldığından, onu aklamaya başladı.*”

-Әсәйем карғаны беззе куп итеп, атайым кайткансы, беззе юк итте. «Сак-Сук бәйете» (2013, c.5, s.284-285). “*Annem bizi her zaman lanetledi, babam geri dönünce bizi yok etti.*”

***карғалыу /карғал- (qarğalıw /qarğal-):** “kargamak, lanetlemek”, karga- eylemine -l- eylemden eylem yarpa, pasiflik ekinin getirilmesi ile karşımıza “карғал-” sözcüğü ve ondan türetilen eylemsiler çıkmaktadır:

-Минең күнел дә ап-ак инәй имезгән һәтгәй. Тик әле карайған ул карғалған мөхәббәттән. С. Бәзретдинов (BTAH, 2013, c.5, s.284-285). “*Benim gönlüm de apak annemden emdiğim süt gibidir. Yalnızca lanetlenmiş sevgiden dolayı öyle bakıyormuş.*”

-Гөнаһлымын, Аллаһтың карғалған бәндә-һемен», тип, гөнаһ кылыузы дауам итергә түгел, ә Аллаһка ялбарып, эшләгән гөнаһтарына ихлас укенең, тәубәгә килгән колон Хак Тәғәлә ғәфу итә (BTAH, 2013, c.5, s.284-285). “*Günâhkârım, Allah’ın lanetine uğramış kuluyum.” diyerek günah işlemeye devam etmeye değil, tam tersine Allah’a yalvarıp, işlediği günahlarına gönülden inanarak pişman olup, tövbe etmeye gelen kulumu Hak Tealâ affeder.*”

-Бына бер Тәңре тарафынан карғалған көн булып сықты бит, ә! И. Ноғоманов. (BTAH, 2013, c.5, s.284-285). “*İşte bir Tanrı tarafından lanetlenmiş gün olup çıktı, ah! İ. Nügümanov.*”

***карғанлыу /карған- (qarğanıw /qarğan-):** karga- eylemine, -n- eylemden eylem yarpa ekinin getirilmesi ile karşımıza карған- “lanetlemek” şeklinde çıkarken sözlükte de şu örneklerle rastlanılmaktadır:

-Үз алдыңа һөйләнеп карғау. Берта, карғана-карғана, бойорокто утәргә мәжбур булды. Ә. Хәкимов (BTAH, 2013, c.5, s. 285). “Kendi kendine söylenip lanet eder. Berta, lanet ede ede, emri yerine getirmeye mecbur oldu.” E. Hekimov.

-Бер ярыктан сықты ла бер кандала: «Юл йырак икән, кәһәр!» тип карғана. Ш. Бабич (BTAH, 2013, c.5, s. 285). “Bir delikten çıktı da bir tahtakurusu “Yol uzakmış, kahretsin” diyerek lanet etti.” Ş. Babiç

-Бай инергә ишекте аскайны, көсөк сығып та касты, ти. Теге катын карғанып, яза-йоза ғына һуғып калды, ти. Әкиәттән (ВТАН, 2013, с.5, s. 285). “Zengin, çıkmak için kapıyı açmıştı, köpek yavrusu çıkıp kaçtı, derler. Diğer kadın beddua edip bir öyle bir böyle söyleniverdi, derler.” (Masaldan)

***карғашыу / карғаш- (qarğasıw/qarğaş-):** karga- eylemine, -ş- eylemden eylem yapma eki gerilerek yapılan sözcüğün, “kargışlamak; beddua, lanet sözleri söyleyip, sağlam, çok kötü, beddua etmek” (ВТАН, 2013, с.5, s. 285; ВТН, 1993,с.1. s.643) anlamlarında kullanıldığı belirtilmiş ve cümle içindeki örnekleri ile birleşik eylemlerdeki şekilleri de şu şekilde verilmiştir:

-Карғашып китеп барзы (ВТАН, 2013, с.5, s. 285) “Çok kötü beddua edip gitti (beddua ediverdi)”.

-Карғашып ултырзылар (ВТАН, 2013, с.5, s. 285) “*Beddua etmeye devam ettiler, bedduaya devam ettiler*”.

- карғашып әрләшеу (ВТАН, 2013, с.5, s. 285) “*kargayıp küfür etmek*”, карғашып йөрөу (ВТАН, 2013, с.5, s. 285) “*kargamaya devam etmek*”

***карғыш алыу (карғыш ал-):** qarğış adı + al- yardımcı eylemi ile oluşturulmuş bu birleşik eylem, “lanetli olmak, birileri tarafından lanetlenmek, beddua etmek için söylenmiş sözleri işitmek; bedduaya karşı çaresiz olmak” diyerek açıklanır ve cümle örnekleri gösterilir:

-Егермелә утка килгән еңгәмдән карғыш алдым, утызза һыуға барған апайымдан алғыш алдым. Эпостан (ВТАН, 2013, с.5, s.286). -“*Yirmili yaşlarda, duyguları çok güçlü olan yengemden beddua aldım, otuzlu yaşlarda suya giden eşimden (hanımımdan) övgü aldım.*”

-Атай кешенән карғыш алмағыз, ирзе рәнйетмәгез — ул зур гонаһ, тип гел кабатлай торғайны әсәйем (ВТАН, 2013, с.5, s.286). “*Babanızdan beddua almayın, yeri incitmeyin! Bunlar çok büyük günah!*”, *diyerek tekrarlayıp dururdu annem.*

-Карғыш алма, алғыш ал. Мәкәл (ВТАН, 2013, с.5, s.286). “*Beddua alma, övgü al.*” Atasözü

***карғыш кайтарыу / карғыш кайтар-** (qarğış qaytarıw / qarğış qaytar-): qarğaş adı + qaytar- (geri döndürmek) yardımcı eylemi ile oluşturulmuş bu birleşik eylem, “lanetlemek, özel ilaçlarla, iyileştirme yöntemleri ile laneti, eden kişiye geri döndürmek.” diyerek anlamı açıklanmış ve örnekleri verilmiştir:

-Тел-теште, карғышты кайтарып та имләйзәр. Бының осон: «Тартай теленән табыр, һин дә телеңдән тап!» тип әрләйзәр. Башкорттарзың им-том китабынан (ВТАН, 2013, с.5, s.286). “*Dil ve dişi, bedduayı-laneti tersine çevirerek de iyileştiriyorlar. Bunun için “Kızıl su tavuğu dilinden bulur (çeker), sen de dilinden bul (çek).*” *diyerek ilenirler.*”

***карғыш төшөү / карғыш төш-** (qarğış tüşüw / qarğış tüş-): qarğış adı + tüş – (inmek) yardımcı eylemi ile oluşturulmuş bu birleşik eylem, “Bedduası tutmak, beddua olarak söylenen sözün hayata geçmesi, bedduanın gerçekleşmesi, bedduada edilen kötü dilekler karşısında çaresiz kalınması.” şeklinde ifade edilmekte, cümle örnekleri de şu şekilde yer almaktadır:

-Елеп кенә утеп торзок кыйынлыкты, ниндәй карғыш төштө безгә, кәһәр һукты?! Г. Ситдикова. “*Hızlıca hareket ederek atlattık zorlukları, her nasılsa bize beddua tuttu, lanete uğradık?! G. Sittikova.*”

-Гөнаһың булмаһа, карғыш төшмәй ул (ВТАН, 2013, с.5, s.286). “*Günahın olmasa lanetlenmez o.*”

***кәһәр төшөү (qeher tüşiw):** qeher adı + tüş – (inmek) yardımcı eylemi ile oluşturulmuş bu birleşik eylem, “Çok büyük lanet etmek, belâ okumak, катыгы карғыш/qatı qarğış “güçlü beddua” olarak ВТАН’de geçmekte ve örneklendirilmektedir;

*Шул төндә Мөхәмәтрәхимдең һыйыры үлеп ятқан. Уны халык “Хозайың кәһәр төшкән” тине (2013, с.5, s.865). “*O zaman Mühemetrehim’in ineği ölüvermiş. Bu duruma halk, “Hüda’nın lanetine uğramış” dedi.*” örnek cümlesi verilmektedir.

***кәһәрләү (qeherlew):** qeher adına +le- addan eylem yapım ekinin getirilmesiyle oluşturulmuş bu eylem, “lanet etmek, karga-, beddua etmek” olarak açıklanmakta ve кәһәр укыу (qeher uqıw) ve кәһәрләү алыу (qeherlew alıw) ile karşılaştıran denilmektedir. (ВТАН, 2013, с.5, s.865). “Kötü dilek, kargış ile lanetleme” olarak karşığı verilmekte ve **кешене кәһәрләү** (kışini qeherlew): “Kişiyi lanetleme”, **дошманды кәһәрләү** (düşmandı qeherlew) “düşmanı lanetleme” örnekleri gösterilmektedir:

-[Зиннәттең] Диләне кәһәрләгән, уны куңелдән мәңгегә сығарып ташларға уйлап бөтөргән сактары аз булманы. F. Локманов. [Кусимов:] Әгәр ошо тантаналы антыма хыянат кылһам, мине илем кәһәрләһен, көләм күккә ошон, халкым минең исемде мәңгегә үз хәтерәнән (ВТАН, 2013, с.5, s.865). “Eğer bu gösterişli andıma ihanet edersem beni bütün halkım lanetlesin, küllerim göğe uçsun, halkım benim adıma sonsuza kadar hatırından çıkarsın, atsin!”

ВТАН’de ләғнәт адından türetilmiş eylemler ve yardımcı eylemlerle kurulmuş birleşik eylemler de şu şekildedir:

***ләғнәт алыу (leğnet alıw):** leğnet adı + al- eylemi ile kurulmuştur ve anlamı “lanete uğramak (карғалыу)” olarak geçmektedir.

***ләғнәтләү (leğnetlew):** leğnet adına getirilen +le- addan eylem yapım eki ile oluşturulmuştur ve “lanetlemek” anlamındadır.

***ләғнәт укыу (leğnet uqıw):** leğnet adı + uqı- (okumak) eylemi ile oluşturulmuştur ve “бик нык карғау (bik nıq qarğaw) “lanet etmek, çok büyük kargamak, beddua etmek” anlamı ile karşılanmaktadır.

***ләғнәтләнеү (leğnetleniw):** leğnet adına getirilen +le- addan eylem yapım eki + -n- eylemden eylem yapım eki ile oluşturulan bu eylem “lanetlenmek” olarak açıklanmıştır:

-Кәһәр һуккырҙар кис һайын шулай-тип заманға ләғнәт укый хужабие. (ВТАН, 2014, с.6, s.127-128). “Ev sahibesi, Allah belâsını versin ki her akşam böyle, diyerek zamana lanet ediyor.”

***рәһһеү и (renyiw) “hastalık”:** “1. Kötü hastalık, eziyet” olarak tanımlanmakla birlikte 2. “hastalık iyesi, hastalık Tanrısı” açıklamaları ve şu cümle örneği de bulunmaktadır:

-Кызыл эңер⁷зә рәһһеү көслө була. Рәһһеү кешенең бөтә тәнен үтә сығып, кан юлынан йөрөй. Р. һазыева. (ВТАН, 2013, с.7, с.304). “Şafak vakti hastalık Tanrısı güçlü olur. Hastalık da kişinin bütün tenini ele geçirerek kan yoluyla ilerler.”

***рәһһеү һуғылыу/рәһһеү һуғыл-** (**renyiw huǵılıw**): “Kedere boğulmak, eziyete uğramak, hastalık Tanrısının çarpması”, **рәһһеү тейеү / рәһһеү тей-** (**renyiw tıy-**): “Eziyet çekmek, zulme uğramak” gibi kullanımlar da söz konusudur.

- Йәшен атқан ағаска теймә, рәһһеү тейә юғиһә. “Yıldırım düşen ağaca dokunma, yoksa hastalık Tanrısı çarpar.”

***рәһһеш төшөү / рәһһеш төш-** (**renyış tüş-**): Renyış adı ile tüş- yardımcı eyleminden oluşmuş olan bu birleşik eylem, “lanetlenmek, çok zulüm gören kişinin öfkesinin, lanetinin tutması.” olarak geçmektedir.

-Өләсәһе-Ғәзизәгә: Балаларыңдың рәһһеше төшөп, аяк-кулың тартышырын уйламайһың, исмаһам! Т. Сәғитов (ВТАН, 2013, с.7, с.304). Ninesi Ğezize’ye “Çocuklarının kargışı tutup ayağının elinin tutmayacağı mı düşünmüyorsun yoksa!

2.3. Söz kalıpları

***карғыш төшкән (qarǵış tüşken)**: “Lanete uğramış, beddua almış, karganmış kişi veya nesnelere için kullanılan söz.” olarak tanımlanır (ВТАН, 2013, с.5, с.287).

***карғау-сөргәү / карға- сөргә-** (**qarǵaw sürgew**): “kargama, kargış ile karşılaştırm, diyerek iki örnek verilir:

-карғап-сөргәп йөрөү (**qarǵap sürgep yürw**) /карғап-сөргәп тороу (**qarǵap sürgep türw**) “kargayıp gitmek/ kargamaya devam etmek” (ВТАН, 2013, с.5, с.287).

***күршеләрзе карғап-сөргәү** (**kürşilezri qarǵap sürgew**) “Komşulara beddua edip, onları lanetlemek”,

-бер туктауһыз карғап-сөргәү (**Bir tuqtawhız qarǵap sürgew**): “Hiç durmadan lanet okumak” (ВТАН, 2013, с.5, с.287).

***карғышлы кол** (**qarǵışlı qıl**) “kargışlı kimse” diyerek tanımlandıktan sonra cümle örnekleri gösterilir: Бер рәхәтлек күрмәгән, донъяһы гел кире килеп торған кеше. “Bir türlü huzurlu, mutlu olamayan; dünyası hep tepe taklak olan kişi.”

-Гүмер буйы карғышлы кол булынды. “Ömür boyu lanetli bir kişi oldu.” (ВТАН, 2013, с.5, с.287),

***Кәһәр һуққан** (**qehar huqqan**) “lanet ederken, kargarken söylenir” diye açıklanan söze örnekler verilir:

7 Кызыл эңер: и.2. миф. Хәуефле вакыт, яман көстәрзең активлашкан вакыты. Кызыл эңерзә йокларға ярамай, ауырырһың. Кызыл эңерзә саршыу қағыла. (ВТАН, 2013, с.5, с.678). “Bahtsız zaman, kötü güçlerin en etkili olduğu harekete geçtikleri zaman, şafak vakti. Şafak vakti uyumak iyi değildir, hastalanırsın. Şafak vakti cin çarpar.”

-Күззәре үткер кәһәр һуккан профессорзың урынынан кымшатмай за прказды укыны, бер генә ере лә үзгәрмәне.

-*Gözlerini keskin bir lanet бүрүmüş profesör yerinden kıpırdatmadan emri okudu, hiç yerini değiştirmede bile.* (ВТАН, 2013, с.5, s.863).

2.4. Cümle şeklinde kalıplaşmış olanlar

***артыңа көл!** (artıña kül): “Ardına (Arkana) gül! “Tekrar gelip gözükmə” anlamında söylenen kargış, şeklinde açıklanmaktadır. (ВТАН, 2011, с.1, s.320).

* **Хозайзың асы кәһәре һуккыры!** (Hüzayzıñ ası qeheri huqqırı!) (ВТАН, 2011, с.1, s.121). “Allah’ın acı laneti vursun, uğrasın!”

-Собханалла, машалла! Хозайзың асы кәһәре һуккыры! тине ул [карсык], бусағаға абынып. М. Кәрим. (ВТАН, 2011, с.1, s.121).

“*O yaşlı kadın, kapı eşiğine uğulup “Süphanallah, maşallah! Allah’ın en kötü laneti çarpsın!” dedi*

***Алланың каты кәһәр һуккыр:** (Allanıñ qatı qeher huqqır!): “Beddua ederken, kargarken, lanetlerken söylenir” diye açıklanmaktadır. “Allah’ın en ağır laneti değsin/lanetine uğra!” anlamındadır (ВТН, 1993, с.1, s.53); (ВТАН, 2011, с.1, s.244).

-Аллаһы тәғәләнең каты кәһәр һуккыр һине, мәңге мандыма⁸ донъяның рәхмәтен күрмә! (ВТАН, 2013, с.5, s.863). “*Allahu Teala’nın en sert lanetine uğra, sonsuza kadar iyi olma, dünyanın rahmetini görme!*”

***Хозайзың кәһәре төшмәгере** (Hüzayzıñ qeheri tüşmegiri): “Allahın belâsına, lanetine, kargışına uğraması istenen kişiye söylenen söz.” diyerek tanımlanmakta, “Allah belânı vermesin, Allah canını almasın” anlamında kullanılmakta ve cümle örneği verilmektedir:

-“Хозайзың кәһәре төшмәгере, бысрак кәүзәң тамукка колаһа ла, йәнең йәннәттә булғыры! Р. Вәлиев. (ВТАН, 2017, с.9, s.379). “*Allah belâsını vermesin, çatur gövden cehenneme düşsün de, canın cennette olsun!* (Acı çek, gün yüzü görme, anlamında.)

***Шайтан алғыры** (şaytan alğır): “Hakaret etmek, sövmek, küfür etmek, ağır sözler söylemek, lanet etmek” için kullanılan, “şeytan alsın” anlamında söz (BTS 2017, S.538).

-[Иштуған:] Фу, шайтан алғыры! З. Бишева. [Маметдин:] Шайтан алғыры, бында, Өфөлә, минең йомошто хәл итерлек бер генә кеше лә юкмы ни? Ә. Бикчәнтәев (ВТАН, 2017, с.9, s.750).

-*İштуған: “Tüü, şeytan alsın! Z.Bişeva.*

-Mametdin: *Şeytan alsın, burada, Ufa’da, benim işimi halledecek hiçkimse yok mu? E. Bikçenteyev.*

***Шайтан төкөргөрө! / йәки шайтан төкөрһөн!** (şaytan tükürgürü/ yeki şaytan tükürhün!): “Şeytan tükürsün!” anlamında söz. Kötü, hoş gitmeyen sözler söyleyen kişiye karşı öfke ile söylenir,

⁸ Манды-: iyileşmek, sağlığı yerine gelmek, sıhhatine kavuşup ayağa kalkmak (BTS 2017, с. 399).

diyerek açıklanır ve Шайтан төкөргән “Hiç utanması olmayan, hayasız kişiye karşı söylenir” diyerek eklenir, cümle örneği gösterilir:

-Йәш катындарың шайтан төкөргән телдәре капыл бәйләнде. (БТАН, 2011, с.9, s.750-751). “Genç kadınların şeytanın tükürdüğü (hayasız) dilleri hemen bağlandı.”

***Кәһәр һуккыр(ы)/төшкөр(ө)** (Qeher huqqırı /tüşkürü): “Beddua ederken, lanet ederken, kargarken lanet olsun, anlamında söylenir.” diyerek açıklanmakta ve şu cümle örneği verilmektedir:

-Кисәле-бөгөнлө курап кипкен бесәнде йыйып ун биш күбә күбләүгә ыһ та итмәс ине, анау кәһәр һуккыры айыуы төн буйы бимазалап тенкәңе коротто (БТАН, 2013, с.5, s.863). “Dün bugün, kuruyup susuz kalmış otları yıgıp, on beş ot yıgımını istiflese de ih demez idi, işte Allah’ın belâsı ayıyı gece boyu galeyana getirip sabrını tüketti.”

***ләғнәт төшкөрө/һуккыры/ оphon/ яуһын/ төшһөн (leğnet tüşkürü/ huqqırı /ürhün/ yawsın/ tüşhün):** Kargamak için “lanet olsun, lanet vursun, lanet yağsın” anlamlarında söylenir:

-Мәсет манаралары манара аралары. кәһәр һукһын, ләғнәт төшһөн ярмай батшалары. “Cami minareleri minare araları. Allah belasını versin, lanet olsun, hiçbir işe yaramıyor padişahları.”

-Йөрәге яраһынан даръя кеүек урғылған рәһйәүле уй-тойғолары шиғри строфаларға халынып, хыянатсы дошмандарына ләғнәт карғышын яузырзы Акмулла. Я. Хамматов. (БТАН, 2015, с.7, s.648). “Yürek yarasından derya gibi taşan, incinmiş duygu ve düşünceleri, şiirin dörtlüklerine dökerek hain düşmanlarına lanet, kargışını yağdırdı.”

Birilerinin ölmesi için edilen kargışlar:

***Капланыу (qaplanıw):** 12. “Ölmek, can vermek” olarak ifade edilirken şu örnek verilir:

***Капланғыры /капланып киткер (qaplangırı /qaplanıp kitkır):** Beddua, kargış sözü: “Ölsün, ölüp gitsin! (gebersin). (БТАН, 2013, с.5, s.215).

***Караң қалһын (qarañ qalhın):** “Her mutsuz ol, anlamında kargış sözü” olarak tanımlanır. -Караң қалһын, башка килеп йөрәмә (БТАН, 2013, с.5, s.230). “Mutsuzluğun, kötülüğün ile kal, başka türlü yaşama!”.

***ер кинәнгере! (yır kinengiri)** (БТАН, 2012, с.3, s.548): Yerin / toprağın altına gir! “Ölüm dilemek için söylenen kargış.”

***ер йоткор / йотһон (yır yütqürü):** kötülemek, lanetlemek için kullanılan söz. Ayrıca sözlükte ***ер йоткор яуыз** (yer yutsun, toprak alsın merhametsizi) ***ер упкыр (упһын)**⁹ karşılaştırmın “ер йоткор” ile diyerek geçmektedir (БТАН, 2012, с.3, s.548).

***бысақ қазалғыр** (bısaq qazalğır): Beddua ederken “bıcaq saplansın” anlamında söylenir.

-Канға тоз халып, бысақ қазалғыр. “Kana tuz döküp bıcaq saplansın.”

⁹ уп-: emip içine çekmek, emerek içine çekmek (BTS 2017,с. 660) (BTH, 1993, с.1 s. 328 аяны)

-тамағыңа һәйәк казғалғыр. “Boğazına bıçak saplansın!” (ВТАН, 2013, с.5, s.82-83)

Vücut organlarının zarar görmesi için edilen kargışlar:

***Телеңде сөсө¹⁰ ашағыр үтә** (Tilindī sūšū ašağır üte): Kötü dilli, kötü konuşan kişiye kargış için “Dilinde zührevi hastalık, çıban çıksın!” anlamında söylenir. Телеңде сөсө ашағыр икәнһең. “Dilini hastalık yesin inşallah! (ВТАН, 2016, с.8, s.238)

***Телеңде һындырырһың / йәки тел һындырырлық** (Tilindī һındırırһıñ / yeki tıl һındırırһıq): “Dilin kopsun!” anlamında çok güçlü beddua, kargış. (ВТАН, 2016, с.8, s.239).

***Теленә (йәки телеңә) тилсә сыккыры** (Tilinne yeki tilñe tilse sıqqır): Dili kötü kişileri kargamak; kötü ağızlı kişiyi yermek için “dilini şişsin, dilinde kan çıbanı, yara çıksın” anlamında söylenir (ВТАН, 2016, с.8, s.307; BTS, 2017, s.616).

- [Әсәһе-кызына:] һиңә сәйнәнергә генә калғайны, телеңә тилсә сыккыры! М. Садикова. (ВТАН, 2011, с.8, s.307). *Annesi kızına “Şikâyet edip söylenmek sana kalmıştı, dilinde yara çıksın (dilini şişsin)!”*

***Телеңә сикан (йәки тилсә) сыккыры / йәки сыкһын** (tilñe siqan yeki tilse sıqqır/ yeki sıqhın): Kötü haber veren, getiren kişiye karşı “Dilinde kan çıbanı çıksın!” anlamında söylenir. (ВТАН, 2015, с.7, s.521).

* **телең короғоро! (tilñ qürüğürü!)**: Kötü söz söyleyenlere karşı “dilini kurusun” anlamında söz.

-Кит, телең короғоро! Бынау камсы менән өзә һызырырмын тегеләй. М. Кәрим. (ВТАН, 2016, с.8, s. 217). *“Git, dilini kurusun! İşte kamçı ile keserek sıyrırım bildiğim gibi.”*

***Телеңә телсә төшкөрә (tilñe tilse tüşkürü)**: Zarar vermek, bozmak, hasta etmek isteyenlere karşı söylenen “dilinde yaralar çıksın, dilini şişsin” anlamında söz.

-Күзгә ак төшә. Тимергә тут төшә. « Телеңә телсә төшкөрә!» тип әрләп алдым мин үземде әстән генә. Р. Ғабдрахманов. (ВТАН, 2016, с.8, s. 484). *“Göze ak düşer, demire pas düşer. ‘Dilini şişsin’ diyerek kendimi içten korumaya aldım.”*

***Муйыны асқа келгере** (Muyını asqa kilgiri): Kargış için söylenir. “Boynu posu devrilsin! Boynu altında kalsın” anlamında söz. (ВТАН, 2014, с.6, s. 407).

***Күзең сыккыр** (küziñ sıqqır): Çok içten bedduada söylenen “Gözün çıksın!” anlamında söz. (ВТН 1993, с.2, s.562)

-Кояш калка тип әйтмәһән, Кояш: “Күзең сыккыр! тип әйтә, ти. (ВТАН, 2012, с.4, s. 781). *“Güneş ufuktan yükseliyor, diyerek söylemesen iyi olur, Güneş; “Gözün çıksın!” diye cevap verir, der.*

¹⁰ zührevi hastalık, BTS 2017, s.538.

Soyun sopun kuruması, yok olması için edilen kargışlar:

***тамыры короһон** (tamırı qırühün) “kökü kurusun”

-Ярлы, эшселәрзең хас дошманы буржуйзарзың тамыры короһон. III. Бабич. (ВТАН, 2016, с.8, s. 124). “Fakirlerin, işçilerin has düşmanı burjuvazinin kökü kurusun! Ş. Babiç.

***Казалып китһен /киткер /киткере** (qazalıp kithin/kitkır/ kitkiri): “Batıp gitsin, yok olsun” anlamında küfür, kargış sözü.

-Казалып китһен донъяһы. Ауырыузы берәу зә хатып алмай, ул уҙе килә, казалып киткере. Бригадир, қушмаһына йугерә-атлай сығып килгән бер туған ағаһы Мөхәмәтйәнгә сәләм дә бирмәй, йән-фарман елдерзе. «Атың-ниң казалып киткере», тип ләғнәтләп тороп калды қапка янында сырхау ғына еңгәһе. (ВТАН, 2013, с.5, s.83). “*Batsın, yıkılsın dünyası. Hastalığı hiç kimse satın almaz, o kendisi gelir, yere batsın! Grup lideri, takımına hoptaya zıplaya gelen bir kuşak yakın ağabeyi Mühemetyen’e selam bile vermedencan hıraş hareket etti. “Anan baban yok olsun” diyerek lanetledi, kapı yanında hasta yengesi.*

Bedduaу-кargışı edene karşı söylenen kargışlar:

***(Кара) карғышың кара башыңа төшһөн** (qara qarğışın qara başıña tüşhün): “Beddua eden kişiye karşı kendisine bu sözünü dönməsi için söylenen söz.” olarak tanımlanır (ВТАН, 2013, с.5, s.287; ВТН, 1993, с.1. s.644) ve örnek cümleleri şöyledir:

-Сихырзы им-том ярзамында әйәһенә кире кайтарғандар, карғышты ла: «Карғышың кара башыңа! Телеңә тилсә сыкһын! Миңә теләгәнең уҙ башыңа!» - тип уны ла «авторына» кире борор булғандар. Ә. Сөләймәнов. (ВТАН, 2013, с.5, s.287). “*Sihiri, büyü yardımı ile sahibine geri döndürmüşler, bunun bedduası da şöyleymiş: “Lanetin kara başına! Dilinde yara çıksın! Bana ettiğin beddualar seni bulsun!” diyerek yapılanı da “yazarına” geri döndürmüşler.*”

***Карғышың кара ташка!** (Qarğışın qara taşqa): “Bedduan kargışın qara taşlara (gitsin.)” anlamındadır. “карғышың кара башыңа (qarğışın qara başıña)” sözü ile karşılaştıran diyerek açıklanır.

***карғышың кара башыңа** (qarğışın qara başıña): Beddua eden kişiye karşı, o bedduanın söyleyene dönməsi için söylenen söz. (ВТАН, 2013, с.5, s.287). “Kargışın, bedduan dönüp dolaşıp kendi başına kalsın, seni bulsun!” anlamındadır.

***Каты карғышым төшһөн, мәлғүнгә!** (Qatı qarğışım tüşhün melğünge!): “En kötü bedduam, kargışım tutsun meluna!” anlamındadır. (ВТАН, 2013, с.5, s.287).

-Каты карғышым төшһөн, мәлғүнгә! Йөзөн күрмәйем. П. Дәүләтшина. (ВТАН, 2013, с.5, s.287). “*En kötü bedduam, kargışım tutsun meluna! Yüzünü görmeyim!*” P. Dewletşina.

3.5. Başkurt inanışlarında geçen beddua-kargış ifadelerinden örnekler:

Başkurtlarda, bazı kişilere, hayvanlara zarar vermenin iyi olmadığı, zarar verilirse onların lanetine uğranılacağına dair inançlar vardır ve bunlar da şu şekilde ifade edilmektedir:

*Атай карғышын кук күтәрмәс, әсә һағышын ер күтәрмәс. Әйтәм. (ВТАН, 2013, с.5, s. 287). “*Babanın bedduasını gök kaldıramaz, annenin özlemine yer kaldıramaz.*” (Deyiş).

*Әсә карғышы төшөр ине, кукрәк һөтө ебәрмәй. Әйтәм. (ВТАН, 2013, с.5, s.286). “*Anne beddua ederse göğsü süt vermez.*” (Deyiş)”

*Етемгә карғыш төшмәй. Әйтәм. (ВТАН, 2013, с.5, s.286). “*Yetime beddua-kargış uğramaz.*” (Deyiş)”

3. Sonuç

Dillerin söz varlığı içinde önemli bir yeri olan “söz kalıpları, kalıp söz, iletişim sözleri” olarak adlandırılan “ilişki sözleri”nde dilek sözleri oldukça dikkat çekmektedir. Kişilerin iletişiminde iyi dileklerin olduğu kadar bazen kötü dileklerin de yer alması bu dikkati arttırmaktadır. Başkurt Türkçesinin söz varlığı içinde kargışların kavram alanını incelemeye çalıştığımız bu yazıda bedduaların, kargışların ifade ediliş biçimlerinin fonotik, morfolojik, semantik bakımdan incelemesi yapılmaya çalışılmış, bunların yanında sosyolinguistik değerlendirmelere de yeri geldiğinde değinilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

3.1. Habibe Ersoy’un makalesinde cümle şeklindeki beddua örnekleri incelemelerimize dâhil edilmemiştir.

Ауыw (büri) ыqqır (aşağır)! “Ауы (kurt) yiyesice.” Yäşin atqır! “Şimşekler çaksın.” Qulıñ hulıǵır! “Elin solsun.”, Муының ыqqır! “Boynun çıksın.”.Hıñıñ tartısqır! “Damarın çekilsin.” Başı şunda dümökkür! “Başı şurada vurulasıca.”, Saq minän suqtay bulıǵır! “Zamanla üzüm gibi olunuz.”, İr raxatı kürmä! “Koca rahatı görme.”, İǵilik kürmäǵil “İyilik görmeyin.”, Ayaq-qulıǵız qürühün. “Eliniz ayaǵınız kurusun.”, Yılı awızından sıǵıp, yılı quyınıña kırhın! “Sıcak ağzından çıkıp, sıcak koynuna girsin.”, Awızından yıl alhın! “Ağzından yel alsın.”, Kül kiwık tuzanǵa tüşhün! “Kül gibi toza düşsün.”, A-a-taq! Üz başıña bulǵır! Qız başıñ minän niñä şulay ülüp ultırahıñ? “Allah! Boyun devrilsin! Kız başına niye böyle baǵırıyorsun.” Aşaǵanıñ xaramǵa sıqqır, yuǵal küzimdän. “Yediklerin haram olsun. Gözümün önünden yok ol.” Fu, qähär, Mäskäy qarşıq, qürüǵır, yaqın-tirälä timikinip yürüy, axırı... Atayñ ülgän, tigän. “Öff, lanet Meskey kadın, geber, yakın zamanda ümitleniyorken sonra, babası ölmüş.” - Ax, qanhız, ayaǵı qürüǵır! “Ah, kansız ayaǵı çekilesice.” Yümǵaqhız qaytıp kirmä üygä, lägnät tüşkürü. “Eve yumaksız geri dönme, lanet olası.” Qıraǵay tawıstar yañǵıray: «Tüt, yibärmä!», «Şul käräk ularǵa!», «Näsildäri qürühün!», «Birihı lä imin qalmahın!» « İlkel sesler yankılanıyor ‘Tur, gönderme!’ , ‘Ona bu gerekli.’, ‘Nesilleri kurusun!’ , ‘Birisi de sağlam kalmasın!’” (2011, 48-50).

3.2. Bu çalışmada, Başkurt Türkçesinde “lanet, beddua, kargış” için “бәддоға (beddua), карғай (qarǵaw), карғыш (qarǵış), ләғнәт (leǵnet), рәһиеш (renyiş)” ve bu adlardan türetilmiş “карғышлы (qarǵışlı), ләғнәтле (leǵnetli), кәһәрле (qeherli)” sözcüklerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sözcüklerden кәһәрле (qeherli) sözcüğünün “lanetli” anlamı kazandığı; Türkiye Türkçesinde pek sık kullanılmayan рәһиеш (renyiş) sözcüğünün ise “lanetlenmiş, karganmış, kahrolmuş” anlamı kazanarak Başkurt Türkçesinde kargışlar arasında yer aldığı görülmektedir. Türkiye Türkçesinde “Allah kahretsin, kahrolası” gibi beddualarda kullanılan “kahır”, Başkurt Türkçesinde “Кәһәр һуккан, Алланың каты кәһәр һуккыр, Хоҙайҙың кәһәре төшмәгәре” gibi kullanımlarda karşımıza çıkmaktadır. “Lanet olsun, lanetlemek, lanet etmek” şeklinde Türkiye Türkçesinde geçen “lanet”, Başkurt Türkçesinde “ләғнәт төшкөрө/ һуккыры/ оһон / яуһын/ төшһөн” yapılarıyla “lanet çarpsın, lanetlensin, bedduası tutsun” gibi anlamlar kazanmıştır.

3.3. Başkurt Türkçesinde kargış için kullanılan eylemler, ya tek sözcük ya addan türetilmiş eylemler ya da bir ad+eylem+emir kipi olarak birleşik şekildedir. Başkurt Türkçesinde, Dîvânu Lugâti't-Türk'ten beri canlı bir şekilde kullanılan карға- (qarğa-) eyleminin ve ondan türemiş eylemlerin ya da birleşik eylemlerin (ad+yardımcı eylem), daha sonraki dönemlerde Türk diline yabancı dillerden giren lanet, beddua gibi sözlerden türetilmiş eylemlere göre daha çok olduğunu görmekteyiz: “карғал- (qarğal-), карған- (qarğan-), карғаш- (qarğaş-), карғыш алыу (qarğış alıw), карғыш қайтарыу (qarğış qaytarıw)” gibi.

3.4. Diğer Türk Lehçelerinde de emir kiplerinde kullanılan ve kargışlarda görülen “-GıI” eki, ad+eylem+emir kipi şeklindeki kargışlarda “-кор , -ғыры, -гере, -кыр(ы)/ -ғоро, -көр(ө)” varyantlarıyla “Шайтан алғыры, Хозайзың кәһәре төшмәгере, Кәһәр һукқыр(ы)/төшкөр(ө), Шайтан төкөргөрө, ләғнәт төшкөрө/һукқыры” örneklerinde olduğu gibi karşımıza en çok çıkan ektir. Erdal Şahin, “Tatar Türkçesinde Alkış ve Kargış Eki: -GıI” adlı makalesinde ekin, Kazan Tatarcada alkış ve kargışlarda daha çok kullanıldığını, özellikle de kargış bildirim için emir kipiyle -GıI ekinin yaygın kullanıldığını belirttiğinden sonra “Ancak, alkış ve kargışlar ağız özellikleri içeren halk edebiyatı ürünleri olarak değerlendirildiğinden, Türkiye Türkçesinde alkış ve kargışlarda kullanılan -AsI(cA) sıfat fiil eki gibi -GıI (~ -GıI(I), -GUr) eki de kullanıldığı yazı dillerinin dil bilgisi kitaplarında pek yer bulamamıştır.” diyerek ek hakkında bilgi vermektedir (2010, s.383).

3.5. Anlam bakımından dil, göz, boyun, boy gibi organlar üzerinden kurulan kargışlar ve Allah'tan istenen kargışlar Türkiye Türkçesi ile aşağı yukarı aynı olmakla birlikte, Başkurt Türkçesinde kedilere, dul kadınlara, kaplumbağalara kötü davranılmasının kargışa sebep olacağı gibi inanışlarından gelen bazı kargış ifadeleri de göze çarpmaktadır.

3.6. Yine eski gelenekten gelip devam eden anne, baba ve millet sevgisinin güçlü olduğu, onların lanetine, kargışına uğramamak gerektiği de örneklerde vurgulanmaktadır.

3.7. Ayrıca eski inançların (şamanlık-kamlık) bugün de devam ettiği, doğaya saygının varlığını günümüzde de koruduğunu gösteren ve yer iyelerinin “ер кинәнгере! ер йоткор (йотһон), ер упкыр (упһын)” ifadeleri içinde üstü kapalı hatırlatıldığını; ağaçların da orman iyelerinden dolayı kutsal sayıldığını “Йәшен атқан ағаска теймә, рәһнейә тейә юғиһә. “Yıldırım düşen ağaca dokunma, yoksa hastalık Tanrısı çarpar (hastalanırsın).” cümlesinde görmekteyiz.

3.8. Başkurt Türkçesinin içinde önemli bir yere sahip olan kargışlar ile ilgili söz varlığını ortaya koymak amacıyla yazılan bu makalede, 6 ad ve onlardan türetilmiş adlar, 15 eylem ve onlardan türetilmiş eylemler, 7 söz kalıbı, 8 cümle şeklinde kargış , 5 ölüm dileyen kargış, 6 dile edilen kargış, 1 boyuna ve 1 göze edilen kargış, 2 soyun sopun kuruması için edilen kargış, 4 bedduaı ~ kargışı edene karşı kargış, 6 inanışların içindeki kargış, 7 deyiş ve atasözlerindeki kargış olmak üzere 68 farklı kargışın varlığı tespit edilmiştir.

3.9. Kargışların sayısının ve türünün çok olması, özelde Başkurt Türkçesinin genelde de Türk dilinin söz varlığının zenginliğine önemli bir katkı sağlaması bakımından önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Akahn, S. (1990). Türk Dilek Sözcüklerinden Alkışlar Kargışlar. *Kültür Bakanlığı Halk Kültürünü Araştırma Dairesi Yayınları: 130*, Halk Edebiyatı Dizisi: 36, Ankara.
- Aksan, D. (2006). *Türkçenin Söz Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- (BTH). (1993). *Başkurt Tiliniñ Hüzligi (I-II)*. Meskev
- (BTAH). (2011). *Başkurt Tiliniñ Akademik Hüzligi (I)*. Üfü: Başkörtistan.
- (BTAH). (2011). *Başkurt Tiliniñ Akademik Hüzligi (II)*. Üfü: Başkörtistan.
- (BTAH). (2012). *Başkurt Tiliniñ Akademik Hüzligi (III)*. Üfü: Başkörtistan.
- (BTAH). (2012). *Başkurt Tiliniñ Akademik Hüzligi (IV)*. Üfü: Başkörtistan.
- (BTAH). (2013). *Başkurt Tiliniñ Akademik Hüzligi (V)*. Üfü: Başkörtistan.
- (BTAH). (2014). *Başkurt Tiliniñ Akademik Hüzligi (VI)*. Üfü: Başkörtistan.
- (BTAH). (2015). *Başkurt Tiliniñ Akademik Hüzligi (VIII)*. Üfü: Başkörtistan.
- (BTAH). (2017). *Başkurt Tiliniñ Akademik Hüzligi (IX)*. Üfü: Başkörtistan.
- (BTAH). (2018). *Başkurt Tiliniñ Akademik Hüzligi (X)*. Üfü: Başkörtistan .
- (BTS). Özşahin, M. (2017). *Başkurt Türkçesi Sözlüğü*.
- Devellioğlu, F. (2006). Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lûgat. İstanbul: Aydın Kitabevi.
- (DKTAS) Karatay, Osman Saim. (2011). *Dobruca Kırmıttatar Ağzı Sözlüğü (I-II-III)*. Köstence
- Eren, H. (2020). *Türk Dilinin Etimoloji Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Ercilasun, A.B., Akkoyunlu, Z. (2014). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânı Lugât'it-Türk (Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin)*. Ankara: TDK.
- Ersoy, H. (2011). Başkurt Türkçesinde Kalıp Sözcükler. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 0(30), 1 - 54
- Gülensoy, Tuncer. (2007). Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü I-II, Ankara: TDK.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede Kalıp Sözcükler. *Bilig* 44, 89-110
- Harmancı, M. (2012). Dede Korkut Hikâyelerindeki Alkış ve Kargışlara İşlevsel Bir Yaklaşım, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23: 1-17.
- Işıktaş Sava, I. (2021). Kırım Tatarcada Antropometri Sistemiyle Oluşturulmuş Ölçü Birimleri ve Adlandırmaları. *Türkolojinin Delikanlısı Seyyah Prof. Dr. İsmail Doğan Armağanı*. (Edt.: Hüseyin Yıldız – Abdulkadir Öztürk). içinde. Erzurum: Fenomen, 355-362.
- Kaya, D. (1997). Dualar ve Beddualar, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 4, 99-121
- Keskin, Ahmet. (2018). Türk Kültüründe Alkışlar (Dualar/İyi Dilekler) ve Kargışlar (Beddualar/Kötü Dilekler): Metin ve Bağlam Merkezli Bir İnceleme. İzmir: *Ege Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi*.
- Kemaloğlu, M. (2013). Terekeme–Karapapak Türklerinde Dualar (Alkışlar) ve Beddualar (Kargışlar). *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 26, 94-114.
- Keskin, A. (2019). Alkışların (Dua/İyi Dilek) ve Kargışların (Beddua/Kötü Dilek) Terim, Tanım ve Tasnif Problemlerine Bağlam Merkezli Bir Yaklaşım, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 74, 205-220.
- Koç, K, vd. (2007). *Kazak Türkçesi Türkiye Türkçesi Sözlüğü*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kuanışbayeva, A. (2002). Kazak Kahramanlık Destanlarındaki Dua ve Beddualar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10/ 1, 11-26.
- Muzafarov, R. (2018.) *Kırım Tatar Türkçesi-Türkiye Türkçesi-Rusça Sözlük*. Ankara: TDK.

- Öner, M. (2015). *Kazan Tatar Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Öztürk, A. (2015). Karay Leksikolojisi Üzerine. *Journal of Turkish Language and Literature* 1/2, Autumn, 127-132.
- Searle, J. R. (2000), *Söz Edimleri* (Çev. R. Levent Aysever), Ankara: Ayraç Yayınları.
- Şahin, E. (2010). Tatar Türkçesinde Alkış ve Kargış Eki: GırI. *Uluslararası Tatar Türkçesi Bilgi Şöleni Bildirileri*. Eskişehir. 383-389.
- Temizkan, M. (2006). Azerbaycan, Türkmenistan, İran, Anadolu, Kıbrıs Alkış ve Kargışları Üzerine Bir İnceleme. *VII. Milletlerarası Halk Kültürü Kongresi* (27 Haziran–1 Temmuz). Gaziantep.
- Terzioğlu, Ö. (2007). Alkış ve kargışların, sözlü kültürdeki yerleşik kodların aktarımını ve yeniden üretimini kolaylaştıran biçimsel özellikleri. *Millî Folklor*. Sayı: 75, 34-37
- Tolkun, S. (2014). Orta-Güney Türk lehçelerinde kullanılan aq qılmak ve aq olmak / bolmaq ile Türkiye Türkçesindeki ah etmek, ah almak, eh etmek Deyimleri Üzerine, *Türk Dünyası Araştırmaları* 107 / 210, 85 - 96
- (TS). (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Ünlü, S. (2012). *Harezm-Altınordu Türkçesi Sözlüğü*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- (QRUL) *Qırımtatarca-Rusça-Ukraince Luğat* (2008). (Haz.Üseinov, S.M). Aqmescit: “Tezis” neşriyat evi

13. Eski Anadolu Türkçesinde *Hak alap* dizisi zerine

Bilal UYSAL¹

APA: Uysal, B. (2022). Eski Anadolu Türkçesinde *Hak alap* dizisi zerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 207-217. DOI: 10.29000/rumelide.1192517.

z

Dillerin en önemli özelliklerinden birisi sürekli devinim içinde olmalarıdır. Türkçe tarih içinde Tanrı adlarının oldukça farklı kullanımlara sahne olmuştur. Türkçenin en eski yazılı metinlerinden günümüze kadar Türklerin bütün inanç sistemlerinde *Tanrı* sözcüğünün kullanıldığı görülmektedir. Günümüzde *Tanrı* sözcüğü daha çok deyimler, atasözleri, kalp sözler vb. içinde kullanılmaktadır. Buna karşılık Türklerin İşlmiyeti kabulü ile birlikte Türkçede kullanılmakta olan Tanrı adlarının (rneğin Ugan, Bayat) veya Türkçe sözcük köklerinden türetilen Tanrı adlarının (rneğin *İdi*, *Törütgen*) daha yoğun kullanıldığı görülmektedir. Bu arada müelliflerin İşlm inancında yaygın olan esmi hsnyi (Allah'ın 99 ismi) ve Allah'ın sıfatlarını nadir de olsa aynı eserlerde kullanmalarından bu terminolojiyi iyi bildikleri, fakat halkın anlayacağı bir tebliğ dilini benimsedikleri anlaşılmaktadır. İşlmiyetin Türkler arasında daha fazla yaygınlaşması ile birlikte müelliflerin bildikleri ve nadir olarak kullandıkları İşlm Tanrı adlarının giderek halk tarafından da anlaşılması ve kullanılmasıyla birlikte bu adlar edeb eserlerde de yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Batı Türkçesi içinde Eski Anadolu Türkçesi, Osmanlı Türkçesine geçişte ara bir basamak teşkil eder. Bu basamak işlevi Tanrı adlarının kullanımı açısından da görülmektedir. Yalnızca Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde tanıklanan *Hak alap* (Yüce, Ulu Allah) dizisinde *Hak* sözcüğünün hem sıfatlaşması hem de gösterileni belirginleştirmesi söz konusudur. Dönem metinlerinden alınan örneklerde yalnız başına kullanılan Hak (Allah, gerçek) sözcüğünün bir taraftan dizi içinde sıfatlaşarak *yüce*, *ulu* anlamlarına geldiği, diğer taraftan da İşlmiyet ncesi Tanrı anlayışından farklı olarak İşlm Tanrı inancını vurguladığı, n plana ıkardığı anlaşılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Tanrı, İşlm, dizi, sıfatlaşma, Hak alap.

On the Phrase of *Hak alap* in Old Anatolian Turkish

Abstract

One of the most important features of languages is that they are in constant motion. The names of God have been used quite differently in Turkish history. It is seen that the word "God" is used in all belief systems of Turks from the oldest written texts of Turkish to the present day. Today, the word God is mostly used in idioms, proverbs, and formulaic expressions. On the other hand, with the acceptance of Islam by the Turks, it is seen that the names of God (for example, Ugan, Bayat) that are currently used in Turkish or the names of God derived from Turkish word roots (for example, *İdi*, *Törütgen*) are used. In the meantime, it is understood that the authors know this terminology well, but adopt a language of communication that can be understood by the public, since they rarely use the esmai hsn (99 names of Allah) and the attributes of Allah, which is common in the Islamic belief. With the spread of Islam among the Turks, the names of the Islamic Gods, which the authors

¹ Dr. ğr. yesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Afyonkarahisar, Türkiye), buysal@aku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8760-1713 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192517]

know and rarely use, are increasingly understood and used by the public, and these names have begun to be widely used in literary works. In Western Turkish, Old Anatolian Turkish constitutes an intermediate step in the transition to Ottoman Turkish, and this step function is seen in terms of the use of the names of God. In the TV series *Hak Çalap* (Yuce, Ulu Allah), which is witnessed only in Old Anatolian Turkish texts, the word *Hak* is both an exclamation and an adjective and a clarification of the signified. In the examples taken from the texts of the period, it is understood that the word *Hak* (Allah, the truth) used alone, on the one hand, becomes an adjective in the series and means sublime, and on the other hand, it emphasizes and brings to the fore the Islamic belief in God, unlike the pre-Islamic understanding of God.

Keywords: God, Islam, seriality, adjectivation, *Hak Çalap*.

Giriş

Abbasiler ve onlara yardım eden Karluklar ile Çinliler arasında yapılan Talas Savaşı'ndan (751) sonra Türkler arasında Müslümanlık yayılmaya başlamış, 10. yüzyıldan itibaren daha da yaygınlaşmış, bu devirde Türkler kitleler hâlinde Müslüman olmuştur. İslâmî Türk edebiyatının ilk eserleri Karahanlılar zamanında verilmeye başlanmıştır. Karahanlı Türkçesiyle kaleme alınan eserler içinde yazılış tarihi bilinmemekle birlikte ilk eserin satır arası *Kur'an Tercümesi* (Rylands nüshası) olduğu düşünülmektedir. Arkasından *Kutadgu Bilig* (1069), *Dîvânu Lugâti't-Türk* (1074), *Atebetü'l-Hakâyik* (12. yüzyıl) ve *Divan-ı Hikmet* (12. yüzyıl) yazılmıştır. İslâmî edebiyatın etkisi ve Kur'an'ı anlama çabası dilimize Arapça terimleri kazandırsa da bu eserlerde Uygurlar döneminden gelen dinî terimlere Türkçe karşılıklar üretme alışkanlığının devam ettiği de görülmektedir. Bu dönemde İslâmiyet öncesi Tanrı adları veya Türkçe sözcük köklerinden türetilerek oluşturulan Tanrı adlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu eğilim sonraki dönemlerde gittikçe azalmıştır. “İslamiyeti yeni benimseyen bir toplumda, bu yeni inancı anlatmak, yaymak ve benimsetmek için onların bildiği bir dili kullanmanın gerekli olduğu anlayışıyla bu eserler kaleme alınmıştır. Bu dönemde türetilen terimlerin pek çoğu sonraki dönemlerde unutulmuş, bunların yerine Arapça terimler kullanılmıştır” (Üstüner vd., 2020, s. 23). Eski Anadolu Türkçesi (EAT) döneminde ise Arapça Tanrı adlarının yaygınlaştığı görülmektedir. Ancak bu dönemde Türkçe *Tanrı* anlamına gelen *Çalap* sözcüğü de yaygınlaşmıştır. Allah'ın başka sıfatlarla ifade edilmesi gerektiği yerlerde ise önüne sıfat alarak (*Hak Çalap*) Allah'ın yüceliğinin, uluhiyetinin ifade edildiği görülmektedir. Burada *Hak* sözcüğü *Te'âlâ* karşılığında kullanılmış, böylece Allah'ın adlarından *Hak* sıfatlaştırılmıştır. Aynı zamanda bu dizide Allah'a sesleniş de söz konusudur. Ancak bu çalışmada yalnızca EAT eserlerinde tanıklanan *Hak Çalap* dizisinin oluşumu üzerinde durulmuştur.

Karahanlı ve Eski Anadolu Türkçesi dönemlerinde kullanılan Tanrı adları

Karahanlılar döneminde her ne kadar özellikle batı bölgelerinde İslâmiyet hızla yayılsa da Türkler arasında aynı zamanda Budizm, Maniheizm ve Hristiyanlık gibi inançlar da azımsanmayacak bir oranda idi. Bu ilk dönemde başta tebliğ maksatlı eserlerde sonra da edebî eserlerde Türkçe veya Türkçeleştirilmiş Tanrı adları kullanılmıştır. Bu dönemden sonra zamanla satır arası birebir Kur'an çevirilerinin yerini tefsir ve meallerin alması, Arapça dinî terimlerin toplumda yaygınlaşması, İslâm dininin evrensel ve kuşatıcı yapısı, İslâmiyete bayraktarlık yapmaya başlayan bir milletin ümmetin dilini yakalama sorumluluğu vb. nedenlerle dinî terimlerin özellikle Arapça asılları ile kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Dinî terimlerin bir kısmı da Farsçadır, bunun nedeni uzun müddet Farsçanın hakim dil olarak kullanıldığı ortak coğrafyadır. Bu bölgede halkı Türk, ancak resmî dilleri Farsça olan *Samani*,

Gazne ve Büyük Selçuklu devletleri döneminde doğal olarak dilimize Farsça dinî terimlerin de girdiği görülmektedir. İlk İslâmî eserlerde Allah'ın isimlerine karşılık olarak İslâm inancından önce yaygın olan isimler (*Tanrı, Ugan, Bayat* vb.) ile Türkçe köklerden türetilen Tanrı adları (*İdi, Törütgen* vb.) kullanılmıştır. Daha sonra ise esmâî hüsnâyı ezberlemenin fazileti ve cennete girmeye vesile olacağı inancıyla Allah'ın farklı ad ve sıfatlarının yerine göre maksadı ifade edecek şekilde doğru ve Arapça asılları ile kullanımı yaygınlaşmıştır.

Allah'ın doksan dokuz -yüzden bir eksik- ismi vardır. Bunları ezberleyip benimseyen (ihsâ) cennete girer.' Hadisin bu kısmını içeren bazı rivayetlerin sonunda, 'O tektir, tek olanı sever' şeklinde bir ilâve de mevcuttur. Metindeki 'ahşâhâ' lafzı bazı rivayetlerde 'hafizahâ' ibaresiyle nakledilmiştir. Hadiste cennete girmeye vesile olarak gösterilen 'ihsâ' kelimesinin buradaki anlamı üzerinde Buhârî'den itibaren önemle durulmuş ve kelimenin 'saymak, ezberlemek, anlamak' (bk. Fîrûzâbâdî, *el-Kâmûsü'l-muhtâ, ihsâ* md.) şeklindeki sözlük anlamının ötesinde bir mâna taşıdığı görüşü ağırlık kazanmıştır (konu ile ilgili çeşitli yorumlar için bk. İbn Hacer, XI, 228-230) (Topaloğlu, 1995, s. 406).

İslâmiyet öncesi metinlerde *Tengri/Tanrı* sözcüğü daha yaygındır. Karahanlı Türkçesi dönemi eserlerinde de *Tengri/Tanrı* kullanılmakla birlikte *Bayat, Çalap, İdi* ve *Ugan* sözcükleri de kullanılmıştır. Ölmez, Budist metinlerdeki bazı dinî terimlerin İslâmî dönemde de uyarlanarak kullanıldığına dikkat çeker. "Dikkat çekici olan Budist Uygur metinlerinde görülen kimi sözcüklerin İslâmiyetle birlikte İslâmî bir içerikle de kullanılmaya devam etmeleridir." (Ölmez, 2005, s. 215). Tanrı sözcüğünün hem gökyüzü hem de gökte olduğuna inanılan ve tapınılan varlığı ifade ettiği (*Tanrı, Bayat Tenri, Ugan Tenri, İdi, Törütgen* vb.) belirtilir "Kâşgarlı Mahmud, *Divânü Lugâti't-Türk*'te *tengri* kelimesinin 'ulu tanrı' anlamına geldiğini, Türklerin gözlerine büyük görünen her şeye tenri dediklerini nakleder. Türkler Müslüman olduktan sonra tanrı kelimesini kullanmaya devam etmişlerse de zamanla onun yerini *Allah* ve *Hudâ* kelimeleri almıştır" (Güngör H. , 2010, s. 570). *Bayat* sözcüğünün eski *baya* kökünden (*baya+t*) türetildiği (Ölmez, 2005: 213-218) ve *evvel*, *eski* anlamına geldiği; bu nedenle hem *Allah* ismine karşılık olarak hem de esmâî hüsnâdan *Evvel* ve *Kadim* isimlerine karşılık olarak kullanıldığı belirtilmektedir. "Bayat'ın 'Allah' lafzı karşılığında kullanıldığını gösteren bir diğer gösterge de onun diğer esma karşılığı kelimeleri sıfat olarak almasıdır. Bayat, başka isimleri öncesinde sıfat olarak aldığı hâlde kendisi bir başka isme sıfat olarak kullanılmamıştır" (Öztürk, 2011, s. 31). *Ugan* sözcüğü ise Allah'ın her şeye gücünün yetmesi anlamına gelen *Kâdir* ve *Melik*; KT'de *erklig*, KB'de ise *uğan* sözcükleri ile karşılanmıştır. "U- (güçlü olmak, muktedir olmak) fiil kökünden -ğan sıfat-fiil ekiyle türetilmiştir. Tanrı ismi yerine en çok kullanılan isimlerdendir" (Üstüner vd., 2020, s. 37). *İdi* sözcüğü de sahip anlamında *Allah, Rab* yerine yaygın olarak kullanılan sözcüklerdendir. *İdi*; *sahip, efendi, emir, hâkim* gibi anlamlar taşır, dinî terminolojide ise Allah yerine kullanılmıştır. *Tapungu* sözcüğü de *Allah*, tapınılan eşsiz varlık anlamında kullanılan sözcüklerden birisidir. "Tapungu: İlah, Tanrı. Bu isim Allah ism-i celiline karşılık kullanılmıştır. 'Tap-' fiilinin edilgen şekline gereklilik bildiren -gu ekinin eklenmesiyle türetilmiştir" (Üstüner vd., 2020, s. 36). Karahanlı Türkçesinde esmâî hüsnânın Türkçe karşılıkları üzerine bir çalışma yapan Üstüner vd. esmâî hüsnâdan 55 isme Türkçe karşılık verildiğini tespit etmiştir.

Mesela *gafür* adına *örtgen, yarlıkagan, yazuk örtgen; hâlik* adına *törütgen, yaratgan, törütteçi, törütügli, yaratıgh* gibi karşılıklar verilmiştir. Bu eserlerde esmâî hüsnâdan 55 isme karşılık 61 tane Türkçe sözcük kullanılmıştır... Bu Türkçe karşılıkların bir kısmı dilin mevcut kelimelerine yeni anlamlar yüklenmesi, bir kısmı yeni kelime türetilmesi ve bir kısmı da kelime grupları şeklinde oluşturulmuştur (Üstüner vd., 2020, s. 40-41).

Türklerde *Tengri/Tanrı, Bayat, Ugan, İdi, Törü, Bedük, Tapungu* vb. sözcüklerin İslâmiyet'ten sonra da genel tapınılacak yüce ve eşsiz varlık (*Allah*) anlamında kullanıldığını görüyoruz. Hatta Allah'ın başka sıfatları da genel olan adın önüne gelir, örneğin *Kadir, Yüce Allah* yerine *Ugan Tenri* dizisi

kullanılmıştır. Karahan ve Topaloğlu da Arapça dinî terimlere Türkçe karşılık bulmanın zamanla daha yaygınlaştığı tespitinde bulunmuşlardır:

İlk Türkçe Kur'an çevirilerinde ve Karahanlı Türkçesine ait edebî eserlerde Allah'ın adları benzerlik göstermektedir. Kur'an çevirileri dışındaki (Kutadgu Bilig, Atebetül-Hakayık vb.) eserlerde de *keçürgen* (el-Afuvv), *menü eçü/açu* (el-âhîr), *ulug* (el-A'la), *bilür* (el-Âlim), *bir bayat* (el-Ehad), *öñdün* (el-Evvel), *biligli* (el-Habîr), *törütgen idi* (el-Hâlık), *tutçı tirig* (el-Hayy'ül-Kayyüm), *ugan*, *erklig* (el-Kâdir, el-Muktedir), *ulugluk bedüklük* (el-Mütekebbir), *teğri, idi* (er-Rab) şekiller Tanrı'nın adları Kur'an çevirileriyle aynıdır. Bu durum, yerleşik bir Türkçe İslâmî söz varlığının bu dönemde varlığını kanıtlamaktadır. Kur'an çevirilerindeki bu adlandırmalar, sadece çevirenin türetimi olmayıp o dönemin dinî söz varlığının bir parçasıdır denebilir. Kur'an çevirilerinin söz varlığı, Türkçecilik bakımından değerlendirildiğinde Tanrı ad ve sıfatlarında büyük ölçüde Türkçe sözcük ve söz gruplarının tercih edildiği görülmüştür. Böylelikle, inananların bu ad ve sıfatları anlamaları sağlanmıştır" (Karahan, 2017, s. 150). Osmanlı Türkçesinden itibaren Günümüzde de kullanılan başta Arapça *Allah* olmak üzere *Rab*, *Mevla*, *Hak*; Farsça *Hüda*, *Yezdan* gibi sözcükler yaygınlaşmıştır. Türklerin İslâmiyet'i kabul etmelerinden sonra başta 'tanrı' ve 'çalap' olmak üzere eskiden kullandıkları bazı isimleri kullanmaya devam ettikleri, daha sonra Farsçanın tesiriyle bunlara 'huda' vb. isimleri de ilave ettikleri bilinmektedir. Nitekim XV. yüzyıl başlarında yapılan Satır-Arası Kur'an tercümesinde *Allah* lafzının *Tanrı*, *rab* isminin de *çalap* ile karşılandığı görülmektedir (Topaloğlu, 1995, s. 411).

Dikkat çeken başka bir husus da İslâmî devirin ilk eserlerinde Türkçe terimlerle birlikte nadir de olsa Arapça asıllarının da kullanılmasıdır. Karahan bunu çeviride hassasiyet olarak görmüştür: "Bir kısım adlar ise hem Arapça asıllarıyla hem de peşinden Türkçe açıklamasıyla yazılmıştır. Türkçe anlam verilmesine rağmen, Arapça asıllarının da çeviride yer almasından, çeviricinin bu sözcüklerin çevirisinde temkini elden bırakmadığını anlıyoruz: *basîr turur körer* 'basirdir görür' (el-Basîr). *bâtın* (*bilür ve köngüldekini bilür ve halklar sırrın, kim ne sandukın bilür ve likin köngül birle bilmek anga reva yok*) (el-Bâtın)" (Karahan, 2017, s. 149). Bu durumu bir süreç olarak da görebiliriz. İlk zaman terimlerin her iki şekli de kullanılarak yeni terimlere halkın aşinalığı sağlanmış, zamanla halk tarafından rahatlıkla anlaşılmasına ve kullanılmaya başlanınca Arapça Tanrı adlarının asıl şekilleriyle yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. Burada İslâmiyete bayraktarlık yapmaya başlayan bir milletin şemsiye bir dil oluştururken ortak nokta olan dinî terminolojiyi aslı ile kullanma ve ortak bir ümmet dili oluşturma çabası da göz ardı edilmemelidir. "Kuran-ı Kerim'i Türkçeye ilk tercüme edenlerin yöntemlerinden biri de herhangi bir kavramın Arapça veya Farsçadaki karşılığı ile buna karşı oluşturulan Türkçe kelimenin bir arada, bir tekrar gibi kullanılmasıdır. Böylece o terim veya kavramın insanlar tarafından daha rahat anlaşılması sağlanmıştır" (Deniz, 2019, s. 1008). Örneğin KB'de baskın olarak *Tanrı*, *Ugan*, *İdi*, *Bâr*, *Bir*, *Törütgen* gibi Türkçe Tanrı adları tercih edilmiş, oldukça nadir de olsa *İlah(i)*, *Mevlâ*, *Rab*, *Rahim*, *Rahman* gibi Arapça Tanrı adları da kullanılmıştır. "KB'de 'bayat' kelimesi genel itibarıyla 'Tanrı, Allah' kavramı karşılığında kullanılmış olup bu anlamda kullanılan diğer kelimelere göre kullanım sıklığı en yüksek olanıdır: *Bayat* 378 yerde, *İdi* 102 yerde, *Tengri* 41 yerde, *Rab* 16 yerde ve *Ugan* ise 9 yerde geçmektedir. *Bayat* kelimesinin geçtiği bu 378 yerdeki bağlamda 'Kadim, el-Evvel' anlamı değil, 'Allah, Tanrı' anlamı ön plana çıkmaktadır. Basmelenin Türk diline nazım olarak ilk çevirisi kabul edilen Kutadgu Bilig'in ilk beytinde de bu açıkça görülmektedir" (Öztürk, 2022, s. 555). Müelliflerin Türkçe dinî terimlerin yanında nadir de olsa Arapça asıllarını da kullanmış olmaları onların dinî terminolojiyi iyi bildiklerini, ancak halkın anlayacağı bir dil kullanma hassasiyeti gösterdiklerini, dinî terimleri halka yavaş yavaş öğretmeye çalıştıklarını göstermektedir. Aşağıdaki beyitlerde KB'de Türkçe dinî terminolojinin yanı sıra Arapça dinî terminolojinin de kullanıldığı görülmektedir.

Künün yemedi kör tünün yatmadı / seni koldı **rab**da adın kolmadı (KB 38)

İlahi küdezgil menin könlümi / sevig savçı birle kopur kopğumı (KB 47)

Üküş kıldım emdi saña men yazuk / seniñ **rahmetiñde** bu yazuk az ok (KB 3775)

Yazukum telim erse **rahmet** me bar / anı kıl meniñ birle sendin yarar (KB 3777)

Bayat berse izzin yok ol ğâyeti / üküş **rahmet** içre özüñ râhati (KB 5239)

Yâ **rab** yarlıkâğıl kamuğ mü'miniğ / telim **rahmetiñdin** tükel turğura (KB 6644)

Eski Türkçeden bu yana kullanılmakta olan Tanrı sözcüğü, İslâmî devirden sonra da Arapça ve Farsça Tanrı adlarıyla birlikte kullanılmaya devam etmiştir.

Tarihi kaynaklarda *teñri* ile birlikte, 'Tanrı' kavramını ifade etmek üzere sık kullanılan sözcüklerden biri olan *Bayat*'a (bk. Clauson 1972) DLT'de Arapça *Allah* karşılığı verilmiştir (bk. Dankoff 1985). Modern Türk dillerinde, Batı Oğuzcası dışında, görülmeyen *Bayat* için TS'de Allah'ın 'Kadim' sıfatı karşılığı açıklaması yer alır. Ancak *Bayat*, KB'de Tanrı'nın *Qadim* ve *Evvel* sıfatlarını vurgulamaktan çok, doğrudan 'Allah/Tanrı' karşılığındadır. KB'nin ilk mısraındaki *bayat atı birle*, Besmelenin de kısa biçimi olan Ar. *bismillâh*'tan veya bunun Farsça çevirisi olan be-ism-i hoda'dan Türkçeye çevrilmiştir (Eker, 2006, s. 107).

Tanrı sözcüğü Karahanlı Türkçesinden EAT'ye kadar uzun dönem kullanıldıktan sonra Osmanlı Türkçesinden itibaren daha yaygın olarak *Allah*'ın kullanıldığı görülmektedir. "Nitekim XIII. yüzyılın sonlarından itibaren Yûnus Emre'de ve ondan bir asır sonra Süleyman Çelebi'de Tanrı, Allah kelimesiyle birlikte kullanılmıştır. XV. yüzyılın başlarında yapılan Satır Arası Kur'an tercümesinde *Allah* lafzı *Tanrı* kelimesiyle karşılanmış (bk. Muhammed b. Hamza, tür. yer.) ve bu kullanım bir asır kadar devam etmiştir. Ardından özellikle dinî metinlerde *Tanrı* kelimesinin yerini *Allah* lafzı almıştır" (Güngör H. , 2010, s. 571).

Türklerin İslâmî dönemin ilk eserlerinde Tanrı adlarına Türkçe karşılıklar bulma çabası yukarıda açıklanmıştır, ancak Türklerin ilk İslâmî eserlerle başlattıkları bu çabanın birkaç eserden sonra terk edildiği, zamanla Arapça asıllarının veya Farsçalarının tercih edilmeye başlandığı görülmektedir.

Eski inanışlara ilişkin kavramların toplum yaşamından çıkmasıyla birlikte bunlara ilişkin terimler de unutulur. Yeni inanış yeni kavramları ve bu kavramları karşılayan terminolojiyi de birlikte getirir. Bu nedenle İslâm kültürü içerisinde meydana getirilen eserlerde de eski inanışlara ilişkin kavramların yerini İslâmî kavramlar almış, eski inanışlara ilişkin kavramlar toplum yaşamından çıktığı için bunları karşılayan terimler de unutulmuştur (Önler, 2009, s. 189).

İslâmî dönemin ilk eserlerinde Türkçenin sözcük türetmedeki gücü görülmektedir. Dinî terimler halkın anlayabileceği şekilde Türkçe sözcük köklerden türetilerek oluşturulmuş, böylece halkın zorluk çekmeden anlayacağı bir dil kullanılmıştır.

Tanrı ve *Allah* hem Karahanlı Türkçesi döneminde hem de EAT'de kullanılmıştır. Yalnızca Orta Türkçe döneminde görülüp EAT'de görülmeyen Tanrı adları *Bayat*, *Ugan*, *İdi*; EAT'de görülüp de Orta Türkçede görülmeyen Tanrı adı ise *Çalap* (*Hak Çalap*, *Çalap Tanrı*) sözcüğüdür. İlk İslâmî eserlerde görülen Türkçe Tanrı adları kullanımından Arapça Tanrı adlarının yaygınlaştığı Osmanlı Türkçesi dönemine geçişte ara bir dönemi teşkil eden kullanım, EAT'de *Hak Çalap* (Hak Te'âlâ, Yüce Allah) dizisidir. Bu dizi Arapça *Hak/Hakk* (Tanrı, Allah, İlah) sözcüğü ile Türkçe *Çalap* (Allah) sözcüklerinden meydana gelmiştir. Daha sonraki dönemlerde bu yapı da terkedilmiş, günümüzde de kullanılmakta olan *Hak Te'âlâ*, *Yüce Allah* dizileri yaygınlaşmıştır. Bu dizideki *Hak* (Allah) adında sıfatlaşma söz konusudur.

Amaç

Karahanlı Türkçesi döneminde ağırlıklı olarak Türkçe Tanrı adları kullanılırken EAT'de ise Arapça Tanrı adlarının yaygınlaştığı görülmektedir. Ancak bu dönemde Arapça - Türkçe karışımı bir öbek yapı olan

Hak Çalab dizisi dikkat çekmektedir. Bu çalışmada EAT’de her ikisi de müstakil kullanımda Allah anlamına gelen Arapça *Hak* ile Türkçe *Çalab* sözcüklerinin dizi oluşturmasıyla elde edilen *Hak Çalab* dizisinde *Hak* sözcüğünün sıfatlaşması ele alınmıştır.

Kapsam

Bu çalışmada Karahanlı Türkçesi eserlerinden *Kur’an Tercümesi* (KT) Rayland Nüshası, *Kutadgu Bilig* (KB), *Divan-ı Lûgat-it Türk* (DLT), *Atabetü’l Hakayık* (AH) ve *Divan-ı Hikmet*’ten (DH), 14. yüzyıl EAT eserlerinden de *Süheyl ü Nevbahar* (SN), *Ferahname* (F), *Yusuf u Zeliha* (YZ), *Yunus Emre Divanı* (YED) ve üç farklı *Kıyasü’l Enbiya*’da Tanrı adları taranmıştır. EAT’de *Hak Çalab* dizisi daha çok erken dönem eserlerinde yer almaktadır, bu nedenle 14. yüzyıl EAT eserleri tercih edilmiştir. Ayrıca kıyaslamak amacıyla Osmanlı Türkçesi dönemi eserlerinde Tanrı adlarının kullanımına da bakılmıştır.

Yöntem

Karahanlı ve EAT metinlerinden elde edilen Tanrı adlarına ait bulguları içeren beyitler, beyit numaralarıyla birlikte hemen yanlarında belirtilmiş, bulgular üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır. Karahanlı Türkçesinde kullanılan Tanrı adları ile EAT’de kullanılan Tanrı adları arasındaki farklılık ortaya konmuş, yalnızca EAT’de tanıklanan *Hak Çalab* dizisindeki sıfatlaşma, örnek beyitler üzerinde gösterilmiştir.

Kavramsal çerçeve

Dilbilgiselleşme

Dilde bir sözcüğün zamanla yalnız başına yaygın olarak kullanılan anlamını ya tamamen kaybedip yeni bir anlam üstlenmesi ya da ilk anlamına ilaveten genellikle başka yapılarla dizi oluşturarak yeni anlamlar kazanmasına dilbilgiselleşme (grammaticalisation) denir. “Dilbilgiselleşme, bağımsız, sözcüksel bir dil birimin zaman içerisinde çeşitli kullanım özelliklerine göre bu bağımsızlığını kaybederek bağımlı duruma geldiği, dilbilgiselleştiği ve bağımlı, dilbilgisel bir birimin daha çok dilbilgiselleştiği süreci anlatmaktadır. Bu süreç bağımsız ve bağımlı birimlerin birbirleriyle olan ilişkiler açısından oluşmaktadır” (Can, 2017, s. 38). Dilbilgiselleşmede dizisellik veya dizisel bağlılığın ortaya çıktığını belirten Can (2017, s. 44) daha önce bağımsız olan birimin biçimsel ve anlamsal olarak kullanıldığı diziye tümüyle bağlı olmaya başladığını belirtir. Buna göre dizisellik birimin ait olduğu sözcük sınıfını belirtmektedir. Dilbilgiselleşme sürecinde birimin dizisini değiştirmesi söz konusudur. Burada alt dizilere doğru geçiş vardır. Can (2019, s. 376), birimlerin ait olduğu sözcük kategorisinin *büyük*, *ara* ve *küçük* kategori olmak üzere üçe ayrıldığını - büyük kategori > ara kategori > küçük kategori - buna göre büyük kategoride *isim* ve *filler* (açık, sözcüksel), ara kategoride *sıfat* ve *zarflar*, küçük kategoride ise *edat*, *bağlaç*, *yardımcı fiil* ve *zamirler* (kapalı, dilbilgisel) yer alır. Bu çalışmada ele alınan *Hak* sözcüğü müstakil kullanımlarda isim görevinde (büyük kategori), iken *Hak Çalab* dizisinde ise sıfatlaşarak orta kategoriye geçmiştir.

Dilbilgiselleşme aynı zamanda dilde çeşitli sebeplerle bir ihtiyaçtan sözcük ödünçleme, türetme yerine mevcut sözcüklere başka sözcüklerle birlikte yeni anlam yükleme sürecidir. Burada sözcükler arasında analogik bir bağ gerekir. EAT döneminde Arapça *Allahu Te’âlâ* (*Yüce Allah*) dizisi yerine eşgönderime sahip *Hak Çalab* dizisi oluşturulmuştur. Burada *Hak/Hakk* sözcüğü *Allah* anlamından ve *ad* görevinden uzaklaşarak *Te’âlâ* (*Yüce*) sıfatını karşılamaya başlamıştır. Her ikisi de metinlerde müstakil kullanımlarda *Allah* anlamına gelen *Hak/Hakk* ve *Çalab* sözcükleriyle, EAT’de *Allahu Te’âlâ* (*Yüce*

Allah) karşılığında *Hak Çalab* dizisi kullanılmıştır. Bu dizide iki sözcüğü de temel anlamlarıyla karşılayacak olursak şaşkınlık ifade eden *Allah Allah* yapısı elde edilir ki metinlerde böyle bir anlam kesinlikle yoktur. İkileme olduğu düşünülürse metinlerin çevirisine bakılınca böyle bir durumun da uygun olmadığı görülmektedir. *Hak Çalab* dizisi en fazla YED’de (6 beyitte 7 kez) tanıklanmıştır, ancak ilginç bir nokta da EAT’de yazılmış iki farklı Kısas-ı Enbiya (1-Kısas-1 Enbiya XIV. yüzyıl Bursa Kurşunluoğlu Kütüphanesi 141 numarada kayıtlı, 2- Kısas-1 Enbiya Salebi’nin Arapça olarak yazılmış eserinin çevirisi, 3- 14. yüzyıl Kısas-1 Enbiyâ’nın İsmet Cemiloğlu tarafından yayımlanmış nüshası) incelenmiş, bunların hiç birisinde *Hak Çalab* dizisi tanıklanmamıştır.

Bulgular ve tartışma

Aşağıda EAT metinlerinde dizi dışında müstakil olarak *Allah* anlamında kullanılan *Hak* ve *Çalab* sözcüklerinin kullanımları örneklendirilmiştir. Can, edatlarda dilbilgiselleşme için birimin eski görevinin de devam edebileceğini belirtir. “Birim edata dönüşmekle birlikte bir önceki aşaması olan sıfat, zarf veya zamir kullanımları devam edebilir ya da etmeyebilir, buna dil sistemi karar vermektedir” (Can, 2019, s. 376). Aşağıda EAT’de *Hak Çalab* dizisindeki *Hak* sözcüğünün müstakil isim olarak da kullanıldığı örneklerle tanıklanmaktadır.

‘Älem fahri muhammed mi’râca agıcağaz / **Çalab**dan diledüğü ümmetine azıkdur (YED 79a-3)

Hakdan irer dürlü naşib cānlara / Olmazmış ka’beye varmagıla (YED 161b-5)

Zihî kâdir ü hikmet issi **Çalab** / Ki her birine ol virür rızkı he (SN 2946)

Nite kim sevindürdi üşte beni / Sevindüre **Hak** rahmetinden anı (SN 4698)

Uşbu iş kim geldi saña eyle bi / Bundan ötrü dur **Çalab’a** secde kıl (YZ 123)

Geliñ imdi terk edüñ siz bu butı / **Hakk’a** kıluj kulluğı dün gün katı (YZ 262)

Bunlara hiç rahmet itmez ol **çalab** / Tevbe kılmazsa nice kılusun taleb (F 1541)

Hak sana tevfik vire cennet vire / Tefvik ehli haşa kim mihnet göre (F 1541)

Yukarıdaki beyitlerde görüldüğü üzere müstakil olarak kullanılan *Hak* ve *Çalab* sözcüklerinin tamamı Allah anlamında ve sözcük türü olarak da isim görevindedir. Ancak aşağıda ise bu iki sözcüğün dizi oluşturmasıyla (*Hak Çalab*) anlamda ve işlevde bir değişiklik meydana geldiği, *Hak* sözcüğünün sıfatlaştığı görülmektedir. Bu örneklerde *Hak Çalab* dizisi isim tamlamasının tamlayanı (*Hak Çalabun* emri, *Hak Çalabun* zikri vb.), özne (*Hak Çalab* viribidi, *Hak Çalab* anı sever vb.), iyelik ekli seslenme (*Hak Çalabum* sencileyin yok) ve yer tamlayıcısı ile yüklem görevlerinde kullanıldığı (*Hak Çalab’dan* ‘inâyet ola, *Hak Çalab’dan* geldi ün vb.) görülmektedir. Aşağıda 14. yüzyıl EAT metinlerinde geçen bütün *Hak Çalab* dizileri örnek beyitlerle birlikte gösterilmiştir. Ayrıca örnek olması bakımından beyitleri günümüz Türkçesine çeviren Çiğâ’nın çevirileri (Çiğâ, 2013) hemen yanında köşeli parantez içinde verilmiştir (Diğer eserlerde günümüz Türkçesine çevirileri verilmediği için metinlere müdahale edilmemiştir). Örnek beyitlerde *Hak Çalab* dizisinin *Allahu Te’âlâ* dizisi ile eşgönderime sahip olduğu görülmektedir.

Şohbet cânı semirdür hem ‘âşkuñ ‘ömridür / **Hak çalabun** emrile erenün himmetidür (YED 71b-3)

Gördüm gögün meleklerin her biri [bir] işdeyimiş / **Hak çalabun** zıkrin ider incil ü hem kur’ân benem (YED 120b-1)

Hak çalabum Hak Çalabum sencileyin yok çalabum / Günâhlarımız yarlıga iy rahmeti çok çalabum (YED 126b-5)

Miskîn yünus bu sözi gendüzinden eyitmez / **Hak çalab** viribidi sebâğın dilümüzde (YED 171a-5)

Kimde kim toğrulık var **Hak Çalab** anı sever / İki cihâna yarar ol erün sermayesi (YED 197b-4)

La 'ın indi öküze alıla azdurmağa / Sişek ile **Hak Çalab** öküzi elden qodı (YED 203a-2)

Yatur iñiler bilmezem iy 'aceb / Anuñ ile neyleyiser **Hak Çalab** (SN 720) [Yatıp sürekli inliyor; **ey Allah'ım**, onunla ne yapacağımı şaşırđım]

Düzüp koşup ismarla nakkāşa hep / Ki oñarsun işlerini **Hak Çalab** (SN 792)[Her şeyi hazırlayıp Nakkaş'a emanet et ki **Cenâb-ı Hak** işlerini rast getirsin]

Düşenleredür **Hak Çalab** yārici / Kamu azmış işleri oñarıcı (SN 4890) [**Cenâb-ı Hak** çaresiz kalanlara yardım edicidir, bütün bozulmuş işleri düzelticidir]

Meger **Hak Çalab**'dan 'ināyet ola / Ki birez girem bāri togrı yola (SN 5611) [Ancak **Cenab-ı Hak**'tan inayet olursa ki hiç olmazsa, biraz doğru yola gireyim.]

Hak Çalab'dan geldi ün en kuyuya / Otur anda kulluk eyle Tanrı'ya (YZ 113)

Hak Çalab'uñ kudreti gör n'eyledi / Saneme dil verdi şol-dem söyledi (YZ 435)

Geçdi bir sâ'at yine kasd eyledi / **Hak Çalab** gör kudretinden n'eyledi (YZ 535)

Geldi Cebre'ıl gerü eytdi aña / **Hak Çalab** üküş selâm eyler saña (YZ 657)

Kanlı tonın getürdiler babama / Ağladı çok **Hak Çalab**'dan sabr uma (YZ 1123)

Ol ki kuvvet size vermiş **Hak Çalab** / Vermedi heç kimseye ol ferd Rab (YZ 1231)

Tanrı emriyle derile katına / **Hak Çalab** sora anuñ ümmetine (YZ 1422)

Maksudını ruzi kılsun **Hak Çalab** / Maksudın kılsun sa'adet fera ü rabb (F 243)

Kıl kana'at **Hak Çalab** virdüğine / Eylük irişdür elün irdüğine (F 520)

İsteyene **Hak Çalab** 'ilmi virür / 'ilmile hem ol gişi cennet bulur (F 1666)

Kudretin bildürdi sana **Hak Çalab** / imdi sen dahı hakkı kılğıl taleb (F 2075)

Gitdi bir müddet bu resme işledi / neylesün ol **Hak Çalab** bağışladı (F 3234)

Razı ol sığın kazadan tanrıya / ol kazayı **Hak Çalab** senden sava (F 4829)

Altı gez yüzbin gişiyi **Hak Çalab** / anlara bağışladı kıldı sebep (F 5204)

Yukarıdaki beyitlerde de görüldüğü üzere *yüce*, *yüksek*, *âlî*, *cenâb* anlamındaki *Te'âlâ* sözcüğü yerine aynı anlamı ve işlevi yüklenmek üzere *Hak* sözcüğü kullanılmıştır. Günümüzde kullanılmakta olan *Allahu Te'âlâ* (Yüce Allah) dizisi yerine EAT'de *Hak Çalab* (Yüce Allah) dizisinin kullanıldığı görülmektedir.

Sözlükte 'yükselmek, bir şeyin üstünde bulunmak, şeref ve kudret sahibi olmak' anlamındaki **ulüv** (**alâ**) kökünden türeyen ve fi'l-i mâzî olan **teâlâ**, daha ziyade Allah lafzının ve Hak gibi ilâhî isimlerin geçtiği yerlerde tâzim amacıyla kullanılmakta olup 'şan, şeref ve hükümlanlığı yüce olsun' mânasına gelir; bu bağlamda 'kendi konumunun üstünde başka bir konumun bulunmaması' demektir. Karşıtı 'aşağıda bulunmak' anlamındaki **süfûldür**... Burada Cenâb-ı Hak'a mecazen yükseklik izâfe edildiği ve O'nun noksanlıklardan tenzihinin yüksekliğe benzetildiği kabul edilmektedir... İslâmî edebîn gereği kabul edilen bu ifadeler Allah'ın ismini anan müminlerin O'na karşı duydukları içten saygıyı yansıtmaktadır. Teâlâ Allah lafzıyla birlikte (teâlâ'llah) beğenilen bir şey karşısında 'mâşallah, ne güzel!' anlamında da kullanılır (Arpağuş, 2011, s. 206-207).

Kur'an'da Allah'ı yüceltmek üzere geçen Te'âlâ (En'âm sûresi (6/100) sübhânehû ve te'âlâ) ifadesi ile eşgönderime sahiptir. Farklı dönemlerde aynı ifade farklı dizilerle kullanılmıştır.

EAT'de Eski Türkçeden gelen Türkçe Tanrı adları (*Ugan*, *Bayat*, *İdi* vb.) yerine Arapça Tanrı adları yaygınlaşmıştır. Ancak Osmanlı Türkçesi döneminde Arapça Tanrı adlarının daha yaygınlaştığı, hatta terkîp şeklinde bile kullanıldığı görülmektedir. Örneğin EAT'de kullanılan *Çalab*, *Hak Çalab* (Allahu Te'âlâ / Te'âlallah) ve *Çalab Tanrı* dizileri Osmanlı Türkçesi döneminde tamamen terk edilmiş, bunların yerine Arapça asılları kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin aşağıya 17. yüzyıl Kısas-ı Enbiyası'ndan

(Karataş, 2013) örnek beyitler alınmış, burada Arapça Tanrı adlarının oldukça yaygın kullanıldığı açıkça görülmektedir.

O dem kalbime ilhâm kıldı **Kâdir** / Dilümden lutf-ı **Rahmân** oldı şâdır (KE 6)

Kulûba lutfını feyz ide **Rahmân** / Müyesser ide kullarına **Sübhân** (KE 11)

Umaram **Hak** kabul ide bu senâm / Deyeler lâ ilâhe illallâh (KE 21)

İrüp **yerhamüke Rabbük** nidâsı / Nice ta'zîm ider görün Hudâsı (KE 415)

Öztürk (2022, s. 554) YED'de *bir Tanrı* öbeğinde yer alan *Tanrı* sözcüğünün dizideki "bir" sözcüğü ile birlikte Budist dönemde bilinen anlamından farklı bir anlama dönüştüğünü belirtmektedir.

Bir kavram alanında çok önceden şekillenmiş bazı kelime veya kalıp sözlerde, daha sonraki dönemlerde göstereni aynı olduğu hâlde gösterileninde kısmi veya tamamıyla anlam değişimleri görülebilmektedir. Özellikle dinî terminolojide göstereni aynı olan kelimelerin gösterileni dönemine göre farklı içerikleri ifade etmektedir. Mesela hem Budist metinlerde hem de İslami metinlerde geçen Tengri, yükünç vb. kelimeler bu metinlerde içerik bakımından farklıdır. Anlam alanında ortaya çıkan bu farklılık yanıltıcı bir eş değerliliğe sebep olur. Bu yanıltıcı durumu gidermek için bazen belirleyici, açıklayıcı ek veya kelime eklemeleriyle kalıplaştırılmış ifadeler müracaat edilir. Yunus Emre'nin şiirlerinde geçen 'Bir Tanrı' kalıp ifadesinde de, böyle bir anlamca uygunlaştırma, gösterilenin gösterenle özdeşleştirilmesi karşımıza çıkar (Öztürk, 2022, s. 554).

Öztürk (2022, s. 554) İslâmî dönemde Tanrı sözcüğü için yanıltıcı bir eş değerlik oluştuğunu, bu eş değeri ortadan kaldırmak için Tanrı sözcüğünün (gösterilenin) belirginleştirilmesi amacıyla önüne tevhid inancını vurgulayan "bir" sözcüğünün getirildiğini, böylece eski Türklerdeki Tanrı inancından farklılığın ortaya konduğunu, vurgulandığını belirtmektedir. Buna benzer başka bir dizinin de EAT'de *Hak Çalap* dizisi olduğu söylenebilir.

Her kim bana agyârısa **Hak Tanrı** yâr olsun ana / Her kancaru varurısa bâğ u bahâr olsun ana (YED 13/1)

Çalap Tanrı'nun hâsî Hazret'e geçer nâzı / Peygamber'ün 'âmusu Hamza pehlevân kanı (YED 396/9)

YED'in bir başka nüshasında (Tatçı, 1990) yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi müstakil kullanımlarda her ikisi de Tanrı anlamına gelen sözcüklerin, dizi içinde Allah'ı yüceltme, ululama amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle yalnız başına isim olan *Hak* ve *Çalap* sözcükleri dizide sıfat görevini üstlenmişlerdir.

EAT metinlerinde hem müstakil *Çalap* sözcüğü hem de *Hak Çalap* dizisi kullanılmıştır. Burada *Hak*, müstakil kullanımlarda *Allah* anlamında, maksadın Allah'ı yüceltmek/ululamak olduğu *Hak Çalap* (Yüce Allah) dizisinde ise *yüce* anlamındadır. Aşağıdaki örnek beyitlerde *Çalap* sözcüklerinin müstakil kullanıldığı ve Allah anlamında oldukları görülmektedir.

'ışk bir ulu hıl'atdürür bir niçeye virür **Çalap** / bir niçeler kıldı maħrûm 'ışkdan haberdâr olmadı (YED 204b-5)

Çalapdan kamu hâcetüm şol ki sen / Benüm olasın u öküş yıl esen (SN 2033)

Okur-iken bilmiş-idi ol meğer / Yûsuf'uş görkin **Çalab** aña öger (YZ 110)

Sende kıl hayrunı yevmü'l-'aşure / Şek degüldür kim **Çalab** cennet vire (F 4923)

Yukarıda sırasıyla YED, SN, YZ ve F'den alınan örnek beyitlerde *Çalap* sözcüğünün yalnız başına *Allah* anlamında kullanılmışken, aşağıda sırasıyla yine aynı metinlerden alınan örnek beyitlerde ise *Hak Çalap* dizisinin Allah'ı yüceltmek kastıyla (*Yüce Allah* anlamında) kullanıldığı görülmektedir. Bu sebeple

aşağıdaki örneklerde *Hak* sözcüğü müstakil kullanımlarda olduğu gibi isim değil, dizi içinde sıfat görevini üstlenmiştir.

miskîn Yunus bu sözi gendüzinden eyitmez / **Hak Çalab** viribidi sebâğın dilümüzde (YED 171a-5)

Düşenleredir **Hak Çalab** yârici / Kamu azmış işleri ona (SN 4890)

Geçdi bir sâ'at yine kasd eyledi / **Hak Çalab** gör kudretinden n'eyledi (YZ 110)

Isteyene **Hak Çalab** 'ilmi virür / 'ilmile hem ol gişi cennet bulur (F 1666)

Yukarıda beyitlerde yer alan bütün *Hak Çalab* dizilerini günümüz Türkçesine *Yüce, Ulu (Âlî) Allah* olarak çevirmek daha uygundur.

Sonuç

Dilin en önemli özelliklerinden birisi sürekli devinim içinde olmasıdır. Bir dildeki sözcüklerin özellikle kültürel ve dinî yapının değişimine koşut bir şekilde değiştiği görülmektedir. Bu değişim ödünçleme, mevcut köklerden yeni sözcükler türetme, başka dillerden sözcük alma şeklinde olabilir. Bazı durumlarda da mevcut sözcüklerden dizi oluşturularak sözcüklerin kategori değiştirmesi şeklinde de görülebilir. Yalnızca EAT metinlerinde tanıklanan *Hak Çalab* dizisinde hem kategori değiştirme (sıfatlaşma) hem de gösterilenin belirginleştirilmesi söz konusudur. Bu belirginleştirme *Allah* anlamının yanı sıra *gerçek* anlamına da gelen *Hak* sözcüğü ile sağlanmıştır. Çalab sözcüğünün İslâmiyet öncesi Tanrı anlayışından farkı ifade etmesi için önüne *Hak* (Allah) sözcüğü getirilerek (*Hak Çalab*, *Hak olan Allah*) İslâm inancının Tanrı anlayışını vurguladığı da anlaşılmaktadır. Dönem metinlerinden alınan örneklerde de görüldüğü üzere müstakil olarak da kullanılan *Hak* (Allah) ve *Çalab* (Allah) sözcüklerinin birleşiminden oluşan dizide *Hak* sözcüğü aslında isimken sıfatlaşmış ve *yüce, ulu, âlâ* anlamında kullanılmıştır. Dilin devinimi içerisinde Osmanlı Türkçesinden itibaren *Hak Çalab* dizisi de terkedilmiş, günümüzde Arapça aslı ile *Allahu Te'âlâ* veya Türkçe sıfat tamlaması şeklinde *Yüce Allah* dizileri yaygınlaşmıştır. Dönem eserlerinde *Kadir Çalab* dizisi de görülmektedir, bu dizide Kadir Güncel Türkçe Sözlük'te de geçtiği gibi “Arapça kâdir 1. *sıfat* Güçlü, gücü yeter, erkli: 2. *sıfat, din bilgisi* Her şeye gücü yeten (Tanrı)” sıfattır, Kadir Çalab dizisi içinde de sıfat göreviyle kullanılmıştır, burada bir kategori değiştirme söz konusu değildir. Bu yönüyle *Hak Çalab* dizisinden farklıdır.

Kaynakça

- Arpağuş, H. K. (2011). Teâlâ. Dans H. K. Arpağuş, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Vol. 40, pp. 206-207). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. Consulté le 08 05, 2022, sur <https://islamansiklopedisi.org.tr/teala>
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Boz, E. (2021). *Yunus Emre, Dîvan (Fatih Yazması)*. Ankara : Uzman Matbaacılık Yay.
- Can, M. (2017). Dilbilgiselleşme ve Edat Kavramı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(26), pp. 37-67.
- Can, M. (2019). Dilbilgiselleşme Ve İkincil Edat Kavramı . Dans M. Can2, *X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* (pp. 371-380). Eskişehir : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Ciğa, Ö. (2013). *Süheyl ü Nev-Bahâr (Metin-Aktarma, Art Zamanlı Anlam Değişimleri, Dizin)*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

- Deniz, S. (2019). *Karahanlı, Harezmi ve Kıpçak Türkçesi Eserlerinde Dini Terimler*. Elazığ : Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Eski Türk Dili Bilim Dalı.
- Eker, S. (2006). Kutadgu Bilig'de (teñri 'azze ve celle ögdisin ayur) Türkçe İslami Terimlerin Kaynakları Üzerine. *Bilig / Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(38), pp. 103 - 122.
- Erdoğan, İ. (2016). Divânu Lugâti't-Türk'te Yer Alan Bazı Dinî Kavramlar. *Journal of Islamic Research*, 2(27), pp. 164-172.
- Güngör, H. (2010). Tanrı. Dans H. Güngör, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Vol. 39, pp. 570-571). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. Consulté le 7 23, 2022, sur <https://islamansiklopedisi.org.tr/tanri>
- Kaçalin, M. S. (2009). Sözlük. Dans *İslâm Ansiklopedisi* (Vol. 37, pp. 402-414). İstanbul: TDV.
- Karahan, A. (2017). Karahanlı dönemi Türkçe Kur'an çevirilerinde Allah'ın ad ve sıfatları hakkında. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(XLI/ -Bahar), pp. 127-156.
- Karataş, A. (2013). *Kıyas-ı Enbiyâ (Peygamber Kıssaları) Hindî Mahmûd*. İstanbul : Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları .
- Ölmez, M. (2005). Türkçede Dini Tabirler Üzerine. *Türk Dilleri Araştırmaları*(15), pp. 213-218.
- Önler, Z. (2009). Karahanlı Dönemi Metinlerinde İnançla İlgili Türkçe Terimler. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(16), pp. 187-197.
- Öztürk, R. (2011). Kutadgu Bilig'de Geçen "Bayat" Kelimesinin Anlamı ve Kavram Alanı. *Dil Araştırmaları*, pp. 23-34.
- Öztürk, R. (2022). Rıdvan Öztürk 2 Yunus Emre'de "Bir Tanrı" Kalıp İfadesi Üzerine. *Karadeniz Araştırmaları*, XIX(74), pp. 553-560.
- Şahin, H. (1993). *Ferah-nâme (Dil Özellikleri-Metin-Söz Dizini)*. Malatya : İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.
- Taş, İ. (2010). *Yûsuf ve Zelîhâ*. Ankara : T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.
- Tatçı, M. (1990). *Yunus Emre Divanı- İnceleme*. Ankara : Kültür Bakanlığı Yayınları .
- Topaloğlu, B. (1995). Esmâ-i Hüsnâ. Dans B. Topaloğlu, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Vol. 11, pp. 404-418). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. Consulté le 07 22, 2022, sur <https://islamansiklopedisi.org.tr/esma-i-husna>
- Üstüner, A., Erdoğan, İ. ve Deniz, S. (2020). Karahanlı Dönemi Eserlerinde Esmâ-i Hüsnânın Türkçe Karşılıkları. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*(50), pp. 23-46.

İnternet Kaynakları

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük <https://sozluk.gov.tr/>

TDV İslâm Ansiklopedisi <https://islamansiklopedisi.org.tr/>

Kur'an ve Meâli https://kuran.gen.tr/enam-suresi-kuran-turkce-alfabeli-arapca?x=s_main&y=s_middle&kid=4&sid=6

14. Sovyet döneminde ünlü bir Türkolog'un hikâyesi: B. A. Serebrennikov**Fatma ATAKLI SAÇAK¹****APA:** Ataklı Saçak, F. (2022). Sovyet döneminde ünlü bir Türkolog'un hikâyesi: B. A. Serebrennikov. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 218-234. DOI: 10.29000/rumelide.1192518.**Öz**

Hint – Avrupa, Fin-Ugor ve Türk Dilleri alanında dünyanın önde gelen uzmanları arasında gösterilen Sovyet Dilbilimci Boris Aleksandroviç Serebrennikov'un dilbilim alanında yürüttüğü araştırmalar, günümüzde etkin olarak gelişen toplumdilbilim, kültürdilbilim, ruhdilbilim, bilişsel dilbilim gibi alanların kuramsal temellerinin oluşmasında önemli bir rol oynar, söz konusu alanlar için zengin bir hazine sunar. Kırk yıllık çalışma hayatına 350'den fazla makale, 11 kitap sığdıran ünlü dilbilimcinin bilimsel hayatı, fırtınalı bir yaşamı yansıtır. Sovyet dilbiliminde kaotik bir atmosfer yaratan Nikolay Yakovleviç Marr'ın yeni dil öğretisi karşısında klasik dilbilimi savunur, inandığı ilkelerinden ödün vermez, tüm yıldırma politikalarına karşın her fırsatta söz konusu öğretinin hatalı yönlerini eleştirir. Çocukluğundan beri dillere karşı sonsuz bir merakı olan ve çok yönlü bir araştırma isteği duyan Serebrennikov, Hint-Avrupa dillerinin yanı sıra Fin-Ugor ve Türk dilleri ile de ilgilenir, söz konusu alanlara büyük bir ivme kazandırır, önemli fikirler ortaya atar. Türkoloji alanında önemli araştırmalarda bulunan bilim insanının bazı eserlerinden son dönemde yararlanıldığı tespit edilse de ülkemizde yeterince tanınmadığı anlaşılmıştır. Bu sebeple Serebrennikov'un şahsiyetini, onun bilimsel anlayışını ve eserlerini, yaşadığı Sovyet döneminin sosyal, siyasi ve bilimsel yapısını ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamış olması bizi bu çalışmaya sevk etmiştir. Araştırma kaynakları çerçevesinde Serebrennikov'un kaleme aldığı kitaplar, makaleler, editörlüğünü üstlendiği derlemeler, onunla ilgili bilgiler sunan makaleler ve çeşitli eserlerle birlikte yeni dil öğretisini açıklayan Marr'ın eserleri ve diğer bilimsel kaynaklar incelenmiştir. Çalışmamızda betimsel yöntemle ünlü dilbilimcinin başlıca eserlerinin, bilimsel anlayışının, görüşlerinin ve Türkoloji çalışmalarının incelenmesiyle birlikte XX. yy. Sovyet dilbiliminde Stalin'in gölgesinde gelişen ve Serebrennikov'un yaşadığı dönemi yansıtan, bilimsel eserlerini etkileyen yeni dil öğretisi karşısındaki tutumuna değinilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Serebrennikov, Türkoloji, XX. yüzyıl Sovyet Dilbilimi, Yeni Dil Öğretisi, Rus Dilbilimi**The story of a famous Turcologist in the Soviet period: B. A. Serebrennikov****Abstract**

Soviet Linguist, Boris Alexandrovich Serebrennikov, carried out research in the field of linguistics and is accepted as one of the world's leading experts in Indo-European, Finno-Ugric, and Turkic languages. His research plays a vital role in the theoretical foundations of actively developing fields such as sociolinguistics, cultural linguistics, psycholinguistics, and cognitive linguistics. The scientific life of the famous linguist, who has more than 350 articles and 11 books in his forty-year working life, reflects a stormy life. Marr's new doctrine of language created a chaotic atmosphere in Soviet

¹ Öğr. Gör. Dr., Hitit Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü (Çorum, Türkiye), ataklifatma@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0645-5519 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192518]

linguistics. Serebrennikov defends classical linguistics against this teaching; does not compromise on the principles it believes in; despite all the intimidation policy, he criticizes the faulty aspects of the doctrine at every opportunity. Serebrennikov had an endless interest in languages since childhood and had a multi-faceted research desire. He was also interested in Finno-Ugric and Turkic languages as well as Indo-European languages, he has given a great impetus to these areas and introduced essential ideas. Although researchers recently used pieces from his enormous contribution to Turcology, we realized that he is not sufficiently known in our country. The fact that no study reveals Serebrennikov's personality, his scientific understanding and works, and the social, political, and scientific structure of the Soviet period in which he lived has led us to this study. Books, articles, and compilations edited by B. A. Serebrennikov within the framework of research resources; Marr's works and other scientific sources, which explain the new doctrine of language, have been examined, along with articles and various pieces that provide information about him. Our study aims to explore the main works, scientific understanding, and views of the famous linguist with a descriptive method. Besides that, it is aimed to refer to Serebrennikov's Turcology studies and his attitude towards the new doctrine of languages which developed in Stalin's shadow in 20th-century Soviet linguistics and reflected the period in which Serebrennikov lived and influenced his scientific works.

Keywords: Serebrennikov, Turcology, 20th-century Soviet Linguistics, The new doctrine of language, Russian linguistics

Giriş

Hint – Avrupa, Fin-Ugor ve Türk Dilleri alanında dünyanın önde gelen uzmanları arasında gösterilen Sovyet Dilbilimci Boris Aleksandroviç Serebrennikov, 6 Mart 1915 yılında Arhangelsk bölgesinde yer alan Holmogori köyünde dünyaya gelir. Komi kökenli olan Boris Aleksandroviç'in babası, Biyoloji öğretim yöntemlerinde bir uzmandır. Çocukluğunu iki dilli bir ortamda geçiren Serebrennikov 'un dillere olan ilgisi bu ortamda doğmuş olmalıdır (Krasuhin, 2003: 141). 1931 – 1936 yılları arasında Moskova Modern Diller Enstitüsünde² Almanca çevirmenliği üzerine eğitim alır. 1940 yılında Moskova Tarih, Felsefe ve Edebiyat Enstitüsünün Filoloji Fakültesinden mezun olur. Burada, klasik diller ve edebiyatı öğretmenliği üzerine öğrenim görür. 1939 yılında Almanya'nın Polonya topraklarına saldırmasıyla patlak veren II. Dünya Savaşı'nın 1941 yılında Sovyet topraklarına sığıncası üzerine, her yurtsever gibi, genç dilbilimci de 1945 yılına kadar Sovyet Ordusu saflarında yer alarak, Büyük Vatan Savaşı'na katılır.

Savaş sırasında İç İşleri Halk Komiserliğinde tercüman olarak çalışan Serebrennikov, 1946 yılında terhis olur; Moskova Devlet Üniversitesinin Hint-Avrupa Dillerinin Karşılaştırmalı Dilbilgisi Bölümünde "Herodot'ta Tanımlık İşlevinin Bazı Özellikleri" (**Некоторые особенности функционирования артикля у Геродота**) adlı doktora adaylık tezini savunur. Ünlü dilbilimcinin maalesef yayınlanmayan bu tezi, bilimsel yönteminin doğası hakkında net bir fikir verir. Tanımlığın (artikel) tipolojik özelliklerini farklı yapılarla sahip dillerin materyalleri üzerinden yorumlayan bu çalışmanın giriş bölümü, kapsam olarak aslında Herodot'a ayrılan bölümü aşar. Diğer bir deyişle genç bilim insanının dikkati, çok sayıda dilin eşzamanlı ve artzamanlı planda karşılaştırılmasına odaklanır. Daha sonraları dilbilimdeki bu yön "çapraz dilbilim" (*кросс – лингвистика*) olarak adlandırılacaktır. Serebrennikov, günümüzdeki birçok çapraz dilbilim incelemeleri yürüten araştırmacıdan farklı olarak, yararlandığı materyallerin dillerini yalnızca dilbilgisel

² 1930 yılında "Moskova Modern Diller Enstitüsü" adıyla kurulan üniversitenin günümüze kadar sekiz kez ismi değişir. Son olarak 1990 yılında üniversite "Moskova Devlet Dilbilim Üniversitesi" (*МГУ*) adını alır.

açından bilmez aynı zamanda bu dillere profesyonel seviyede de hâkim olur (Krasuhin, 2003: 142). 1956 yılında ise “Fin-Ugor Dillerinden Perm ve Volga Gruplarının Zaman ve Tip Kategorisi” (*Категория времени и вида в финно-угорских языках пермской и волжской групп*) adlı doktora tezini savunarak doktor unvanına ulaşır.

Ünlü dilbilimcinin bilimsel yolculuğu, günümüzde etkin olarak gelişen ruhdilbilim, toplumdilbilim, kültürdilbilim ve bilişsel dilbilim gibi henüz o dönemde alanlara ayrılmamış olan birleşik bir dilbilim doğrultusunda gerçekleşir. Genel dilbilim alanında ortaya koyduğu birçok sorunsal, yukarıda bahsedilen bilim dallarının araştırma nesnesi haline gelir. Bilim insanının kuramsal fikirlerinin büyük çoğunluğunun ayrıca dil dünya görüşü ve dilsel görelilik varsayımlarının temellendirilmesinde kullanılması mümkündür (Postovalova, 2017b: 231-233). Dolayısıyla Serebrennikov’un dil, kültür ve düşünce ilişkisini araştırdığı çalışmaları bugün oldukça yaygınlık kazanan toplumdilbilim, kültürdilbilim ve bilişsel dilbilim araştırmalarının kuramsal temelini hazırlanmasında önemli bir rol oynar; söz konusu alanlar için zengin bir hazine sunar.

Türkoloji alanında da önemli çalışmalara imza atan bilim insanının ülkemizde yeterince tanınmadığı anlaşılmıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda, Serebrennikov hakkında yalnızca *Avrasya Türkologları Sözlüğü*’nde³ bazı bilgilere yer verildiği tespit edilmiştir. Ancak son dönemde Türk dilbilim araştırmalarında özellikle (N. Z. Hajiyeva ile birlikte kaleme aldığı) *Türk Yazı Dillerinin Karşılaştırmalı Tarihi Grameri* adlı eserinde ortaya koyduğu fikirlerinden yararlandığı görülür. Bunda söz konusu eserin Tefik Hacıyev ve Mustafa Öner tarafından Türkçeye çevrilmesinin de etkisi büyüktür⁴. Öte yandan ülkemizde Serebrennikov’un şahsiyetini, onun bilimsel anlayışını ve eserlerini, yaşadığı Sovyet döneminin sosyal, siyasi ve bilimsel yapısını ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamış olması bizi bu çalışmaya sevk etmiştir. Araştırma kaynakları çerçevesinde Serebrennikov’un kaleme aldığı kitaplar, makaleler, editörlüğünü üstlendiği derlemeler, onunla ilgili bilgiler sunan makaleler ve çeşitli eserlerle birlikte yeni dil öğretisini açıklayan Marr’ın eserleri ve diğer bilimsel kaynaklar incelenmiştir. Makalemizde betimsel yöntemle ünlü dilbilimcinin başlıca eserlerinin, bilimsel anlayışının, görüşlerinin ve Türkoloji çalışmalarının incelenmesinin yanı sıra XX. yy. Sovyet dilbiliminde kaotik bir atmosfer yaratan, Serebrennikov’un yaşadığı dönemi yansıtan ve bilimsel eserlerini etkileyen, Stalin’in gölgesindeki yeni dil öğretisi karşısındaki tutumuna değinilmesi amaçlanmıştır.

B. A. Serebrennikov ’un Başlıca Eserleri ve Bilimsel Anlayışı

Çocukluğundan itibaren dillere karşı sonsuz bir merakı olan ve çok yönlü bir araştırma isteği duyan Serebrennikov, 1948-1950 yıllarında Moskova Devlet Üniversitesi, Filoloji Fakültesinde öğretim görevlisi olarak çalışır, burada Eski Yunan ve Latince derslerini yürütür, öğrencilere bu dillerin tarihini öğretir. 1950 yılından ömrünün son günlerine kadar SSCB Bilimler Akademisi Dilbilim Enstitüsünde⁵ kıdemli araştırmacı olarak çalışan Boris Aleksandroviç, sırasıyla müdür yardımcılığı, 1960-1964 yıllarında enstitü müdürlüğü görevlerinde bulunur. Daha sonraları ise Genel Dilbilim ve Fin-Ugor Dilleri bölümlerini yönetir. 1953 yılında SSCB Bilimler Akademisi sorumlu üyesi olarak seçilir, 1969

³ Bkz.: Kolesnikov, A. , Kamalov, İ. (2011) *Avrasya Türkologları Sözlüğü*: I. Cilt, 1. kitap : Rusya Türkologları (XX. YY.). Ankara: TTK Basımevi.

⁴ Eserin Türkçe çevirisi için bkz.: Serebrennikov, B. A., Hajiyeva, N. Z. (2011) *Türk Yazı Dillerinin Karşılaştırmalı Tarihi Grameri* (çev. Tefik Hacıyev, Mustafa Öner). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

⁵ Enstitünün Rusça orijinal adı için bkz. *Институт языкознания АН СССР*. Söz konusu kurumun bugünkü adı “Rusya Bilimler Akademisi Dilbilim Enstitüsü” (*Институт языкознания РАН*) şeklindedir.

yılında profesör unvanını alır, 1984 yılında ise SSCB Bilimler Akademisi'nin asli üyesi olarak kabul edilir.

Ünlü dilbilimci, kırk yıllık çalışma hayatında 350'den fazla makale yazar, dilbilimin çeşitli konuları üzerine 11 monografi yayınlar. Bununla birlikte Fin-Ugor alanı en sevdiği çalışma alanlarından birini oluşturur. Çocukluğundan beri Komi dilini konuşan Serebrennikov, daha sonraları çok sayıda Fin-Ugor dili öğrenir (Turkin, 1998: 422). Bu bağlamda K. G. Krasuhin (2003: 141-142)'in bildirdiğine göre kendisini yalnızca Yunan ve Latin dilleriyle sınırlandırmayan bilim insanı, ayrıca gençliğinden itibaren büyük bir tutkuyla Fin-Ugor dillerini öğrenmesinin yanı sıra, üniversiteyi bitirene kadar Macarca, Fince, Volga-Fin dillerine de hâkim olur. Serebrennikov ayrıca Türkolojiye büyük bir ilgi duyar, özellikle de Volga dillerinden Tatarca, Başkurtça, Çuvaşça dillerine önem gösterir. Bir poliglotun benzersiz yeteneklerine sahip olan Serebrennikov, yaklaşık olarak 30 dil öğrenir. Ünlü araştırmacı özellikle de Alman, İngiliz, Fransız, Fin, Macar, Komi dillerini çok iyi bilir ve aksansız konuşur; doğrudan bilimsel ilgi alanına girmeyen Gürcüce, Çince, Japonca, Arapça gibi birçok dilde de okur. Hem bilimsel araştırmalarında hem de eğitim-öğretim faaliyetlerinde ortaya koyduğu parlak bireyselliği, bitmek bilmeyen merakı, gözlem yeteneği, cesareti onun eşsiz bir dilbilimci olduğunu gösteren diğer nitelikleri arasında bulunur.

Serebrennikov'un öncülüğünde Fin-Ugor araştırmaları büyük bir ivme kazanır, eserlerinin Türkoloji çalışmalarının canlandırılmasında büyük bir etkisi olur. Klasik Hint-Avrupa çalışmalarında kullandığı yöntemleri, çağdaş Fin-Ugor ve Türk dillerinin karşılaştırmalı-tarihsel incelemesine de uygular. Tarihsel karşılaştırmalı dilbilim temelinde en önemli genel dilbilim sorunlarını çözerken, Volga-Kama ve Ural bölge dillerinin genetik ve alansal-tipolojik bağlantılarının incelenmesine ayrı bir önem verir. "Karşılaştırmalı-Tarihsel Dilbilimde Olasılıksal Gerekçeler" (**Вероятностные обоснования в компаративистике**), "Dil Olgularına Materyalist Yaklaşım Üzerine" (**О материалистическом подходе к явлениям языка**) adlı kitapları ve onun editörlüğünde yürütülen üç ciltlik kolektif bir çalışma olan "Genel Dilbilim" (**Общее языкознание**) adlı eseri uluslararası bir tanınırlık kazanır. Araştırmacı, bir dizi dilin genetik ve alan birliğinin tarihini incelerken, sosyal, psikolojik (çeşitli türlerdeki çağrışımlar), biyolojik (telaffuz kolaylığı vd.) ve bir dizi etmeni vurgulayarak, insan dilinin son derece karmaşık ve zengin bir olgu olduğunu ve dil yapısındaki değişikliklerin tek taraflı olarak herhangi bir uyaran türüne indirgenemeyeceğini göstererek, dildeki yapısal değişikliklerin iç ve dış nedenlerini belirlemeye çalışır. Bilim insanı, klasik eski dillerin materyallerini karşılaştırmak amacıyla (pratikte akıcı olduğu) her türlü yaşayan dilin verilerinden yararlanır, böylece Rus dilbiliminde karşılaştırmalı tarihsel dilbilim alanında tipolojik karşılaştırmalar uygulayan ilk kişilerden biri olur (Vestnik Moskovskogo universiteta, 1989: 73-75). Çok geniş bir çalışma alanına sahip olan Serebrennikov, Ural-Türk dillerini ve Hint-Avrupa dillerini tarihsel sesbilgisel, biçimbilimsel ve sözdizimsel açıdan inceler. Karşılaştırmalı dilbilim yöntemi, tipoloji, dil felsefesi, dil ve düşünce diğer çalışma alanları arasında bulunur. Araştırmacının ayrıca genel dilbilim çalışmaları Rus dilbiliminde önemli bir yere sahiptir. Yukarıda bahsedilen alanlarda yaptığı tüm çalışmalarını, bildiği dillerden yararlanarak ve karşılaştırarak gerçekleştirir.

Serebrennikov'un en önemli eserleri arasında yer alan, editörlüğünü üstlendiği "Genel Dilbilim: Varoluş Biçimleri, Dilin Tarihi, İşlevleri" (**Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка**) adlı eserinin temel amacı her şeyden önce dilin esas özelliklerini bütünsel ve genel bütünlüğünde sunmaktır (Serebrennikov, 1970a:5-6). Kitapta dil ve toplum, dil ve düşünce arasındaki ilişki sorunları; hem toplumsal hem de bölgesel açıdan heterojen, gelişen bir olgu biçimindeki dilin varoluş biçimleri ele alınır. Eserde özellikle dilin iletişimsel işlevi ve göstergesel doğası yansıtılır;

konuşmanın psikofizyolojik düzeneğinin temelleri ve ayrıca edebi dilin özellikleri ve kural olgularıyla ilgili konular aydınlatılır.

Söz konusu eserin devamı olarak nitelendirilen ve editörlüğünü Serebrennikov'un yaptığı "Genel Dilbilim: Dilin İç Yapısı" (*Общее Языкознание. Внутренняя структура языка*) adlı yapıtında ise dilin iç yapısı geniş bir yer tutar. Eserde dil dizgesi ve dil yapısı kavramları, dil yapısının seviyeleri, fonolojinin en önemli meseleleri, morfoloji, sentaks, sözcükbilim, sözcük yapımı, deyimbilim, dilbilgisi, dilbilimsel tipoloji ve söz varlığı gibi genel dilbilimin önemli konuları ayrıntılı olarak incelenir (Serebrennikov, 1972a).

Serebrennikov'un Fin-Ugor dilleriyle ilgili en ünlü monografi çalışmalarını şu şekilde sıralamak mümkündür: "Perm Dillerinin Tarihsel Açından Morfolojisi" (*Историческая морфология пермских языков*) (Moskova, 1963); Ural Dillerinde Durum ve Fiil Sisteminin Temel Gelişim Özellikleri" (*Основные линии развития надежной и глагольной системы уральских языков*) (Moskova, 1964); "Mordov Dillerinin Tarihsel Açından Morfolojisi" (*Историческая морфология мордовских языков*) (Moskova, 1967); "Fin-Volga Dil Birliği" (*Финно-волжская языковая общность*) (Moskova, 1989, ortak yazarlı). Fin-Ugor dilleri hakkında toplamda 100'den fazla makale yayımlanır; bunlardan "Komi Dilinde Fiil Zamanlarının Oluşum Tarihi Üzerine" (*Из истории образования глагольных времен в коми языке*) (1956), "Komi Dilinin Tarihi Üzerine Notlar" (*Заметки по истории коми языка*) (1958), "Komi Dilinin Bazı Tarihsel Dilbilgisi Meseleleri Üzerine" (*О некоторых вопросах исторической грамматики коми языка*) (1959) gibi 20 makalesini Komi diliyle ilgili yazar (Turkin, 1998: 422).

Bilim insanı, dil ve düşünce arasındaki ilişkiye özel bir önem verir. Çalışmalarında, dilbilimsel değişikliklerin doğal olarak değişen düşünme "aşamalarına" hiçbir şekilde yansıtılmadığını, bir kavramın ve bir görüşün herhangi bir dil aracılığıyla doğru bir şekilde aktarılabilceğini ve dillerin yapısal farklılıklarının hiçbir şekilde düşüncede nitel farklılıklara işaret etmediğini ikna edici bir şekilde kanıtlar. Ona göre, insan topluluklarında dilbilimsel iletişim olmadan insan düşüncesinin gerçekleştirilmesi imkânsızdır, dil ve düşünce arasındaki ayrılmaz bağıntı özellikle bundan ibarettir. Ancak düşüncenin yalnızca kelimelerle somutlaştırılması gerekmez: dilbilgisel biçimler ve kavramlar, ifade edilmelerini sağlayan özel dilsel araçların (sözcükler ve biçimler) oluşturulmasından önce ortaya çıkar; sözlü düşüncenin dışında görsel, imgesel, uygulamalı, dilsel yaratımsal, sözel - kavramsal, arayışsal, azaltılmış, sürekli birbirinin yerine geçen ve karşılıklı iç içe geçen düşünce türleri bulunur (Vestnik Moskovskogo universiteta, 1989: 75). Serebrennikov, dil ve düşünceye dair bu tür fikirlerini "Dil Olgularına Materyalist Yaklaşım Üzerine" (*О материалистическом подходе к явлениям языка*) adlı eserinde detaylı bir şekilde ifade eder: "Gerçekte, insan düşüncesi, sürekli birbirinin yerine geçen ve karşılıklı olarak iç içe geçen farklı düşünce türlerinin bir bileşimidir. Sözsüz düşünmek, sözcüklere dayalı düşünmek kadar mümkündür. Sözlü düşünme, düşünce türlerinden yalnızca biridir" (Serebrennikov, 1983b: 112).

Serebrennikov'un editörlüğünü üstlendiği "Dilde İnsan Faktörünün Rolü. Dil ve Dünya Görüşü" (*Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*) adlı eserde genel olarak insanın dil üzerindeki etkisi ve dünya görüşünün dile yansımalarının incelenmesi amaçlanır. Bunun yanında, ünlü bilim insanı, dilin toplumsal doğasının dildeki herşeyi belirttiği düşüncesine karşı çıkararak, "dil sadece toplumun yasalarını değil, aynı zamanda doğanın yasalarını da yansıttığını" belirtir. Ona göre, doğa yasaları dile insanın onları nasıl hayal etmek istediğine bağlı olarak değil, tamamen nesnel olarak yansır. Bu durumda, insan doğa yasalarına bağlıdır ve söz konusu yasalar belirleyicidir. Bir dilin yapısında, bir

kişinin bilincinden ve bir kişinin toplumsal ihtiyaçlarından bağımsız olarak var olan maddi dünyanın olguları ve nesnelere arasındaki ilişkiler yer alır (Serebrennikov, 1988a: 3-4). Söz konusu eser, dil dünya görüşü kavramını detaylı bir şekilde açıklamakla birlikte bu kavramın kapsamını ve içeriğini belirtir.

Buna göre, dil dünya görüşü; sözcükleri, çekim ve türetme gibi biçimlendirici öğeleri ve sözdizimsel yapıları içerir. Dil dünya görüşü, son derece değişken olmakla birlikte her dile göre değişim gösterebilir. Aynı zamanda insanların karşılıklı anlayışını sağlayan topluluk unsurlarını barındırır. Bununla birlikte eser, dünya görüşünün şekillenmesi ve bir dil envanterinin oluşturulması, konuşmanın doğuşu, iletişim sürecinde insanın rolü gibi dildeki insan etkinliğinin açıkça kendini gösterdiği önemli alanlara yoğunlaşır. Her ne kadar dil ve düşünce birbiriyle yakından ilişkili de olsa, kitapta bu iki kavram birbirinden ayrı olarak ele alınır. Serebrennikov'a göre, dil, göstergesel bağlaşıklık yoluyla gerçeklikle bağlantılıdır. Dil gerçekliği yansıtmaz, onu göstergesel bir yöntemle tasvir eder. Görünüşte özellikle ifade, kiplik, duygu gibi insani olgular, aslında çevremizi saran dünyanın belirli yansıma biçimlerini sunar (Serebrennikov, 1988a:6). Söz konusu eser özellikle kelime dağarcığı ve dilbilgisi alanındaki kavramsal ve dilsel dünya görüşleri arasındaki bağlantılara odaklanır. Bunun yanında dünya görüşüyle doğrudan ilintili olmayan genel ve bireysel bilinç, düşünce türleri, dilde bulunan içkin yasalar, dil felsefesi, dilde çelişkiler gibi süreçlere de değinir.

Bilim insanı, "Dünya Görüşünün Dile Yansıması Nasıl Gerçekleşir?" (**Как происходит отражение картины мира в языке?**) adlı makalesinde dünya görüşü kavramını incelemekle birlikte bir toplumu oluşturan insanlar arasındaki iletişimin, herhangi bir unsura karşı geliştirdikleri ortak bir anlayışa, ortak bir bakış açısına yani ortak bir dünya görüşüne dayandığını ifade eder. Serebrennikov, birçok araştırmacının aksine, söz konusu eserinde düşünce ve dil arasında kesin bir sınır çizer. Ona göre, insanın zihninde yer alan kavramlar; çeşitli nesnelere ya da olgulara karşı biriken izlenimler sayesinde oluşur. Düşünce tek başına iletişimsel bir özellik göstermez ancak dil bir bildirişim aracıdır.

Bunun yanında, Serebrennikov (1988: 88) söz konusu çalışmasında, bir insanın çevresini saran dünyayı algılamasının hiçbir zaman aynı düzeyde olmayacağını ve farklı evrelerin bulunduğunu vurgular. Bu evreler, insanların yaşına, yaşamsal deneyiminin varlığına, kişinin çalıştığı alana, mesleğine, eğitim düzeyine, bir şeyi algılaya yeteneği gibi daha birçok etkene göre değişebilir. Ona göre, dilsel göstergelerde ve gösterge yapılarındaki evrensel anlamların geliştirilmesi durumunda bireyler arasındaki iletişim mümkün olur. Bu, dildeki bazı birliklerin, çevremizi saran dünyanın belirli düzeydeki algılanmasının üzerinde olduğu anlamına gelir. Söz konusu birlikleri ise sözcüklerin ortak anlamları oluşturur. Bunun yanında sözcüklerin yakın ya da biçimsel anlamı dinleyen ve konuşan insanın birbirini anlamasını sağlar. Çevremizdeki dünyanın olgularını ve bağıntı yasalarını yalnızca insan beyni yansıtabilir. Beynin bilişsel çalışmalarının sonucu kavramlarda kendini gösterir. Ses kompleksi kendi başına hiçbir şey yansıtamaz. Ses kompleksi, dinleyicinin ifade edilen bir nesne veya onun özelliğini tanıması için kullanılır. Bu amaçla, belirli bir konu hakkında dinleyicinin zihninde tüm bilgiyi yeniden üretmeye gerek yoktur.

Sözcüğün oluşum anından itibaren, ifadenin içerik ile biçimi arasında bir çatışma ortaya çıkar ve dil bu çelişkiyi gidermeye çalışır. Sözcüğün iç biçiminin dikkate alınmaması gerekir. Bu amaca ulaşmanın etkili yollarından biri biçimsel ve genellikle yeniden ortaya çıkan sözcüğün daha radikal bir anlamsal yalıtımıdır. Serebrennikov, söz konusu çalışmasında ayrıca isimlerin kaynaklarının zamanla kaybolabileceğini belirtir. Öne sürdüğü fikrini, Rusya'da yaygın olarak yetişen ve en kutsal saydıkları ağaçlardan biri olan "akağaç" (*берёза*) ve "kuğu" anlamına gelen (*лебедь*) sözcüklerini örnek göstererek

destekler. Buna göre, söz konusu her iki sözcük de “beyaz” (*белый*) rengin adıyla bağlantılıdır. “Akağaç” anlamına gelen *берёза* sözcüğü, “aydınlık, beyaz” anlamlarına gelen eski *bhereg* sözcüğüne; “kuğu” anlamına gelen *лебедь* sözcüğü ise “beyaz” anlamına gelen *albh* köküne dayanır (bkz. Lat. “beyaz” (*albus*)). Ancak bu tür sıfatlar Rus dilinde çok uzun zamandır yer almaz. Aynı şekilde *sunos* sözcüğünden türeyen “oğul” anlamına gelen *сын* sözcüğü; “doğurmak” anlamına gelen *su* fiilinin kökünü hiçbir şekilde çağrıştırmaz çünkü bu kök Rus dilinde, hatta onun önceli olan Proto-Slav dilinde bile çok önceden kaybolur (Serebrennikov, 1988: 97).

Serebrennikov, “Dilde İnsan Faktörünün Rolü. Dil ve Dünya Görüşü” adlı eserinin mantıksal açıdan bir devamı olarak nitelendirdiği “Dilde İnsan Faktörünün Rolü. Dil ve Düşünce” (***Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление***) adlı çalışmasında dilin her düzeydeki işleyişini kapsayan, çok yönlü bir araştırma konusu ortaya koyar. Araştırmacı, bazı bilim insanlarının da savunduğu gibi, tam olarak örtüşmeseler de, dil ve düşüncenin birbiriyle yakın bir ilişki içinde olduğunu ifade eder. Bu eserinde insan düşüncesinin karmaşık doğasını göstermeyi, çeşitli türleri içerisinde ele almayı ve sözlü düşüncenin rolünü daha net bir şekilde belirtmeyi amaçlar (Serebrennikov, 1988b: 3). Bilim insanı, toplumsal ve bireysel bilincin ve dilde öznel ve nesnel bilinç konusunun açıklığa kavuşturulmasına özel bir önem verir. Ona göre, filozoflar her zaman bu konuya gereken ilgiyi göstermeseler de, öznel bilinç, insanı çevreleyen dünyanın olgularının ve süreçlerinin kavranmasında büyük bir rol oynar.

Araştırmacı, söz konusu eserinde ayrıca N. Marr’ın takipçilerinin dilbilimdeki içkin yasaları görmezden gelerek, dildeki herhangi bir değişikliğin insan toplumundaki değişiklikleri yansıttığını savunmalarını eleştirir. Serebrennikov (1988b:4)’a göre, bazı durumlarda halk tarihi dil üzerinde belirli bir etkiye sahip olabilir ve aynı zamanda dil gelişiminin içkin yasalarını da kabul etmek gerekir. Nitekim herhangi bir sözcüğün ses birleşimi zaman içinde değişim gösterebilir ancak anlam değişikliğine uğramaz. Bunun yanında sözsözsel gösterge de ifade ettiği nesnenin tamamen kesin bir tasvirini yansıtmaz. Örneğin, Rusçada “ayı” anlamına gelen *медведь* sözcüğü “bal yiyen” anlamını ifade eder. Hâlbuki ayı yalnızca balla beslenmez. Dilin bu tür özellikleri, yalnızca insan toplumunda ortaya çıkan değişikliklerden kaynaklanmayan sözsözsel göstergenin içkin değişiminin yasalarını yansıtır. Benzeşme gibi dildeki bu tür değişiklikler de insan toplumundaki herhangi bir değişikliğe bağlı değildir. Dolayısıyla Serebrennikov, bu eserinde Sovyet dilbilimini Marrizm’in kalıntılarından kurtarmayı ve dilin bir takım süreç ve olgularını yeni bir ışık altında ifade etmeyi arzular.

XX. yy. Sovyet Dilbiliminde Kaotik Bir Atmosfer: Stalin’in Gölgesinde Yeni Dil Öğretisi

Sovyet dilbiliminde 1920’li 1930’lu yıllar ortaya farklı bir dil anlayışı getirir. Misal yenedilbilgiciler⁶ ve klasik dilbilimi savunanlar eleştirilmeye başlanır (Özer, 2004: 144). Sovyet döneminde özellikle 1930’lu yıllarda hem edebi hem de bilimsel yayın yapmak iyice zorlaşır. Her türlü yayın, basılmadan önce Politbüro editörlerinin denetiminden geçer (Dohman, 2018: 186). Yapılan yayınların Marksist dilbilime ve parti resmi görüşüne ters düşmemesi gerekir. O sıralarda genç bir dilbilimci olan Serebrennikov’un çalışmalarını sürdürdüğü 1940’lı yılların sonlarına doğru bilimsel çevre giderek değişir ve çoğu geleneksel dilbilimci için vaziyet daha da kötüleşmeye başlar. Söz konusu süreçte bazı dilbilim çevrelerince kabul gören ünlü Kafkas dilleri uzmanı olan N. Ya. Marr’ın *yeni dil öğretisi* benimsenmeye başlar ve bu öğretiye soğuk bakan bilim insanları ya işlerinden atılırlar ya baskıya uğrarlar ya da izlenirler. Genç, yetenekli ve idealist bir bilim insanı olan Serebrennikov ise Marrizmi hiçbir zaman

⁶ Yenedilbilgiciler dildeki değişimlerin sebebini dış etkenlerde değil, aksine iç etkenlerde aranması gerektiğini düşünür. Dili, psikofizik etkinliğin bir ürünü olduğu düşüncesi ile insanın konuşma mekanizmasını psikoloji ve fizik boyutunda değerlendirirler (Özer, 2004: 129-130). Yenedilbilgicilerle ilgili detaylı bilgi için bkz.: Özer, Z. B. (2004). *Rus Dilinin Gelişme Evreleri*. Ankara: Çetin Ofset.

onaylamaz; daima karşı çıkar. Onun bu davranışının o dönemin koşullarında büyük bir cesaret gerektirdiğini vurgulamak gerekir. Bilim insanı özellikle Marr'ın bilim dışı olan yöntemlerini, dil tarihini küçümsemesini, bir sözcüğü yalnızca biçimsel açıdan, yüzeysel benzerliklerine göre incelemesini eleştirir.

Gürcistan'ın Kutaisi kentinde doğan Nikolay Yakovleviç Marr (1864-1934) Petersburg Üniversitesi Doğu Bilimleri Fakültesinde eğitim görmüş olup, burada profesör olarak görev yapmış ve 1911 yılında aynı fakültenin dekanlık görevine atanmıştır. Kafkas dillerini öğrenen ve Kafkaslarda arkeolojik kazılarda bulunan Marr; ayrıca Ermeni ve Gürcü filolojisiyle de ilgilenir, Türk dillerine ilgi duyar ve öğrenir. 1890'lardan itibaren Marr, Yafetik dilleri olarak adlandırdığı yazısı olmayan arkaik dillere karşı ilgi gösterir. Özellikle bu süre zarfında Marr'ın ilk dilbilimsel makalelerinde, Kafkas dillerinin (öncelikle Gürcü ve Ermeni dilleri) Sami dilleriyle olan arkaik akrabalık ilişkilerini gösteren "yafetik diller" terimini görmek mümkündür. Bilindiği gibi Sami ve Hami dillerinin ismi İncil'de geçen Sam ve Ham kardeşlerden alınmıştır (Şilkov, 2004: 72). Ancak Sam ve Ham dışında Yafes adlı üçüncü bir erkek kardeşten de bahsedilir. Böylelikle Marr, "Sami ailesinin yeni Kafkas akrabalarını" yafetik diller olarak adlandırarak, Yafes ismini kullanır.

Marr, Yafetik dil ailesi teorisine Akdeniz ve Ön Asya dillerinin hemen hemen hepsini dâhil eder. Zaman geçtikçe daha da fazlası ortaya çıktığı için eski halkların göçleri ile birlikte yafetik dillerin kökeninin ortaklığını açıklamak daha da zorlaşmaya başlar. Marr, istediği sonuçlar ile karşılaştırmalı tarihsel dilbilimin ilkeleri arasında bir seçim yapmak zorunda kalır. Dilbilimci, tabii olarak, seçimini ulaştırmak istediği sonuçlardan yana kullanır. 1923 yılının Kasım ayında Marr'ın "Yafetik dil ailesi teorisi" "yeni dil öğretisi"ne dönüşür. Daha sonraları, söz konusu öğreti için her iki terim de eş anlamlı olarak kullanılır. Marr, bu teorisinde dillerin ortaya çıkışını ve kökenini sınıfsal mücadeleye dayandırır. Ona göre, diller birbirinden bağımsız olarak gelişir ancak buna rağmen farklı oranlarda da olsa tamamen tek tip bir yasaya göre gelişir ve gelişim gösterecektir. İlkel toplumlarda sınıf mücadelesinin bir sonucu olarak ortaya çıkan sesli konuşma başlangıçta belirsiz bir nida özelliği taşıyan "sal" (*сал*), "ber" (*бер*) "yon" (*юн*) ve "roş" (*рош*) olmak üzere dört unsurdan oluşur (Georgiyeva-Angelova, 2018: 181). Bu dört sestense zamanla insanların ihtiyaçları doğrultusunda sözcükler türemeye başlar.

Yeni Dil öğretisine göre, insanın konuşması gelişim sürecinin aşamalarından biridir. İnsan konuşmasının ortaya çıkışı, ortak yaşam ihtiyaçlarının karşılanması ve anlaşmak için iletişim araçlarına ihtiyaç duyan bir grup insandan kaynaklanır. İlk izlenen iletişim araçları jestler, vücut hareketleri ve mimikler (kinetik konuşma) olur. Sesli konuşmanın ilk unsurları, en basit toplumsal ilişkilerin ilk aşamalarında, insanın üretimsel emeğinde kinetik konuşmaya refleks eylemleri gibi eşlik eder. Seslerin zamanla netleşmesi, yalnızca insanların iletişim ihtiyacından kaynaklanmaz. Sesli konuşmanın kökeni, üretim faaliyetlerinin başarısı için gerekli olan ve belirli bir kolektif emek sürecine eşlik eden büyülü eylemlerde aranmalıdır. İnsan birliklerinin, belirsiz düşünce durumundan çıkmasıyla beraber özel bir adlandırma gerektiren kavramlar çemberi artış gösterir. Kelime dağarcığının artmasıyla birlikte kinetik konuşmanın aşama aşama yerini dilsel konuşmaya bıraktığı günlük konuşmada da bu kavramlar kullanılmaya başlar. Kavramlar yelpazesinin genişletilmesiyle ses adlandırmalarında bir artışa ihtiyaç duyulur. Bu yüzden insan toplumu, fonetik bir ayırım getirerek ve aynı şekilde kelime dağarcığının eksikliklerini tamamlayarak, sesli konuşmanın aynı birincil unsurlarını kullanır. Bu dört temel unsurdan tüm insanlığın tüm kelime dağarcığı tüm çeşitliliği içinde ortaya çıkar (Meşaninov, 1929: 13-15). Dolayısıyla Marr ve Marrizmin takipçileri, dilin kökensel açıdan gelişiminin temelini yukarıda belirtilen dört sesi koyarak, insanlığın konuştuğu tüm dillerin ve sözcüklerin bu seslerden türediğini belirtir. Bu sesler ise insanların günlük hayatta gerek duyduğu iletişim ihtiyaçlarının yanı sıra toplum

için daha yüce bir amaca hizmet eden üretimsel faaliyetlerde çalışırken emek harcadıkları işlerde kendini gösterir. Nitekim “yeni dil öğretisi” zamanla Sovyet yönetiminin politikalarına uygun olarak Marksist dilbilime dayanmaya başlar, böylece Stalin yönetiminden büyük bir destek görür ve siyasete uzak duran klasik dilbilimi savunanlar tarafından eleştirilse de kendine çok sayıda taraftar toplar.

N. Ya. Marr, dillerin gelişim sürecini bir piramide benzeterek düşüncelerini “Yafetik Teorisinin Temel Kazanımları” (**Основные достижения яфетической теории**)⁷ adlı makalesinde şu şekilde ifade eder: “Yafetik dilbilimine göre, insan dilinin doğuşunu, büyümesini ve daha ileri veya nihai başarısını, bir zemin üzerinde duran piramit şeklinde göstermek mümkündür. Geniş bir zeminden özellikle çok sayıdaki yumuşakça benzeri embriyon dilleri biçimindeki ilk dil durumuna kadar, insan dili bir dizi tipolojik dönüşümden geçerek, zirveye doğru yani tüm dünya dillerinin birliği için gayret eder” (Marr, 1933: 213). Marr’ın tüm dünya dillerinin gelişim evrelerini tek ortak bir dil kökeninde açıklayan ve karşılaştırmalı tarihsel dilbilimin temel ilkelerini reddeden bu görüşü, geleneksel dilbilimi savunan bilim insanları arasında tepkiyle karşılaşır.

V. M. Alpatov, Marrizme karşı duran ve yapılan onca baskıya rağmen onun yöntemlerini benimsemeyen akademisyenler arasında, o sıralarda genç bir bilim insanı olarak öne çıkan Serebrennikov’u da gösterir. Marrizmi eleştiren cesur bir konuşmasını şu sözlerle okuyucuya aktarır:

“Doğrudan Marr’a yönelik bazı toplantılar yapılmaktaydı. 1949 yılının sonunda, Moskova Devlet Üniversitesi Filoloji Fakültesi Klasik Filoloji Bölümünün bir toplantısında, genç ve o zamanlar az bilinen bir hoca olan B. A. Serebrennikov, Marr’ı yüceltmek için ona emredilen görev konuşması yerine, keskin ve inandırıcı bir şekilde, Marr’ın yöntemini ve birçok tezini şiddetle eleştirdi. Konuşma patlayan bir bomba etkisi yarattı, Serebrennikov hemen tartışılan isimler arasına girdi” (Alpatov, 2004: 165).

O sıralarda, Marr’ı, yeni dil teorisini ve bunun yanında da Stalin’i övmeden dilbilimsel bir çalışma yapmak mümkün değildir. Bilim insanının tüm bunları göze alarak Marrizmi eleştirmesi, beklenildiği gibi şimşekleri üzerine çekmesine neden olur.

1950 yılının ilk aylarında Serebrennikov’un fakülteyle tamamen ilişkisi kesilir ancak öğretim yılının sonuna kadar derslerini tamamlamasına izin verilir (Alpatov, 2004: 167). Bilim insanı için hem yaşamsal hem de bilimsel açıdan zor zamanlar baş gösterir. Ancak bu sıralarda *Pravda* gazetesinde dilbilimin sorunlarıyla ilgili bir kamuoyu tartışması halka duyurulur. Marristler, böyle bir tartışmanın gereksiz olduğunu düşünürler çünkü zaten dilbilimde hâkim bir konumdadırlar. Onların artık karşısında duracak hiç kimse kalmaz; birçoğu ya işinden uzaklaştırılır ya Marrizmin görüşlerini benimser ya da Marrizmi onaylamasalar da çalışmalarında onları eleştirmekten kaçınırlar. Ancak bu tartışma diğerlerinden farklı görünür. Söz konusu tartışma en başından beri Marrizm taraftarlarını memnun etmez. Bu kez yapılan tartışmanın biçimi de, o zaman ki ortam ve koşullarda alışılmadık bir durumdadır. Daha önceki bilimsel tartışmalar sözlü bir biçimde uzmanlar eşliğinde yüz yüze olurken, söz konusu dilbilimsel tartışma, dilbilimden anlamayan milyonların gözü önünde, gazetede gerçekleşecektir. Yaklaşık 2 ay süren bu tartışmada bir şeylerin döndüğü bellidir.

Alpatov (2004: 170) ’un “Bir Efsanenin Hikâyesi. Marr ve Marrizm” (**История одного мифа. Марр и Марризм**) adlı kitabında da detaylı bir şekilde belirttiği gibi, A. S. Çikobava’nın tartışmayı başlatan Marrizm karşıtı makalesinin ardından, gazeteye gönderilen makaleler, 200’den fazla bir sayıya ulaşır. Gönderilen bu makalelerde ise yazı işleri heyeti tarafından eşitlik ilkesi gözetilir. Dolayısıyla

⁷ 1924 yılında Mahaçkale Dağlık Bölgesel Çalışmaları Birliği’nin kuruluş kongresinde okunan bu bildiri, *Burevestnik* adlı yayınevi tarafından aynı başlık altında ayrı bir broşür olarak 1925 yılında basılır.

Marrist makaleler, Marrizm karşıtı makaleler ve bunların ortasında yer alan yani uzlaşmacı bir konumda bulunan makaleler eşit sayıda gazetede yer alır. Serebrennikov'un makalesi ise söz konusu Marrizm karşıtı makaleler içerisinde bulunur. Bilim insanının makalesinde belirttiği düşünceleri, şüphesiz Çikobava'nın görüşlerinden çok daha sert bir nitelik taşır. Nihayet, 20 Haziran 1950 tarihinde aynı gazetede dilbilim tartışması için ayrılan sayfada Stalin'in makalesi yayımlanır ve bu tartışmaya son noktayı koyar. Böylece bir anda Marrizm efsanesi ortadan kalkar. Bu durum, Sovyet dilbiliminin ilerlemesini sağlar.

Serebrennikov, daha sonra Marrizmi eleştiren bir dizi çalışmasının yanı sıra, büyük dilbilimci V. V. Vinogradov⁸ ile birlikte 1951-1952 yıllarında "Marksizm'in Dilbilimdeki Tahrifine ve Çarpıtılmasına Karşı" (*Против вульгаризации и извращения марксизма в языкознании*) isimli iki ciltlik bir makale derlemesi yayımlarlar. Bu derlemede, "bilime büyük zarar veren, Sovyet dilbilimini durgunluğa sürükleyen "yeni dil öğretisinin" sonuçlarının ve hem genelde hem de özelde kusurlu tezlerinin eleştirilmesi ve açığa çıkarılması temel bir görev edinilmiştir" (Vinogradov ve Serebrennikov, 1952: 3). Bu eserin yazarları tarafından Sovyet dilbiliminin daha da geliştirilmesi amacıyla yeni dil öğretisinin bilim dışı tutumlarının yansıtılması ve eleştirilmesi amaçlanır.

Serebrennikov, "N. Ya. Marr'ın Dilin Kökensel Sürecinin Birliğiyle İlgili Öğretisinin Eleştirisi" (*Критика учения Н. Я. Марра о единстве глоттогонического процесса*) adlı makalesinde, Marr'ın bilimsel hayatına genel bir bakış sunar ve onun çalışmalarını dönemlere ayırarak inceler. Marr'ın Kafkas dilleriyle ilgili yaptığı ilk dönem çalışmalarını, Stalin'in ustaca, güçlü eserler olarak nitelendirdiği gibi, Serebrennikov da bu çalışmalara olumlu yaklaşır. Bu bağlamda A. S. Çikobava gibi çağdaş Gürcü dili uzmanlarının da, Kafkas dilleriyle ilgili bu ilk dönem çalışmalarını olumlu yönde değerlendirdiklerini belirtir. Ancak bilim insanı, ikinci dönemde Marr'ın yeni dil öğretisini ortaya koymasıyla birlikte bu çalışmalarını eleştirmeye başlar.

Araştırmacı, Marr'ın kaba materyalist teorilerinin hiç birinin, dilbilimciler arasında ve hatta büyük oranda tarihçiler, etnograflar ve arkeologlar arasında derin köklere sahip olmadığını belirtir. Ona göre, Marr, dillerin kökensel süreç açısından birliği ve dillerin gelişim aşamaları hakkındaki öğretisini, "yeni dil öğretisi"nin asli ve temel başarısı olarak görür. Bilim insanı, Marr'ın öğrencileri ve takipçilerinin, Marr'ı Marx ile karşılaştırdığını, Marx'ın toplumsal tarih bilimi için yaptığı şeyin aynısını, Marr'ın da dilbilim için yaptığını inandıklarını ifade eder (Serebrennikov, 1952: 45) ve bu durumu eleştirir.

Serebrennikov için böyle bir tepki, onun kendisi için en yüksek değer olan gerçek bilimin ve bilimdeki gerçeğin savunmasıdır. Marr'ın öğretilerine karşı olan eleştirel çıkışı, Serebrennikov'un yaşamının ve eserlerinin şekillenmesinde büyük bir rol oynar. Bununla birlikte 1952 yılında SSCB Bilimler Akademisi üyesi seçilir. Dilbilim Enstitüsü müdür yardımcılığına atanır ve ardından 1960 – 1964 yılları arasında Enstitü müdürü olarak görev yaptığı sırada Genel Dilbilim ve Fin-Ugor Dilbilimi Bölümlerini kurar ve ömrünün sonuna kadar bu bölümleri yönetir (Postovalova, 2017a: 242).

Serebrennikov, dil ve dilin kültür ve sosyal hayattaki varlığıyla ilgili olan tüm düşüncelerinin üstünü çizen Marr'ın öğretisini her zaman şiddetli bir biçimde eleştirir. Araştırmacının bu karşıt tutumu, Marrizm karşıtı bir dilbilim yaratmayı hedefleyerek, sonraki bilimsel yaşamının ve bilimsel ilgi alanlarının özünü oluşturur. Marr'ın dil hakkındaki yeni öğretisini bilim dışı ve tamamen hatalı olarak

⁸ Rus dilbiliminde önemli bir yere sahip olan V. V. Vinogradov'un hayatı, bilimsel anlayışı ve eserleri için bkz.: Ataklı-Saçak, F. (2018). "XX. yy. Rus Dilbiliminde Tek Kişilik Bir Enstitü: V. V. Vinogradov". Z. B. Özer, F. Yapıcı, Ş. Aktay (Editörler). *Bilim ve İnsan, Şahsiyetini İnşa Edenler*. Ankara: Gazi Kitabevi, 271-292.

gören ve söz konusu öğretinin hatalı savlarını farklı yıllardaki çalışmalarında çürüten bilim insanı, dille ilgili geleneksel karşılaştırmalı tarihsel incelemenin kavramlarını geliştirir. Serebrennikov, evrensel ve budundilbilim diyalektiğine ve dilin gelişiminde iç ve dış etkenlerin diyalektiğine dayanan bir bilim olarak dilbilim anlayışının taslağını yeniden kurar (Postovalova, 2017a: 245).

Alpatov (2004: 264) Sovyet döneminde yaşayan kimi bilim insanlarını tasvir ederken “*fikirlerin tarihi ve insanların tarihi*” özellikle bizim ülkemizde sıklıkla karıştırılan farklı disiplinlerdir. Ancak bu disiplinlerin nesnelere çoğu zaman örtüşür. Bir bilim insanının kaderi, birçok Sovyet bilim insanının örneğinde açıkça gördüğümüz gibi, onun fikirlerini ve yöntemlerini etkileyebilir” tabirini kullanır. Benzer şekilde, Serebrennikov’un Stalin’in gölgesindeki Marr’ın geliştirdiği yeni dil öğretisine dair olan karşıt tutumu, onun bilimsel yaşamını ve çalışmalarını kuşkusuz derinden etkiler.

B. A. Serebrennikov’un Türkoloji Alanındaki Çalışmaları

Serebrennikov, genel dilbilim çalışmaları ve Hint-Avrupa dillerinin yanı sıra, Ural-Altay dil grubuyla ilgili önemli araştırmalarda bulunur. Bu bağlamda, Ural dillerinde yer alan Macarca, Fince, Udmurtça⁹, Komice¹⁰ gibi Fin-Ugor dilleri, Mordvin¹¹ dillerini oluşturan Erzyan ve Mokşan Dilleri, Altay dil grubunda yer alan Türk dilleri ve Moğol dili üzerine çok sayıda eserler verir. Araştırmacının Türkoloji alanındaki temel çalışmasını şüphesiz 1979 yılında N. Z. Hajiyeva ile birlikte hazırladığı “Türk Dillerinin Karşılaştırmalı Tarihi Dilbilgisi” (*Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков*) adlı araştırması oluşturur. Aynı zamanda söz konusu yazarlar birlikte sözdizimini konu alan, Türk Dillerinin Karşılaştırmalı-Tarihi Dilbilgisi. Sözdizimi” (*Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Синтаксис*) adlı bir eser daha yayımlarlar. Serebrennikov, Türkoloji alanında çok sayıda nitelikli araştırmaya imza atar; değerli fikirler öne sürer. Çalışmamızda bu eserlerden öne çıkanlar aşağıda incelenecektir.

Yukarıda bahsi geçen “Türk Dillerinin Karşılaştırmalı Tarihi Dilbilgisi” adlı ilk eserde, dünya Türkoloji biliminde ilk kez, tüm Türk dillerinin fonetik, biçimbilimsel ve sözdizimsel yapısının, sistematik ve kapsamlı bir biçimde karşılaştırmalı-tarihsel bir analizi verilir. Ek durumunda bulunan biçimbirimlerin kökensel açıdan araştırılmasının yanı sıra fonomorfolojik ve semantik açıdan zengin materyallerle desteklenir. Bununla birlikte ayrıntılı olarak verilen sesbilimsel ve biçimbilimsel incelemelerin ardından, Türk dillerinde farklı türdeki sözdizimsel yapıların kökeni ve gelişim yolları da genel hatlarıyla belirtilir (Serebrennikov ve Hajiyeva, 1979).

Söz konusu kitapta, fonetik ve biçimbilimsel açıdan detaylı bir araştırma yapılır; bu bağlamda eski Türkçedeki ünlüler, patlamalı ünsüzler, hışırtılı ünsüzler, çift ünsüzler; isimler, sıfatlar, sayılar, zamirler, fiiller, bağlaçlar, zarflar gibi konulara yer verilir. Türk dillerinin sözdizimsel yapısına ise genel hatlarıyla değinilir. Yazarlar, ele aldıkları konuları Türkçe, Türkmence, Azerbaycanca, Uygurca, Hakasca, Kazakça, Kırgızca, Nogayca, Karakalpakça, Gagauzca, Karaçay-Balkar dilinde, Altayca, Şorca, Yakutça, Başkurtça, Çuvaşça, Kumukça, Tatarca gibi hemen hemen tüm Türk dillerinde karşılaştırmalı olarak örneklendirerek incelerler. Dolayısıyla söz konusu eser, Türk dillerinin dilbilgisine dair karşılaştırmalı-tarihsel açıdan bütüncül bir araştırma sunar.

N. Z. Hajiyeva ile beraber kaleme aldığı “Türk Dillerinin Karşılaştırmalı-Tarihi Dilbilgisi. Sözdizimi” adlı yapıtında ise Türk dillerinin dilbilgisi ve sözdizim yapısını karşılaştırmalı tarihsel açıdan inceler. Bu

⁹ Ural dil ailesinin Perm dillerine ait bir dildir.

¹⁰ Ural dil ailesinin Perm dillerine ait bir dildir.

¹¹ Mordvin Dilleri, Ural dil grubunun bir koludur.

bağlamda Nasreddin Hoca Fıkraları, Aziz Nesin öyküleri, Halikarnas Balıkcısı, Sabahattin Ali ve R. N. Güntekin gibi yazarların çeşitli eserleri üzerinde incelemelerde bulunmakla birlikte Talat Tekin ve Zeynep Korkmaz gibi Türk bilim insanlarının araştırmalarından faydalanır.

Söz konusu eserde, Türkoloji çalışmalarında sözdizim tarihinin yeterince derinlemesine incelenmemesi eleştirilir. Bunun yanında kitapta yabancı ve Sovyet Türkologların, tarihsel sözdizime dair görüşlerine yer verilir. Serebrennikov ve Hajiyeva, söz konusu eserlerinde çağdaş sözdizime tarihsel açıdan yaklaşımı desteklemekle birlikte Türk dillerinde yan cümlelerin özünü belirlemeden önce, bu dillerde farklı cümle türlerinin nasıl ortaya çıktığının ve geliştiğinin kavranması gerektiğini belirtirler. Bu kapsamda, araştırmanın ana konusunu sözdizimsel birimler, isim ve fiil grupları ve cümle türleri (basit, karmaşık, isim ve fiil) oluşturur (Hajiyeva ve Serebrennikov, 1986: 3).

Serebrennikov ve Hajiyeva, Türkoloji alanında incelemelerde bulunan çoğu araştırmacının, Orhun Yazıtları ve Kaşgarlı Mahmut'un "Dîvânu Lugâti't-Türk" adlı sözlüğü gibi, Türklerin en eski yazılı belgelerinde geçen sözcükleri, sözdizimsel ya da biçimbilimsel yapıları ilksel ya da arkaik olarak değerlendirmesini şu sözlerle eleştirirler:

"Türkoloji literatürümüzde, Eski Türk yazılı eserlerinin anıtlarında bulunan tüm dilsel olguların arkaik olduğuna dair yaygın bir görüş hâkimdir. Orhun Yazıtları, Kaşgarlı Mahmud'un sözlüğü vb. bu tür arkaik hazineler olarak sayılır. Ancak bu düşünce doğru değildir. Eski Türk yazılı anıtlarında kullanılmış olan Türk dilleri, hiçbir şekilde ilksel dilin durumunu değişmez ve saf haliyle yansıtmaz. Diller eşit olmayan bir şekilde değiştiğinden, yazılı anıtlarda da arkaizmlerin yanı sıra neologizmler de yer alabilir" (Hajiyeva ve Serebrennikov, 1986: 21).

Bu bağlamda, düşüncelerini somutlaştırmak amacıyla Kaşgarlı Mahmut'ta *-dık*'lı geçmiş zaman biçimi bulunduğunu ifade ederler ve bu duruma "*Ol keldük*" (*O geldi*); "*Biz keldük*" (*Biz geldik*) vb. gibi örnekler gösterirler. Bazı Türkologlar kronolojik açıdan *-dık*'lı geçmiş zamanın, *-di*'li geçmiş zamanın öncülü olduğunu düşünseler de, Hajiyeva ve Serebrennikov, bu biçimlerin, Oğuz grubu Türk dillerinde yaygın olan *-dık* sıfat fiilinin, bitmiş fiile dönüşümünün özel bir durumu olduğuna inanırlar. Diğer bütün Türk dillerinde de, *-dık*'lı geçmiş zamanın olmamasını, varsayımlarını kanıtlayan bir delil olarak gösterirler (Hajiyeva ve Serebrennikov, 1986: 21-22). Söz konusu araştırmacılar özellikle Orhun yazıtlarında yer alan metinlerin dilinde, diğer Türk dillerinden ziyade, daha çok Osmanlıcanın etkisinin hissedildiğini vurgularlar.

Bununla birlikte, yazarlar söz konusu eserde, Türk dillerindeki, niteleyici ve fiil birleşimlerindeki tarihsel değişimin, diğer dillerden farklı olarak, kendine has özellikleri olduğunu ifade ederler. Onların düşüncesine göre, bu tarihsel değişim, başlangıçtaki çeşitliliğin açık bir şekilde azalmasını takip eder (Hajiyeva ve Serebrennikov, 1986: 260).

Serebrennikov'un Türkoloji ve Altay araştırmaları alanındaki en değerli bilimsel mirası arasında, Türk dillerinin çeşitli materyallerinin yorumlanmasına dayanan, Türk dillerinin tarihsel açıdan fonetik ve morfolojik meselelerinin yanı sıra, Türk dillerinin kuramsal anlayışı çerçevesinde alansal bağlantıları üzerine onlarca makalesi ve notları da bulunur. Bu türdeki yayınları, özellikle 1969-1989 yılları arasında "Sovyet Türkolojisi" (*Советская тюркология*) gibi dergilerde ve derlemelerde yayınlanır (Burukin ve Nasilov, 2018: 7).

Serebrennikov, Sovyet Türkoloji dergisinin, 1970 yılının 1. Sayısında yer alan "Türk Dillerindeki -lar Çoğul Eki Oluşumunun Bazı Özel Detayları Üzerine" (*О некоторых частных деталях процесса образования аффикса множественного числа -lar в тюркских языках*)

adlı makalesinde, *-lar*, *-ler* çoğul ekinin kökeniyle ilgili çok sayıda çalışma yapıldığını ve merak uyandırdığını, bunun yanında bu alanda yapılan çalışmaların tarihçesinden bahsederek, Otto Böhtling, W. Kotwicz, V. Kotviç, Gustaf John Ramstedt, D. Sinor ve A. N. Kononov gibi araştırmacıların çalışmalarına değinir.

Bilim insanı bu makalesinde, Türk dillerinde geçmişte topluluk çoğul eki olan *-la* takısının, çağdaş çoğul eki *-lar* takısının öncülü olduğunu savunur. Bu duruma, “ağaç-la” (*ağaçlar*); “kız-la” (*kızlar*); “balık-la” (*balıklar*) ve vb. gibi örnekleri gösterir. Ona göre, çağdaş Balkar dilinde de çoğul eki olan *-la*, *-le* takısının, geçmişte kullanılan topluluk çoğul ekinin bir kalıntısı olması muhtemeldir. Bu duruma örnek olarak “at-la” (*atlar*), “juj-le” (*evler*) gibi sözcükleri verir (Serebrennikov, 1970b: 51). Serebrennikov ayrıca elde edilen tüm verileri değerlendirdiğinde, Başkurtça, Kazakça, Kırgızca, Altayca, Şorca ve Yakutça gibi dillerde *-lar* çoğul ekinin yanı sıra ayrıca *-tar*, *-dar* gibi varyantların da belirdiğini ifade eder (Serebrennikov, 1970b: 53).

Sovyet Türkoloji Dergisinin, 1972 yılı 5. sayısında yer alan “Türk Dillerinde İsimden Türeyen -La Sonekli Fiillerin Tarihine Dair” (**К истории суффикса деноминативных глаголов -la в тюркских языках**) adlı makalesinde, yaygın bir şekilde kullanılan fiil soneki olan *-la* takısının tarihini uzak bir geçmişe, eski Türk dili dönemine dayandırır. Araştırmacı *-la* son ekinin oluşum tarihi, hangi ilksel kaynağa dayandığı, asıl işlevinin ne olduğu, isim fiil oluşturma aracı olup olmadığı gibi sorulara yanıt arar.

Serebrennikov’ a göre, dildeki herhangi bir olgunun kendi tarihine sahip olduğu iyi bilinir ve eğer bu tarih henüz açıklığa kavuşturulmadıysa, bu durum sadece iki nedenle açıklanabilir: ya söz konusu dilsel olgunun tarihsel oluşum süreci hiçbir iz bırakmamıştır ya da bu izlerin rasyonel bir şekilde araştırılması yürütülüyordur ancak bu izlerin keşfi ve belirli bir bağlantı kurulması, ilgilenilen tarihsel sürecin seyrine dair aşağı yukarı güvenilir bir fikir yaratmayı mümkün kılacaktır. Tarihsel sürecin izlerinin aranması ise çeşitli yönlerde gerçekleştirilebilir (Serebrennikov, 1972b: 65).

Ünlü dilbilimcinin 1975 yılında yayımlanan “Türk Dillerinde -Styr- Fiil Ekinin Tarihsel Açından Bilinmeyenleri” (**Исторические загадки глагольного аффикса -styr- в тюркских языках**) adlı makalesinde, Türkçe, Tatarca, Başkurtça, Karakalpakça, Kazakça, Azerbaycanca, Özbekçe, Türkmençe gibi birçok Türk dilinde bulunan, mükerrer eylem eki olan *-styr* (*-stır*) fiil ekinin, fiile düzensiz tekrarlanabilirlik, eksiklik ya da eylemin zayıflaması anlamı verdiğini belirtir (Serebrennikov, 1975: 17). Serebrennikov, Türk dillerindeki söz konusu eki açıklamak için, ayrıca eski Hint-Avrupa ve Fin-Ugor dilleri, Macar ve Yunan dillerindeki tekrarlanabilirlik belirten eklerden de yararlanır ve örneklendirir. Böylece okuyucuya bu konuda geniş bir bakış açısı kazandırmakla birlikte, son derece nadir rastlanan bu fiil ekinin tarihsel analiziyle, bu tür eklerin kökeninin karanlık tarihine ışık tutmayı amaçlar.

Serebrennikov, 1977 yılında kaleme aldığı “Türk Dillerindeki Yansıtma Fiil Eklerinin Kökeni” (**Происхождение аффиксов звукоподражательных глаголов в тюркских языках**) adlı makalesinde, her dilde yer alan yansıtma fiillerinin kendine has özellikleri olduğunu belirtir. Türk dillerinde en yaygın yansıtma fiil eklerinin ise *-ilda-* ve *-ırda-* takıları olduğunu açıklamakla birlikte çeşitli Türk dillerinden çok sayıda örnek gösterir: Azerbaycanca: “vızıldamaq” (*vızıldamak*), “zıngıldamaq” (*çılmamak*); Türkçe: “gürüldemek”, “mırıldamak”, “patırdamak”, “takırdamak”, “gıcırdamak”, “fişirdamak”; Gagauzca: “guruldamaa” (*guruldamak*), “gıjirdamaa” (*gıjirdamak*),

“fıkırdamaa” (*fıkırdamak*)¹², vb. Bununla birlikte araştırmacı, Kumukça ve Özbekçe gibi bazı Türk dillerindeki yansıtma fiillerinin oluşumunun, genel Türki şemaya uymadığını ifade eder. Bahsi geçen dillerde yansıtma fiilleri için *-la* eki kullanılır. Bu duruma, Kumukça’da “dangırlamak” (*çınlamak*), “zangırlamak” (*çınlamak*), “şırıllamak” (*şırıldamak*); Özbekçe’de “girkillamok” (*çıtırdamak*), “vakırlamok” (*vakvak etmek*), “zuvillamok” (*vızıldamak*) gibi yansıtma ekine sahip olan fiilleri örnek olarak gösterir. Bunun yanında söz konusu yansıtma eki *-la*’ya Hakas ve Tuva dillerinde de rastlanıldığını belirtir. Serebrennikov, yansıtma fiil eklerinin kökenini araştırdığı makalesinde ayrıca *-ilda* ve *-ırda* takılarının ilk bileşenlerinin *-la*, *-ra* ekleriyle genetik olarak ilişkili olduğu ve onların çeşitlerini temsil ettiği değerlendirmesinde bulunur (Serebrennikov, 1977: 3-6).

1979 yılında yayımlanmış olduğu “Türk Dillerinde Tarihsel Dilbilgisinin Bazı Çetin Meseleleri Üzerine” (***О некоторых трудных проблемах исторической грамматики тюркских языков***) adlı makalesinde özellikle yedi dilbilgisel konunun üzerinde durur. Bu bağlamda, işaret zamirlerinde durum hallerinin farklı şekillerde açıklanmasının nedenleri; isimlerde iyelik çekiminin bulunma ve ayrılma halleri biçimlerinde *-n* eklemesinin ortaya çıkmasının nedeni; Yakutçada yönelme ve bulunma hallerinde biçim karışıklığı¹³; Türk dillerinde *-nçı*, *-nçi* sıra sayı eklerinin kökeni; bazı sıfat küçültme eklerinin karmaşık bileşiminin nedenleri ve Çuvaş dilinde gelecek zamanın kökeniyle ilgili çeşitli görüş ve tespitlerde bulunur. Bunun yanı sıra iyelik eklerinin kökeniyle ilgili bazı varsayımları değerlendirir ve kendi düşüncelerini sunar (Serebrennikov, 1979: 3-12).

Araştırmacı Türk dillerindeki eklerle ilgili olan araştırmalarını 1982 yılında yayımlanmış olduğu “Türk Dillerindeki Bazı Eklerin Kökeni Üzerine” (***О происхождении некоторых аффиксов в тюркских языках***) adlı çalışmasında sürdürür. Çeşitli eklere dair açıklamalarda bulunduğu çalışmasında aitlik sıfat eki *-lı*’ya dair yaptığı tespitler dikkat çeker. Söz konusu ekin bazı Türk dillerinde yaygın olarak kullanıldığını belirtmekle birlikte kökenine dair bazı varsayımlarda bulunur; bu konuda ayrıca V. Kotviç, G. J. Ramstedt, N. Z. Hajiyeva, N. Rasanen, P. M. Melioranskiy ve A. M. Şerbak’ın teorilerine değinir.

Serebrennikov yukarıda bahsedilen çalışmasında, aitlik bildiren *-lı* ekinden başka, Türk dillerinde yönelme durum halinin (*-ka*, *-fa*) kökeni, Çuvaş dilinde *-ti* oluşturucu ögesi, Türk dilinde fiilden isim türeten *-ış*, *-iş ekiyle*, Moğol dilinde fiilden isim türeten *-l* ekinin özdeşliği, Türkçe *-ma* eki ile Moğolca *-ma*, *-m* ekinin genetik ortaklığıyla ilgili varsayımın meşruiyeti, *-mak* mastar ekinin kökeni, kiplik anlamına sahip *-k*, *-s*, *-ç*, *-r*, *-ın*, *-l* ekleri ile *-lık* ve *-lır* sıfat eklerinin kökeni üzerine çeşitli değerlendirmelerde ve varsayımlarda bulunur (Serebrennikov, 1982: 6-12).

Ünlü dilbilimci, 1983 yılında S. S. Harkova ile birlikte kaleme aldığı “Türk ve Moğol Dilleri Arasındaki Akrabalık Meselesini Araştırmanın Bazı Etkili Yöntemleri Üzerine” (***О некоторых эффективных методах исследования проблемы родства тюркских и монгольских языков***) adlı makalesinde, bahsi geçen iki dilin akrabalığıyla ilgili ileri sürülen (ünlü Türkolog Talat Tekin’in hipotezinin de aralarında bulunduğu) argümanları inceler. Bu bağlamda Türkoloji alanında Türk ve Moğol dillerinin akrabalığıyla ilgili birbirine zıt iki grubun bulunduğunu bildirir: Bu gruplardan ilki, söz konusu iki dilin akrabalığını desteklerken; diğer grup bu duruma karşı şüpheli olarak yaklaşır.

¹² Fıkırdamak, gürlütle kaynamak anlamına gelir.

¹³ Yakut dilinde, bir şeyin içinde bulunma ve bir şeyin içine doğru hareket kavramı, yönelme halinin bir biçimiyle ifade edilir. Detaylı bilgi için bkz.: Serebrennikov, 1979: 6.

Serebrennikov ve Harkova, Türk ve Moğol dillerinin akrabalığını savunanların genel olarak G. J. Ramstedt, N. Poppe'nin çalışmalarına, bazı çağdaş Altayistlerin araştırmalarına dayandığını, şüphecilerin ise Altayistlerin eserlerindeki çelişki ve tutarsızlıklara dikkat çektiğini belirtirler. Bilim insanları, Türk dillerindeki Moğolca alıntılarının lehine ve bu iki dilin genetik akrabalığına dair olan argümanları birkaç maddede detaylı olarak örnekendirerek incelerler. Bu bağlamda Moğolca ve Türkçedeki paralel kelimelerin birbirine çok yakın olduğunu, bir Türk dili konuşurunun hiç zorlanmadan, etimolojik araştırmalar yapmadan ele alınan Moğolca bir kelimenin biçimsel ya da sessel açıdan Türkçedeki karşılığını gösterebileceğini iddia ederler. Söz konusu ortak kelimelere aşağıdakiler gibi çok sayıda örnek verirler (Serebrennikov ve Harkova, 1983: 46):

- Moğolca: “tenges” (*deniz*), Tatarca: “dingez” (*deniz*), Kazakça: “teniz” (*deniz*), Türkçe: “deniz”, Azerbaycanca: “deniz”, Kumukça: “dengiz” (*deniz*);
- Moğolca: “altan” (*altın*), Tatarca: “altın”, Kazakça: “altın”;
- Moğolca: “balt” (*balta*), Tatarca: “balta”, Başkurtça: “balta”, Kazakça: “balta”;
- Moğolca: “bah” (*kurbağa*), Tatarca: “baka” (*kurbağa*), Kazakça: “baka” (*kurbağa*);
- Moğolca: “jil” (*yıl*), Kazakça: “jıl” (*yıl*), Kırgızca: “jıl” (*yıl*), Tatarca: “yel, yıl” (*yıl*);
- Moğolca: “bal”, Kalmukça: “bal”, Tatarca: “bal”, Kazakça: “bal”, Kumukça: “bal”.

Araştırmacılar ayrıca Türkçe-Moğolca sözcük paralelliklerinin çoğunun gezici kültürel terimler olduğunu da belirtirler. Harkova tarafından yapılan Türkçe – Moğolca sözcüksel paralellerin yaklaşık %20'sini terimler oluşturur. Söz konusu sözcükler, tematik kapsamı bakımından çok çeşitli ve çok yönlüdürler; bir dilden diğerine kolaylıkla geçebilirler (Serebrennikov ve Harkova: 1983: 54). Bunun yanı sıra, Moğolca ve Türk dillerinde yer alan çeşitli zıtlıkları da fonetik ve morfolojik açıdan gözler önüne sererler.

Serebrennikov ve Harkova (1983: 56) konuyla ilgili Talat Tekin'in hipotezinin de arasında bulunduğu ileri sürülen tüm varsayımları değerlendirdiklerinde, Türk ve Moğol dillerinin genetik akrabalığı hipotezini onaylamazlar. Onların fikrine göre, Moğol dillerindeki benzer sese sahip olan Türkçe sözcükler, farklı Türk dillerinden ve farklı devirlerden geçen Türkçe kökenli sözcükleri temsil eder. Moğol diline geçen Türkçe sözcüklerin de genel olarak Çuvaş dilinden geçtiğine inanırlar. Altayistlerin Türk ve Moğol dillerinin genetik akrabalığıyla ilgili kullandıkları araştırma yöntemlerini de mükemmel olarak kabul etmezler çünkü söz konusu bu yöntemlerin yalnızca alıntı sözcüklere ve dışsal uyakların bileşimine dayandığını bildirirler. Bu yüzden Türk dilleri ve Moğol dillerinin genetik akrabalığı varsayımlarından ya vazgeçmek ya da bu iddiaların kanıtlanması için daha yetkin ve güvenilir araştırma yöntemlerinin ve argümanların sunulması gerektiğini savunurlar.

Böylece Serebrennikov'un Türkoloji alanında çok sayıda birbirinden değerli çalışmalar yaptığını söylemek mümkündür. Bilim insanı, neredeyse tüm Türk dillerine dair karşılaştırmalı, tarihsel, kökensel, biçimbilimsel, anlambilimsel, sesbilimsel vb. açıdan araştırmalar gerçekleştirir. Söz konusu çalışmaları Türkoloji alanında incelemelerde bulunan araştırmacıların çalışmalarına ışık tutar ve onları aydınlatır. Şüphesiz, bilim insanının Türkoloji alanında gerçekleştirdiği bütüncül araştırmaların Türk dilbilimciler tarafından detaylı olarak incelenmesi onların önünde yeni pencerelerin açılmasını sağlayacaktır.

Sonuç

1989 yılının 28 Şubat gecesinde çalışma masasında yaşamını yitiren, kırk yıllık çalışma hayatına 350'den fazla makale, 11 kitap sığdıran ünlü dilbilimcinin bilimsel hayatı, Sovyet döneminde yaşamış birçok bilim insanında görüldüğü üzere, fırtınalı bir yaşamı yansıtır. Sovyet dilbiliminde kaotik bir atmosfer yaratan N. Ya. Marr'ın *yeni dil öğretisi* ve taraftarları karşısında klasik dilbilimi savunur, inandığı ilkelerinden ödün vermez, tüm yıldırma politikalarına karşın her fırsatta söz konusu öğretinin hatalı yönlerini eleştirir.

Dilbilim alanında yürüttüğü araştırmalar, günümüzde etkin olarak gelişen toplumdilbilim, kültürdilbilim, ruhdilbilim, bilişsel dilbilim gibi alanların kuramsal temellerinin atılmasında önemli bir rol oynar; söz konusu alanlar için zengin bir hazine sunar. Genel dilbilim alanında ortaya koyduğu sorunlar büyük bir yankı uyandırır. Serebrennikov özellikle dil ve düşünce, dil ve insan konularına odaklanır; bugün kültürdilbilimin temel kavramlarından biri olan *dil dünya görüşünü* etraflıca açıklar. Nitekim yukarıda bahsedilen özellikle de kültürdilbilim, bilişseldilbilim gibi alanlarda çalışmalar yürüten araştırmacılar, bilim insanının bu konularda yazdığı kitap ve makaleleri incelediğinde konunun kuramsal temellerine inme fırsatı yakalayacaktır.

Çocukluğundan beri dillere karşı sonsuz bir merakı olan ve çok yönlü bir araştırma isteği duyan Serebrennikov, Hint-Avrupa dillerinin yanı sıra Fin-Ugor ve Türk dilleri ile de ilgilenir; söz konusu alanlara büyük bir ivme kazandırır, önemli fikirler ortaya atar. Bu bağlamda bilim insanının neredeyse tüm Türk dillerine dair karşılaştırmalı, tarihsel, kökensel, biçimbilimsel, anlambilimsel, sesbilimsel açıdan çok yönlü gerçekleştirdiği araştırmaların derinlemesine incelenmesi ve bunun yanı sıra eserlerinin Türkçe 'ye kazandırılması Türkoloji araştırmalarına yeni bir yön verecek, bu alana önemli katkılar sunacaktır. Bununla birlikte Serebrennikov'un şahsiyetini, bilimsel yaşamını ve Türkoloji çalışmalarını içeren bir monografi çalışması, ünlü dilbilimcinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Sonuç olarak, Sovyet ve Rus dilbilimi ile Türkoloji alanında önemli çalışmalar yürütmüş olan Serebrennikov'un eserlerinin etraflıca incelenmesi şüphesiz Türk araştırmacılar için genel dilbilim, kültürdilbilim, bilişsel dilbilim ve özellikle Türkoloji alanında yeni pencereler açacaktır. Çalışmamızın söz konusu alanlara ve Serebrennikov ile ilgili yapılacak olan araştırmalara bir katkı sağlaması ümit edilmektedir.

Kaynakça

- Alpatov, V. M. (2004). *İstoriya odnogo mifa: Marr i Marrizm*. Moskva: Editorial URSS.
- Burkin, A.A., Nasilov, D. M. (2018). "Serebrennikov kak tyurkolog – komparativist i problemi altaistiki". *Teoretiçeskaya i prikladnaya lingvistika*. 4 (3), s. 5-17.
- Dohman, Ü. (2018). "Söz Mirasının Koruyucusu: D. N. Uşakov". Z. B. Özer, F. Yapıcı, Ş. Aktay (Editörler). *Bilim ve İnsan, Şahsiyetini İnşa Edenler*. Ankara: Gazi Kitabevi, 179-191.
- Georgiyeva-Angelova, V. H. (2018). "Yafetiçeskaya teoriya semi yazıkov i ee sozdatel". s. 180-188. *Tendentsii razvitiya sovremennoy nauki i obrazovaniya: traditsii, opit, innovatsii*. Sbornik nauçnih statey po materialam Vserossiyskoy nauçno-praktiçeskoy konferentsii. Сборник научных статей. Respublika Başkörtostan, Sibay.
- Marr, N. Ya (1933). "Osnovniye dostijeniya yafetiçeskoy teorii". // *İzbrannıye raboti. Etapı razvitiya yafetiçeskoy teorii*. T. 1., s. 197-216. Leningrad: Gaimk.
- Meşaninov, İ. İ. (1929). *Vvedeniye v yafetidologiyu*. Leningrad: Priboy.
- Özer, Z. B. (2004). *Rus Dilinin Gelişme Evreleri*. Ankara: Çetin Ofset.

- Postovalova, V. İ. (2017a). "Oteçestvennaya lingvistika XX veka i ee korifei. B. A. Serebrennikov: jizn i tvorçestvo". *Voprosi psiholingvistiki*. 1 (31), s. 238-253.
- Postovalova, V. İ. (2017b). Oteçestvennaya lingvistika XX veka i ee korifei. B. A. Serebrennikov: uçeniye o yazıke." *Voprosi psiholingvistiki*. 2 (32), s. 226-241.
- Serebrennikov, B. A., Harkova, S.S. (1983a). "O nekotoryh effektivnih metodah issledovaniya problemi rodstva tyurskih i mongolskih yazıkov". *Sovetskaya Tyurkologiya*. 5, s. 46-56.
- Serebrennikov, B. A. (1983b). *O materialistiçeskom podhode k yazıkovim yavleniyam*. Moskva: Nauka.
- Serebrennikov, B. A. (1970a). *Obşee yazıkoznaniye. Formi suşestvovaniya, funksii, istoriya yazıka*. Moskva: Nauka.
- Serebrennikov, B. A. (1970b). "O nekotoryh çastnih detalyah protsessa obrazovaniya affiksa mnojestvennogo çisla –lar v tyurskih yazıkah". *Sovetskaya Tyurkologiya*. 1, 49-53.
- Serebrennikov, B. A. (1972a). *Obşee yazıkoznaniye. Vnutrennyaya struktura yazıka*. Moskva: Nauka.
- Serebrennikov, B. A. (1972b). "K istorii suffiksa denominativnih glagolov –la v tyurskih yazıkah". *Sovetskaya Tyurkologiya*. 5, s. 64-68.
- Serebrennikov, B. A. (1975). "İstoricişkiye zagadki glagolnogo affiksa –styr v tyurskih yazıkah". *Sovetskaya Tyurkologiya*. 3, s.17-22.
- Serebrennikov, B. A. (1977). "Proishojdeniye affiksov zvukopodrajatelnih glagolov v tyurskih yazıkah". *Sovetskaya Tyurkologiya*. 1, s. 3-7.
- Serebrennikov, B. A. (1979). "O nekotoryh trudnih problemah istoricişskoy grammatiki tyurskih yazıkov". *Sovetskaya Tyurkologiya*. 3, s. 3-11.
- Serebrennikov, B. A. (1982). "O proishojdenii nekotoryh affiksov v tyurkskih yazıkah". *Sovetskaya Tyurkologiya*. 4, s.3-13.
- Hajiyeva, N. Z, Serebrennikov, B. A (1986). *Sravnitelno-istoricişskaya grammatika tyurskih yazıkov. Sintaksis*. Moskva: Nauka.
- Serebrennikov, B. A. (1988). *Rol çeloveçeskogo faktora v yazıke: Yazık i mişleniye*. Moskva: Nauka.
- Serebrennikov, B. A., Kubryakova, E. S, Postovalova, V. İ., Teliya, V. N. Ufimtseva, A. A. (1988). *Rol çeloveçeskogo faktora v yazıke: Yazık i kartina mira*. (ed. Sererennikov, B.A.). Moskva: Nauka.
- Serebrennikov, B. A., Vinogradov V. V. (1952). *Predisloviye* (ed.: B. A. Serebrennikov, V. V. Vinogradov) . Protiv vulgarizatsii i izvraşeniya marksizma v yazıkoznaniı. Moskva: Akademii nauk SSSR.
- Serebrennikov, B. A. (1952). "Kritika uçeniya N. Ya. Marra o edinstve glottogoniçeskogo protsessa" (editörler: Serebrennikov, B. A ve Vinogradov V. V.) *Protiv vulgarizatsii i izvraşeniya marksizma v yazıkoznaniı*. Moskva: Akademii nauk SSSR.
- Turkin, A. İ. (1998). Serebrennikov Boris Aleksandroviç // *Komi yazık. Entsiklopediya*. (ed. Fedyuneva, G. V.). Moskva: DiK, s. 421-422.
- "Boris Aleksandroviç Serebrennikov" (1989). *Vestnik Moskovskogo universiteta*. 9 (4). Moskva.
- Krasuhin, K. G. (2003). "Boris Aleksandroviç Serebrennikov". (ed.: Berezin, F. M.) *Oteçestvenniye lingvisti XX veka. Seriya Teoriya i İstoriya yazıkoznaniya*. (Ç: 2. M-S). Moskva: İNİON RAN.
- Şilkov, Yu. M. (2004). "Yafetiçeskaya filosofiya yazıka N. Ya. Marra". *Veçe. Almanah Russkoy filosofii i kulturi*. SPB: Sankt-peterburgskiy gosudartsvennyı universitet, fakultet filosofii i politologii.

15. Türkçede bir bulaşma örneği: *siktir***Yasin řERİFOĐLU¹****Kaan YILMAZ²**

APA: şerifoğlu, Y. & Yılmaz, K. (2022). Türkçede bir bulaşma örneği: *siktir*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 235-242. DOI: 10.29000/rumelide.1192519.

Öz

Türkçede ‘kovmak’ amacıyla kullanımı 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren metinlerle tanıklanabilen *siktir* kelimesiyle ilgili açıklığa kavuşturulması gereken birkaç konu vardır. Bunlardan ilki kelimenin kökeniyle ilgilidir. Türkçenin mevcut köken bilgisi sözlüklerinde kelimenin kökeniyle ilgili bir açıklama bulunmamaktadır. Argo sözlükleri de bu konuda bir açıklama içermez. Kelimeyi madde olarak alan belli başlı (güncel/genel) Türkçe sözlüklerin sadece biri (ÖTS) kökenle ilgili okuyucuyu doğrudan *sik-* biçimine yönlendirirken diğerleri de kelimenin alfabetik sıralamadaki yeri nedeniyle aynı yönlendirmeyi örtülü olarak yaparlar. Kelimenin ‘kaba’ kullanımı ve bugünkü ses yapısı ise bu yönlendirmeyi sorgulamaya engel olmaktadır. Kelimenin köken olarak *sek-*’e bağlanması bu yazının sonuçlarından biridir. Bu bağlama işlemi için *sek-* ve türevi olan biçimlerin Türk dilinin tarihi ve çağdaş diyalektlerindeki, ihtiyacı karşılayan örneklerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda *sek-* kökeniyle temsil olunan temel anlamın ‘(sekerek) kaçmak, (sekerek) koşmak, topallamak’ yan anlamları üzerinden mecazlaşması ve sonunda *sik-* kelimesinin anlam olarak *sek-*’e bulaşmasıyla sonuçlanan sürece dikkat çekilmiştir. Açıklığa kavuşturulması gereken bir diğer konu *siktir* kelimesinin madde olarak sözlükte nasıl kullanılması gerektiğiyle ilgilidir. Kelimenin sözlüklerde sadece isim, sadece fiil veya hem isim hem fiil olarak madde başı yapıldığı tespit edilmiştir. Aslında bir fiil iken donarak anlam unsuru olarak da kullanılır hale gelen kelimenin hem fiil (*siktirip* gitmek) hem de isim olarak (*siktir* et-, *siktir* çek- vb.) sözlükte madde başı yapılmasının gerekliliği bu yazıda vurgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Bulaşma, *siktir*, *sek-*, Köken, Sözlük birimi.

An example of contamination in Turkish: *siktir***Abstract**

There are a few aspects that need to be clarified about the word *siktir* “fuck off” in Turkish, whose usage for the purpose ‘to fire’ can be witnessed in texts since the second half of the 19th century. The first of these concerns the origin of the word. No explanation about the origin of the word is available in etymological dictionaries of Turkish. Slang dictionaries also do not provide an explanation on this word. While only one of the major (contemporary/general) Turkish dictionaries (ÖTS) that gives the word as an entry directs the reader to the *sik-* “to fuck” form, the others implicitly do the same on the basis of the alphabetical order of the word. The ‘vulgar’ usage of the word and its current sound structure prevent the analysis of the available inclinations. Associating the origin of the word to *sek-*

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kastamonu, Türkiye, yserifoglu@kastamonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5785-8989 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192519]

² Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kastamonu, Türkiye, kaanyilmaz@kastamonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4975-8870

“to leap, to bound” is one of the results of this article. For this association process, the examples that meet the needs in the historical and contemporary dialects of the Turkish language the forms with *sek-* and its derivatives were employed. Within this context, attention has been drawn to the process that results in the basic meaning of *sek-*, which is represented by the root of '(by bouncing), 'running away, (bounce) running, limping' as a metaphor, and finally the meaning of the word *sik-* “to fuck” is contaminated with *sek-* “to leap, to bounce”. Another aspect that needs to be clarified is how the word *siktir* “fuck off” should be given as an entry in the dictionaries. It has been found out that the word is presented only as a noun, only as a verb, or as both a noun and a verb in different dictionaries. In fact, it is emphasized in this article that the word, which has become used as a lexeme by freezing while being a verb, should be given as an entry in the dictionaries both as a verb (*siktirip* gitmek) and as a noun (*siktir* et-, *siktir* çek- etc.)

Keywords: Contamination, *siktir*, *sek-*, Etymon, Lexem.

Türkçenin etimolojik sözlükleri arasında *siktir* kelimesini madde başı yapan tek sözlük Tietze'nin sözlüğüdür (Tietze, 2019: 355). Burada ‘argo’ etiketiyle madde başı yapılan kelimeye ‘hadi ordan (kovma, inanmama, alay sözü)’ anlamı verilmiş ancak kelime üzerine herhangi bir köken açıklaması yapılmamıştır.³

Söz konusu kelime genellikle *kaba* dil malzemesi arasında sayıldığından konuyla ilgili bir başka kaynak argo sözlükleridir. Bunlar içinde mümkün oldukça köken bilgisi vermeye çalıştığını söyleyen tek kaynak Aktunç'un (1998) sözlüğüdür ancak bu sözlükte de kelimeye ilişkin herhangi bir köken açıklaması yoktur.

Konuyla ilgili bilgi edinmek isteyenler için akla gelecek diğer bir kaynak Türkçenin çağdaş sözlükleridir. Bu sözlüklerde kimi zaman kelimelerin kökeniyle ilgili bilgi bulunabilir. Başlığında etimolojik sıfatını taşımayan bu sözlüklerde *siktir* kelimesiyle ilgili, biri⁴ hariç, köken açıklaması bulamasak da kelimenin sözlük maddesi olarak gösterimi ve bunun ortaya koyduğu sonuçlarla ilgili değerlendirme imkanı sunan bir manzarayla karşılaştık ve yazımızda bu konuyu da işlemeye çalışacağız. O halde önce belli başlı çağdaş sözlüklerde kelimenin nasıl gösterildiğine bakabiliriz:

1. Sözlükte *siktir* Maddesinin Görünümü

<i>siktir</i>	ünl. (<i>Pek kaba bir ünlem</i>) Defol, Yıkıl karşımdan. ne siktirir . <i>kab. dey.</i> Ne arar, hiç bulunur mu, yoktur. ~ et (onu), <i>dey.</i> önem verme, aldırma, kov.
<i>siktirmek</i>	<i>nsz. f. kab. ve mec.</i> Defolup gitmek (OAS 1985: 2592).
<i>siktir</i>	<i>i. kaba.</i> “Defol, yıkıl karşımdan!” anlamında küfür sözü (MTS 2010: 1108).
<i>siktirmek</i>	[<i>sik-tir-mek</i>] <i>gçsz. f. [-ir]</i> <i>kaba.</i> 1. Kendisiyle bir erkeğin cinsel ilişkide bulunmasını sağlamak. 2. Bir erkeğin kendisiyle cinsel ilişkide bulunmasına izin vermek. 3. argo. Defolup gitmek; hızla uzaklaşmak. Siktir! Defol. siktir çalmak , Kovmak; defetmek. siktir çekmek , Kovmak; defetmek. Siktir et! 1. Önem verme; aldırma. 2. Kov gitsin! Defet. siktir etmek , argo. 1. Kovmak;

³ Ashında yedinci ciltten itibaren Tietze'nin sözlükteki katkısının daha çok madde başı olmaya aday kelimelere ait (çoğu kez eksik) bilgi fişlerini hazırlamış olmakla kaldığı editörlerin ön sözünde dile getirilmiştir. Editörler bu cildin malzemesini oluşturan bilgi fişlerinde çoğu zaman kelimenin anlamı, tanığı veya kaynağı hakkında tam bilgi verilmediğini; bu nedenle eksikleri bütünlük zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir (Tietze, 2019: 9-10). Dolayısıyla bu sözlüğün de konumuza katkısı, Türk yazınından seçilmiş zengin tanık listesi sunmaktan öteye geçmez.

⁴ ÖTS'de (2007: 4236) yer alan bu bilgi de aslında tam bir köken açıklaması değil, köşeli parantez içinde kelimenin morfolojik çözümlemesinin sunulması şeklindedir. Bu sunuma göre okuyucunun morfolojik çözümlemeyi yorumlayarak sonuca ulaşması gerekir.

	uzaklaştırmak. 2. Önemsizlemek; önem ve değer vermemek. siktirip gitmek , (İstenmeyen bir kişi için) kovulmak; çekip gitmek. (ÖTS 2007: 4236).
siktirmek	(<i>nsz</i>) <i>kaba</i> Defolup gitmek. siktir et! 1) aldırma, önem verme! 2) kov, defet! siktir! defol! siktirip gitmek başını alıp gitmek (TDK 2007: 4236).
siktirmek	(<i>nsz</i>) <i>kaba</i> Defolup gitmek. Siktir! defol! Siktir et! 1) aldırma, önem verme! 2) kov, defet! Siktirip gitmek başını alıp gitmek (DD 2012: 1532).

OAS *siktir* ve *siktirmek* şeklinde iki madde kurgulanmıştır. MTS’de *siktirmek* madde olarak yazılmamıştır. Diğerleri için *siktirmek* madde başı, *siktir* ise bu maddenin iç maddesidir. İlk bakışta sözlük biriminin tespitiyle ilgili tutum farkı hemen dikkat çeker. Burada fiil ile isim olan biçimlerin birbirinden ayrılması gerekirdi. OAS bunu yapmayı denemişse de bu kez madde içi kurgusunda hataya düşmüştür: *ne siktirir* iç maddesinin *siktir* maddesinde değil *siktirmek* maddesinde yer alması gerekirdi. Diğer taraftan *siktir!*, *siktir çekmek*, *siktir et!* gibi yapılar da isim+fiil tamlaması şeklinde kurulmuştur; dolayısıyla bunların sözlüklerde *siktirmek* maddesinin içinde yer almaması gerekirdi. Bugün yazı dilinde karşımıza çıkan “Hayata küçük siktirler çekin.” gibi bir cümlede kelimenin çokluk eki alabilmesi önceleri emir çekimindeki bir fiilin nasıl anlam kategorisine ait bir sözlük birimine dönüştüğünün somut göstergesidir. Ancak *siktirip gitmek* yapısı için aynı şeyleri söyleyemeyiz; burada iki ayrı fiil vardır, dolayısıyla bu örneğin *siktir-* maddesinde verilmesi kaçınılmazdır.

Sözlük biriminin anlamlandırılmasına da değinmek gerekirse TDK ve DD’nin tanımları birbiriyle uyumludur ancak her iki sözlüğün de bu konudaki en önemli eksiği, DLT’de dahi *siktür-* maddesinde kayıtlı olan kelimenin birinci anlamını içermemeleridir. ÖTS ise diğerlerine kıyasla en kapsamlı madde kurgusunu sunarken, morfolojik çözümlemesiyle birlikte kelimeyi *sik-* köküne bağlamıştır. İncelediğimiz sözlüklerin hiçbiri, bizi kelimenin kökeniyle ilgili farklı bir biçime yönlendirmez.

Gelelim sözlükçülerin konuya has madde kurgusunda farklı tutumlar sergilemelerinin kelimenin kökeniyle ilgili nedenine. Az önce de ifade ettiğimiz şekliyle ‘(birini) cinsi münasebette bulunmaya yönlendirmek’ anlamıyla DLT’deki *siktür-* kelimesi (Ercilasun vd. 2014: 824) Türkiye Türkçesinde neredeyse hiç değişmeden *siktir-* olarak yaşamaktadır. ÖTS’de kaydedilmiş 1. ve 2. anlamlar doğrudan bu kelimeyle ilgilidir. Diğer sözlüklerin genelinde sunulan ve ÖTS’nin 3. sıradaki tanımıyla uyuşan anlam ise aslında *sik-* kelimesiyle köken ilişkisine sahip değildir. ‘Defol’ anlamı *siktir-* ve dolayısıyla *sik-* ile yanlışlıkla ilişkilendirilmiştir. ‘Defol’ anlamındaki *siktir* kelimesi aslında *sektir-* ile, yani *sek-* köküyle ilişkilidir.

2. *sek-* ve Türevleri

Bu anlam ilişkisine geçmeden önce *sek-* ve türevlerinin Türk dilindeki varlığına göz gezdirmek yerinde olur. Eski Türkçe kaynaklarda *sek-* görülmez ancak Clauson (1972: 822a) türeyiş biçimini belirsiz olarak gösterdiği *sékri-* ‘to jump’ maddesine yer verir; *sekrít-* ile *sekirt-* ise erken bir tarihte ayrılmış birbiriyle ilişkili fiiller olarak değerlendirilmiştir (Erdal 1991: 785). Eski Türkçede henüz tanımlanmamış olsa da *sek-*, yukarıdaki iki heceli fiillere köken olarak düşünülebilecek ilk biçimdir. ‘Tek ayakla veya topallayarak yürümek’ anlamındaki *sek-* için eski Türkiye Türkçesindeki ilk kayda Meninski’de (1680 II: 2643) rastlanmıştır.

Tek heceli *sek-*’e en yakın biçimler günümüzde Türkiye Türkçesi (*sek-*), Azerbaycan Türkçesi (*säk-*) ve Çuvaşça’da (*sik-*) görülmektedir. Diğer lehçelerde eski Türkçenin devamı olan çok heceli biçimler⁵

⁵ Bşk. *hiker-*, Tat. *siker-*, Kaz. *sekir-*, Kurg. *sekir-*, Özb. *sekre-*, Uyg. *säkür-*, Trkm. *segre-*, Hak. *segir-*, Yak. *ekkirie-*, Dolg. *ekkirç-* (Starostin vd 2003: 1201-1202).

karşımıza çıkar ve bunların hepsine kaynaklık eden Ana Türkçedeki biçim **sēk-* olarak tahmin edilmektedir (Starostin vd 2003: 1201).⁶ Türk lehçelerinde sekmek kavramı çevresinde toplanan bütün biçimler ÊSTJa'da (2003: 238) dört üst biçimbirimde bir araya getirilmiştir: 1. SEK-, 2. SİGEN-, 3. SEKİR-, 4. SEGRE-. Sınırlı bir kullanımı olan ikincisi hariç diğer üst biçimbirimlerin altında kümelenen alt biçimbirimlerin arasındaki anlam ilişkisini destekleyen örnekler ve açıklamalar farklı dönemlere ait sözlüklerle desteklenegelmıştır. Örneğin DLT'de *sekirt-* '(at vb..ni) koşturmak', *seki-* '(su vb.. şeylere) atlamak; zıplamak', *sekit-* ise '(kitabı veya Kur'an'ı) atlayarak okumak' anlamlarıyla kaydedilmiştir. Bu anlamların aynı dairede ortaya çıktığı kolayca anlaşılabilir. Tarama Sözlüğünde *seğir-*, *seğirt-* ve *seğri-* (1996: 3366-3371) kelimelerinin birbirinin tanımını yapan kelimeler olarak kullanılması bu sıkı anlam ilişkisini kanıtlar mahiyettedir.⁷ Zenker de sözlüğünde *seğri-/seyri-* (1876: 513) ile *sek-* (1876: 514) kelimelerinin akrabalığına dikkat çekmeyi ihmal etmemiştir.

3. Mecaz ve Bulaşma

Tarihi ve çağdaş Türk lehçelerinde *sek-* ve türevleri için verilen anlamları şu şekilde sıralayabiliriz: 1. Atlamak, zıplamak, hoplamak; tek ayakla ilerlemek, zıplayarak ilerlemek; yürümek, koşmak. 2. Kuş gibi sekmek, sekerek kaçmak, sekerek uçmak, suya değerek uçmak. 3. Aksamak, topallamak. 4. Atılmak, saldırmak. 5. Titremek; sıçramak, çırpınmak; tepinmek. 6. Kımıldamak, kıpırdamak. 7. Oynamak, dans etmek (ÊSTJa 2003: 238).

Eski Türkiye Türkçesinde bu anlamların büyük bir kısmının şu örneklerde yaşadığı görülmektedir: *seğir-* '1. Koşmak, seğırtmek. 2. Hafif kımıldamak, kıpırdamak, seğırmek', *seğirt-* '1. Koşmak, 2. Yürümek, 3. Koşturmak, 4. Saldırmak, akın etmek, hücum etmek', *seğit-* 'dolaşmak', *seğit-* 'dolaşmak', *seğri-* (*seki-*) '1. Titremek, 2. Sıçramak, 3. Hücum etmek, üşüşmek', *seğrit-* 'saptırmak', *sekelet-* 'sendeletmek, sektirmek', *seksen-* 'ürpermek, birdenbire ürküp sıçramak' (TS 3366-3377).

Bu anlamların yine önemli bir kısmının Türkiye Türkçesi ağızlarında hayli zengin morfolojik varyantlarla birlikte yaşadığı görülmektedir: *sekele-* (I) [*sekdele-*, *sekelle-*, *sekkelde-*, *sekkele-*, *sekkelle-*, *sekle-* (II), *sekitir-* (II), *seldir-* (II)] '1. Tek ayak üstünde sıçrayarak yürümek. 2. Aksamak, topallamak', *sekin-* '1. Oynamak, zıplamak, dans etmek. 2. Dövünmek, iki yanına vurarak ağlamak.', *seki-* 'aşmak, atlamak', *sekit-* [*sekirt-*] '1. Bir şey üstünden atlatmak, geçirmek. 2. Yerinden oynatmak, kımıldatmak.' *seyirt-* [*sağırt-*, *sefirt-*, *seğırt-*, *seğırt-*, *seğırt-*, *seğırt-*, *seğırt-*, *selik-*, *sērt-*, *sevirt-*, *sevürt-*, *seyid-*, *seyir-* 2., *seyit-*, *siğırt-*, *siğırt-* (II), *siğırt-*, *sidiş-*, *siğırt-*, *siğırt-*, *siit-*, *sitmek* (II), *siyid-*, *siyirt-*, *siyit-* 1., *siyt-*, *soğert-*, *söğürt-*] Koşmak (DS 3567-3595).

Artık *sek-* ve türevlerinin hangi anlamları üzerinden *siktir* kelimesine geçildiğini, Türkiye Türkçesinin ilk sözlüklerinden argodaki kullanıma doğru yol olarak açıklayabiliriz. Lehçe-i Osmani'de *seğırt-* 'adımı tesri' itmek, sıçrayarak koşmak, *seyr-i* şitab'; *sekidir-* ise 'bir ayak üzre seke seke koşturmak, taşı ya gülleyi sekerek gider surette atmak' (1293: 638) anlamlarıyla kaydedilmiştir. Lehçe-i Osmani'de *seki-* fiilinin birinci anlamı da diğerlerine benzer: 'Bir ayak üzre sıçrayıp atlamak'. Ancak kelimenin ikinci sıradaki şu anlamı konumuzla ilgisi bakımından önemlidir: 'hiffetle ve hiffet-i mizac sebebiyle sıçramak, labata, meserretle şitab' (1293: 637). Kamus-ı Türki'de ise kelimenin ikinci anlamı, mecaz yoluyla geliştiği belirtilerek daha açık bir şekilde tanımlanmıştır: 'hiffet-i mizacla koşarak gitmek'. Böylece ortaya çıkıyor ki 19. yüzyılın son çeyreğindeki anlayışa göre sekerek ilerlemekte hafifmeşrep, lâubâli,

⁶ ÊSTJa (2003: 238) *serk-* biçiminin *sek-*'ten daha eski olabileceğini bir olasılık olarak kaydeder. Ancak Derleme Sözlüğü gibi yakın dönem dil malzemesi sunan bir kaynaktan yapılan alıntıyla bu iddiayı desteklemek hiç de kolay değildir.

⁷ Buna karşılık *sek-*, *sekitir-* veya *siktir* maddelerinin TS'de bulunmaması dikkat çekicidir.

şımarık, yılışık bir edâ vardır. Böylelikle konuşurun, muhatabına yönelteceği ivedi başından savma isteğini ifade ederken aynı zamanda onu aşağılama mesajı içeren bir niyeti de *sek-* fiiliyle mecazen karşıladığı görülmektedir.

Türkçede basılan ilk müstakil argo sözlüğü (Arslan, 2004: 84) olarak bilinen Lugât-ı Garîbe'de (A. Fikri, 1307: 18) *sek-* 'koşmak, kaçmak' anlamlarıyla kaydedilmiştir. Aynı kelimeyi 1932'de Osman Cemal tarafından hazırlanan argo lugatında 'yürümek, gitmek, kaçmak' anlamlarıyla ve şu tanıklarıyla görmekteyiz: "*Sek bakalım, görelim!*", "*Sek ulan şuradan be!*" (Arslan, 2004: 84). Bunlar *sektir*'e kaynaklık eden tanıklar olarak ilk kez bu eserde karşımıza çıkmaktadır.

sikdür (/siktir) kelimesinin yukarıdaki anlamıyla kullanıldığını kanıtlayan örnekler de yine aynı döneme denk gelir. 19. yüzyılın ikinci yarısında yazıldığı düşünülen (Ay, 2020:28) Abdülhalim Galip Paşa'nın Mutâyebât-ı Türkiyye'sinde (? : 49) '*sikdür et*' deyimiyile karşılaşmaktayız.

Buraya kadar dile getirdiklerimizden elde ettiğimiz sonucu şu şekilde özetleyebiliriz:

Öncelikle Türkiye Türkçesinde, Çuvaşçada olduğu gibi bir *sek-* > *sik-* değişiminin gerçekleşme ihtimalini bahis konusu bile etmiyoruz. Şu bir gerçek ki Clauson (1972) *sékri-* ve türevlerini kapalı e ile kaydetmiştir ve bugün Türk lehçelerinde bunların i'li biçimleri (Örneğin Bşk. *hiker-*, Kaz. *siker-*, Tat. *siker-*) ile karşılaşabiliriz. Hatta Türkiye Türkçesinin ağızlarında *seyirt-* karşılığında *sigirt-*, *siğirt-*, *siit-*, *sit-*, *siyid-*, *siyirt-*, *siyit-*, *siyt-* (DS 3596) biçimleriyle de karşılaşmaktayız. Ancak aynı ağızlarda k/ünsüzünü koruyan hiçbir örneğin [*sekele-*, *sekdele-*, *sekelle-*, *sekkelde-*, *sekkele-*, *sekkelle-*, *sekle-*, *sektir-*, *sekin-*, *sekir-*, *sekit-* (DS 3537-3571)] i'li biçiminin bulunmadığını da özellikle belirtmeliyiz. Dolayısıyla Türkiye Türkçesi için *sekdür-* (/sektir-) > *sikdür-* (/siktir-) gibi bir ihtimal söz konusu değildir.

İkincisi olgu, sıradan bir fonolojik seyirle ortaya çıkmamıştır. Nitekim bugün *sik-* ve ondan türeme *siktir-*'in yanı sıra *sek-* ve ondan türeme *sektir-* kendi anlamlarıyla vardır. O halde kovma bildiren bu kelimenin *sik-* fiiliyle ne ilgisi var? Bu durum ses yapısı benzeş kelimelerin birbiri üzerindeki tesiriyle açıklanabilir.

Alan yazınında sesçe birbirine yakın veya eşit foneme sahip iki kelimedenden birinin, öbürünün etkisiyle, etkileyen kelimenin söylenişine uymasıyla sonuçlanan ses olayına "bulaşma" denir. Bulaşmanın anlam ve şekil bulaşması olmak üzere iki türünden söz edilmiştir. Mesela *bilmemeklik* ile *bilmezlik* şekillerinin bulaşmasından *bilmemezlik*'in ortaya çıkması bir şekil bulaşması örneğidir. Veya "Yakut Türkleri.." diye başlayan bir cümledeki Yakut'un a'sını uzun seslendiren kişi için daha çok bilinen değerli taş anlamındaki kelimenin boy adına bulaşması söz konusudur (Tuna, 1986). Söze bizim örneğimiz üzerinden devam edecek olursak son bir buçuk asırda kovmak için kullanıldığı belgelenmiş olan *sek-* (veya ondan türeme *sektir-*⁸) fiili yumuşak bir anlamla muhatap üzerinde istenilen tesiri bırakabilir. Ancak muhatabın harareti oldukça yüksek seviyelere çıkararak devam eden tutum ve davranışları karşısında birçok küfürde yer alan ve yeterince galiz bir ifade olan *sik-* fiilinin bulaşmasıyla oluşmuş bir *sektir-* biçimine müracaatla, kendisinden haz edilmeyen muhatabın oradan uzaklaşmasını sağlamak son çare olacaktır. Buradaki asıl amaç muhatabın kendi bedenini oradan hızla uzaklaştırmasını sağlamaktır.

⁸ Türkçenin bugünkü konuşma dilinde *siktir*'in yanı sıra *sektir*'i de duymak hiç şartırcı değildir.

4. ‘Kovma’ amacıyla kullanılan diğer Türkçe kökenli fiiller:

Burada paylaşacağımız kelimeler *siktir* ile aynı değerde kullanılan kovma kelimeleridir. Karşılaştırma kelimesiyle aynı amaç için kullanılan kelime tabanları seçilmiş; birtakım deyim ve kalıp sözlere özellikle yer verilmemiştir.

bas- Lugât-i Garîbe’de (1307: 11) ‘git, defol’ anlamıyla kaydedilmiştir. Basmak yürümeyi, yürümek uzaklaşmayı sağlayacağı için aslında anlamın genişlemesi söz konusudur.

ikile- kelimesinin argodaki kullanımına Aktunç (1998: 147) ‘kaçmak, firar etmek’ anlamını vermiştir. İncelediğimiz sözlükler arasında sadece ÖTS (2007: 2124) kelimeyi argo etiketiyle kaydederek ‘çekip gitmek, uzaklaşmak’ anlamını vermiştir. Kelimenin bu anlamına zemin hazırlayan benzetmeyle ilgili tahminlerde bulunmak mümkün olsa da gerçekte neyle ilgili olduğunu saptamak pek kolay değildir. Fonolojik bir ihtimal olarak Yak. ve Dolg. *ekkirie-* ile örtülü bir bağlantı olabilir mi diye düşünüp kelimenin peşine düştüsek de bununla ilgili bir kanıtla ulaşamadık; *ikile-* biçimi Türkiye Türkçesinde çok yakın zamandan beri izlenebilmektedir. Semantik ihtimallerden biri, ‘hızını iki(nci kademe)ye yükselterek hızla uzaklaş’ anlamına gelen bir benzetmeye dayanmasıdır. Eğer *sek-* fiilindeki mecaz anlamın tek ayakla zıplama hareketine dayandığı gerçeğinden yola çıkarsak ve *ikile-* fiilini *sek-* hareketinin iki ayakla yapılanı şeklinde düşünersek bu durumda *ikile-* ile *sek-* fiillerinin argodaki kullanıma zemin hazırlayan esin kaynağının yakınlığından söz edebiliriz. Ne yazık ki taradığımız metinlerde bu düşüncüyü de kanıtlayacak bir veriye ulaşamadık.

uza- eski Türkiye Türkçesinde ‘uzaklaşmak’ (TS 4049) anlamında kullanılır iken bugün ölçünlü Türkçede *uzaklaş-* onun yerini almıştır. Argodaki ‘uzağa gitmek’ anlamlı *uza-* Kamus-ı Türki’de (1317: 202) kayda geçirilmiş olmakla birlikte bugün bu anlamıyla ağızlarda da (DS 4053) yaşamaktadır.

yaylan- kelimesinin, bütün sözlüklerde yer bulan ‘bacakları dizden esneterek yay üzerinde imiş gibi sallanmak’ anlamından hareketle *sek-*’teki gibi bir benzetmeyle argodaki ‘defol, git’ anlamını kazandığı kanaatindeyiz.

ykıl- Lehçe-i Osmani’den (1396: 830) beri kovma anlamındaki kullanımı kayıtlıdır. Buradaki kovma ilgisi *yok ol-*, *toz ol-* deyimleriyle aynı zemini paylaşıyor olmalıdır.

yürü- fiili vasıtasıyla uzaklaştırma amacı da gerçekleşmiş olacağından herhangi benzetmeye gerek duyulmaz; bu kelime temel anlamıyla kullanılır.

Bu fiillerden *bas-* ile *yürü-*, eylemin icrası yoluyla ilerlemeyi, uzaklaşmayı doğuracağından bu iki kelimedeki kovma ilgisi benzer şekilde kurulmuştur. *sek-* ile *yaylan-* (hatta iki ayakla sekmek olarak düşünülürse *ikile-*) ise aynı esin kaynağına dayanan bir anlam ilişkisiyle kovmak üzere kullanılan kelimeler olmalıdır.

Sonuç ve Öneriler

1. Eski Türkiye Türkçesinde 16. yüzyıldan itibaren metinlerle tanıklanabilen *sek-* fiili temel anlamı olan ‘zıplamak, atlamak’ suretiyle bir tür ilerlemeyi karşılar. Yine tanıklarla izlenebildiği kadarıyla 19. yüzyılın konuşurlarınca bu türlü bir hareket ağırlıklıktan uzak, müstehzi bir edayı da tasvir eder hale gelmiştir. Böylece *sek-* fiili konuşurca muhatabı hem kendinden uzaklaştırmak hem de onu tahkir etmek için kullanılmaya başlanmıştır.

2. *siktir* kelimesinin *sik-* ile olan ilgisi kalıtsal değildir; tahkir içeriği dolayısıyla sonradan *sik-*'in *sek-*'e bulaşması yoluyla ortaya çıkmıştır.

3. Sözlük birimlerini alfabetik olarak sıralayan sözlüklerimizde madde içi herhangi bir açıklama yapılmadıkça standart bir sözlük okuyucusunun aklına sıranın işaret ettiğinden başka bir köken ilişkisi gelmeyeceğinden, özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler açısından, bu tarz örneklerde madde içi yönlendirme yapılması bir ihtiyaçtır.

4. Sözlükbilimsel kısaltma ve etiketleri kullanmadan, çalışma konusu kelimenin sadece kökenine ve anlamına dayalı sözlük maddesi önerimiz şu şekildedir:

siktir < *sektir-* 1. Defol, uzaklaş, yürü, yürü git, kaybol, hadi, hadi oradan, hadi git. 2. Lanet olsun 3. Hadi be, yapma be, bu kadar da olmaz, öyle mi, öylemi oldu?, inanmıyorum, doğru olamaz.? **siktir çal-** Kovmak, defetmek. **siktir çek-** 1. Kovmak, uzaklaştırmak. 2. Eyvallah etmemek 3. Meydan okumak, diklenmek. **siktir et-** 1. Kovmak, uzaklaştırmak. 2. Boşvermek, önemsememek, aldırmmamak, görmezden gelmek. **siktir ol-** defolmak **siktir olası / siktir olasıca** Lanet olsası, yok olasıca, ölesice.

siktir- 1. Kendisiyle bir erkeğin cinsel ilişkide bulunmasını sağlamak. 2. Bir erkeğin kendisiyle cinsel ilişkide bulunmasına izin vermek. 3. < *sektir-* Defolmak, uzaklaşmak *siktirip* gitmek. **ne siktirir** Ne arar, yoktur, değil.

Kısaltmalar

- DD Türkçe Sözlük [Dil Derneği].
 DLT Dîvânu Lugâti't-Türk [A. B. Ercilasun ve Z. Akkoyunlu]
 DS Derleme Sözlüğü
 EDPT An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish.
 MTS Misalli Büyük Türkçe Sözlük.
 OAS Okyanus Ansiklopedik Sözlük.
 ÖTS Orhun Yazıtlarından Günümüze Türkiye Türkçesinin Söz Varlığı Ötüken Türkçe Sözlük.
 TDK Türkçe Sözlük [Türk Dil Kurumu]
 TS Tarama Sözlüğü

Taranan Etimoloji Sözlükleri

Andreas Tietze (2019). *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati*, C. 7, Editörler: Nurettin Demir, Emine Yılmaz, Ankara.

Étimologičeskiy slovar' tjurkskix jazykov (2003), Obščetjurkskie i meztjurkskie leksičeskiye osnavı na bukvy "L", "M", "N", "P", "S", Otvetstvennij redaktör A. V. Dibo, Moskva.

Hasan Eren (1999), *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*, Ankara.

Hermann Vámbéry (1878), *Etymologisches Wörterbuch der Turko-Tatarischen Sprachen*, Leipzig.

Marek Stachowski (2019), *Kurzgefaßte etymologische Wörterbuch der türkischen Sprache*, Kraków.

Martti Räsänen (1969), *Versuch eines etymologischen Wörterbuchs der Türksprachen*, Helsinki.

Tuncer Gülensoy (2007), *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*, Ankara.

Kaynakça

- Aktunç, Hulki (1998). *Türkçenin Büyük Argo Sözlüğü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Arslan, Mehmet (2004). *Argo Kitabı*. İstanbul: Kitabevi.
- Ay, Ümran (2020). Abdülhalim Galib Paşa, *TDV İslâm Ansiklopedisi*. C. Ek-1. Ankara.
- Ayverdi, İlhan (2010). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı İktisadi İşletmesi.
- Clauson, Sir G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford: Clarendon.
- Çağbayır, Yaşar (2007). *Orhun Yazıtlarından Günümüze Türkiye Türkçesinin Söz Varlığı Ötügen Türkçe Sözlük (müt-tap)*. C. 4. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Derleme Sözlüğü* (1993). C. 10 (S-T). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ercilasun, Ahmet Bican ve Ziyat Akkoyunlu (2014). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânı Lugâti't-Türk (Giriş - Metin - Çeviri - Notlar - Dizin)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Erdal, Marcel (1991). *Old Turkic word formation: a functional approach to the lexicon*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Étimologičeskiy slovar' tjurkskix jazykov* (2003). Obščetjurkskie i mezťjurkskie leksičeskiye osnavı na bukvy "L", "M", "N", "P", "S". Otvetstvennij redaktör A. V. Dibo. Rossijskaya Akademiya Nauk İnstitut Yazıkoznaniya, Moskva.
- Lehçe-i Osmânî* (1293). Ahmed Vefik Paşa. İstanbul: Mahmaud Beğ Matbaası.
- Lugât-ı Garîbe* (1307). A. Fikri. İstanbul: Alem Matbaası.
- Meninski, Franciscus á Mesgnien Meniński (1680). *Thesaurus linguarum orientalium turcicae, arabicae, persicae lexicon turcico-arabico-persicum*. C. II. Vienna.
- Mutâyebât-ı Türkiyye* (?). Abdülhalim Galip Paşa.
- Paasonen, Heikki (1950). *Çuvaş Sözlüğü*, İbrahim Horoz Basımevi, İstanbul: TDK Yayınları.
- Redhouse, James William (1987). *A Turkish and English Lexicon Shewing in English*. Beyrut.
- Starostin, Sergei vd. (2003). *Etymological Dictionary of the Altaic Languages: Handbook of Oriental Studies*. Leiden-Boston: Brill.
- Kamus-ı Türki* (1317). Şemseddin Sami. İstanbul: İkdam Matbaası.
- Tarama Sözlüğü* (1996). C. V (O-T). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tietze, Andreas (2019). *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati*. C. 7, Editörler: Nurettin Demir, Emine Yılmaz, TÜBA Yay., Ankara 2019.
- Tuğlacı, Pars (1985). *Okyanus Ansiklopedik Sözlük*. C. 8. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Tuna, Osman Nedim (1986). *Türk Dilbilgisi Ders Notları*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Türkçe Sözlük* (2012). Ankara: Dil Derneği Yayınları: 9.
- Türkçe Sözlük* (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Zenker, Julius Theodor (1876). *Türkisch-Arabisch-Persisches Handwörterbuch*. C. II. Leipzig.

16. Reinhold Gräter'in askerler için hazırlamış olduğu iki dilli Türkçe öğretim kitabı

Beytullah BEKAR¹

APA: Bekar, B. (2022). Reinhold Gräter'in askerler için hazırlamış olduğu iki dilli Türkçe öğretim kitabı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 243-285. DOI: 10.29000/rumelide.1192520.

Öz

Türklerin Avrupa topraklarına girmeye başlamaları ve buraları yurt edinmeleriyle birlikte Avrupalılar Türkleri tanımak, Türkçe öğrenmek ve misyonerlik faaliyetlerinde bulunmak amacıyla çeşitli eserler kaleme almaya başlamışlardır. Genellikle iki dilli olarak hazırlanan bu eserlerin üç dilli ve dört dilli olanları da bulunmaktadır. Bu eserlerin içerisinde Türkçenin dil bilgisi kurallarıyla ilgili bilgilere, sözlüklere, farklı konularla ilgili konuşma metinlerine, Türklere ait atasözlerine, Nasreddin Hoca fıkralarına, değişik şairlere ait şiirlere, dua metinlerine ve resmî yazışma örneklerine rastlamak da mümkündür. Bunlardan ilki tespitler ışığında Hans Schiltberger'in *Reisebuch* adlı eseridir. Eser, 1427 yılında yazılmış fakat 1460 yılında Augsburg'da basılmıştır. Meninski'nin 1680'de Viyana'da yayımladığı *Thesaurus Linguarum Orientalium Turcicae, Arabicae [et] Persicae [...]: Lexicon Turcico-Arabico-Persicum[...] & Grammatica Turcica* ve 1687'de yine Viyana'da yayımladığı *Complementum Thesauri Linguarum Orientalium seu Onomasticum Latino-Turcico-Arabico-Persicum* adlı eserleri, Camilla Ruziçka Ostoiç'in 1789 yılında Viyana'da yayımladığı *Türkisch-Deutsches Wörterbuch mit Transcription des Türkischen* adlı eseri iki dilli, üç dilli ve dört dilli eserlere verilebilecek en güzel örneklerdendir. Türkler ile Avrupalılar arasındaki ilişkilerin değişmesi ve gelişmesiyle birlikte bu eserlerin özellikleri de değişmeye başlamıştır. Reinhold Gräter tarafından hazırlanan *Das nötigste Türkisch: kurze Grammatik und Sammlung der gebräuchlichsten Wörter; für den Feldgebrauch zusammengestellt* adlı eser de Birinci Dünya Savaşı'nda Türklerle birlikte savaşan Alman askerlerine Türkçe öğretmek ve onların günlük hayatta ihtiyaç duyabilecekleri en önemli kelimeleri derlemek amacıyla hazırlanmıştır. Eser, Almanca-Türkçe olarak hazırlanmış olup iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde dil bilgisi kurallarına, ikinci bölümde ise tematik olarak hazırlanmış sözlüğe yer verilmiştir. Makalede, eserin sözlük bölümündeki söz varlığı ortaya konulmuş ve kelimelerde görülen ses özellikleri değişiklikleri tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Reinhold Gräter, Almanca-Türkçe sözlük, Birinci Dünya Savaşı, Türkçe öğretimi

Bilingual Turkish teaching book for soldiers by Reinhold Gräter

Abstract

With the Turks entering the European lands and acquiring their homeland, Europeans began to write various works in order to get to recognize the Turks, learn Turkish and exist in missionary activities. These works, which are generally bilingual, also have trilingual and quadlingual ones. In these works, it is possible to come across information about the grammar rules of Turkish, dictionaries, speech texts on different subjects, Turkish proverbs, Nasreddin Hodja anecdotes, poems by different poets,

¹ Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Kırklareli, Türkiye), beytullahbekar@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8372-1190 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192520]

prayer texts and official correspondence samples. The first of these is Hans Schiltberger's *Reisebuch* in the light of determinations. The work was written in 1427 but was published in Augsburg in 1460. Meninski's named *Thesaurus Linguarum Orientalium Turcicae, Arabicae [et] Persicae [...]: Lexicon Turcico-ArabicoPersicum[...]&Grammatica Turcica*, published in Vienna in 1680 and *Complementum Thesauri Linguarum Orientalium seu Onomasticum Latino-Turcico-Arabico-Persicum* published in Vienna in 1687 His works and the work of Camilla Ruzicka Ostoić named *Türkisch-Deutsches Wörterbuch mit Transcription des Türkischen*, published in Vienna in 1789, are among the best examples of bilingual, trilingual and quadlingual works. With the increase and development of relations between Turks and Europeans, the characteristics of these works began to change. *Das nötigste Türkisch: kurze Grammatik und Sammlung der gebräuchlichsten Wörter* by Reinhold Gräter; The work für den Feldgebrauch zusammengestellt was prepared in order to teach Turkish to German soldiers who fought with the Turks in the World War I and to compile the most important words that they may need in daily life. The work is prepared in German-Turkish and it consists of two parts. It includes in the first part, grammar rules; in the second part, the thematically prepared dictionary. In the article, the vocabulary in the dictionary section of the work has been revealed and the sound characteristics seen in the words have been determined.

Key words: Reinhold Gräter, German-Turkish dictionary, World War I, Turkish teaching

Giriş

Geçmişten günümüze kadar değişik ülkelerde ve değişik zamanlarda bazı yabancılar Türkleri tanıtmak ve Türkçe öğretmek amacıyla kendi dillerinde ve kendi alfabeleriyle çeşitli kitaplar hazırlamışlardır. 14. yüzyılda Karadeniz'in kuzeyinde Cenevizli veya Venedik tüccarlar ile Alman misyoner rahipleri tarafından yazıldığı düşünülen *Codex Cumanicus* (Öztürk, 2019, s. 78) ve Avrupa'da 1427 yılında Hans Schiltberger tarafından kaleme alınan *Reisebuch* (Bekar, 2018, s. 134) bu eserlerin ilklerindedir.

Türklerin Avrupa topraklarına girmeye başlamaları ve buraları yurt edinmeleriyle birlikte özellikle Avrupa'da Türkleri tanımak, Türkçe öğrenmek ve misyonerlik faaliyetlerinde bulunmak amacıyla çeşitli eserler kaleme alınmaya başlanmıştır. Genellikle iki dilli olarak hazırlanan bu eserlerin üç dilli ve dört dilli olanları da bulunmaktadır. Bu eserlerin içerisinde Türkçenin dil bilgisi kurallarıyla ilgili bilgilere, sözlüklere, farklı konularla ilgili konuşma metinlerine, Türklere ait atasözlerine, Nasreddin Hoca fıkralarına, değişik şairlere ait şiirlere, dua metinlerine ve resmî yazışma örneklerine rastlamak mümkündür. 1427 yılında yazılan fakat 1460 yılında basılan Hans Schiltberger'in *Reisebuch* adlı eseri, Meninski'nin 1680'de Viyana'da yayımladığı *Thesaurus Linguarum Orientalium Turcicae, Arabicae, Persicae [...]* ve 1687'de yine Viyana'da yayımladığı *Complementum Thesauri Linguarum Orientalium seu Onomasticum Latino-Turcico-Arabico-Persicum* adlı eserleri, Camilla Ruzicka Otoic'in 1789 yılında Viyana'da yayımladığı *Türkisch-Deutsches Wörterbuch mit Transcription des Türkischen* adlı eseri iki dilli, üç dilli ve dört dilli eserlere verilebilecek en güzel örneklerdendir. Türkler ile Avrupalılar arasındaki ilişkilerin değişmesi ve gelişmesiyle birlikte bu eserlerin özellikleri de değişmeye başlamıştır. Reinhold Gräter, Birinci Dünya Savaşı'nda Türklerle birlikte savaşan Alman askerlerine Türkçe öğretmek ve onların günlük hayatta ihtiyaç duyabilecekleri en önemli kelimeleri derlemek amacıyla 60 sayfadan oluşan bir Türkçe öğretim kitabı hazırlamıştır. Yazarın sözlük bölümünde verdiği kelimelerde ağız özelliklerinin görülmesi eserin önemini bir kat daha artırmaktadır.

Reinhold Gräter

Deutsche Digitale Bibliothek tarafından hizmete sunulan Archivportal (URL 1) ve Deutsche Biographie² (URL 2) sayfalarında yapmış olduğumuz katalog taramasında yazarın hayatı hakkında bilgiye rastlanmamıştır. Taramada yazarın *Das nötigste Türkisch: kurze Grammatik und Sammlung der gebräuchlichsten Wörter; für den Feldgebrauch zusammengestellt* ve *Untersuchungen über den Silbenakzent schwäbisch-alemannischer Mundarten* olmak üzere iki farklı çalışması tespit edilmiştir. Çalışmamızın konusu olan Türkçe öğretim kitabı hakkında aşağıda detaylı bilgi verileceği için burada bu husus değinilmemiştir. İkinci eser ise Almanya'nın güneybatısında bulunan tarihî Svabya bölgesinde konuşulan dille ilgilidir. Her ne kadar katalog taramasında yazarın hayatı ve eğitim durumu hakkında bilgiye ulaşılammış olsa da her iki eserinden filoloji eğitimi aldığı ve Almanca ile Türkçeye iyi derecede hâkim olduğu söylenebilir. Eserde Türkçenin dil bilgisi kurallarının işleniş ve sözlükte verilen kelimelerin ağız özellikleri taşıması, yazarın Türkçe bilgisinin iyi derecede olduğunu göstermektedir.

Das nötigste Türkisch: kurze Grammatik und Sammlung der gebräuchlichsten Wörter; für den Feldgebrauch zusammengestellt

Eser Staatsbibliothek zu Berlin'de PPN724036628 numarada kayıtlıdır. Kitabın adı *Das nötigste Türkisch: kurze Grammatik und Sammlung der gebräuchlichsten Wörter; für den Feldgebrauch zusammengestellt* [En Gereklî Türkçe: Kısa dil bilgisi ve günlük hayatta kullanım için derlenmiş en yaygın kelimeler] olup 1916 yılında Leipzig'de bulunan Eduard Heinrich Mayer Verlagsbuchhandlung tarafından yayımlanmıştır. Eserin kapak sırtında yayınevinin yayımlamış olduğu iki farklı kitabın tanıtımına yer verilmiştir. 1. sayfasında künye bilgisi, 2. sayfanın alt kısmında "Leipzig'de Oskar Leiner tarafından basılmıştır" bilgisi vardır. 3. sayfada ön söz bulunmaktadır. 4. sayfa boştur. 5. – 6. sayfalarda içerik vardır. 7. – 28. sayfalarda özet bir şekilde örnekli dil bilgisi kurallarına yer verilmiştir. 29. – 60. sayfalarda her bir sayfada iki sütun hâlinde tematik olarak hazırlanmış Almanca Türkçe sözlük mevcuttur. 61. – 62. sayfalarda yine yayınevinin yayımlamış olduğu dört farklı kitabın tanıtımına yer verilmiştir.

Kitabın ön sözünde yazar kitabı yazma amacını şöyle açıklar:

Bu kitapçığın temel amacı, silah altında bulunan kardeşlerimize hizmet etmektir. Bu nedenle gündelik hayatta en gerekli olabilecek bilgileri içerecek şekilde sınırlandırılmıştır. Türkiye'de kaldığım birkaç yıl boyunca edindiğim deneyim de bunda belirleyici olmuştur. Her şeyden önce dil bilgisi girişinde Almancaya çok yabancı olan bu dilin anlatımında anlaşılabilirliğe önem verilmiştir. Verilen örneklerin, basit cümlelerin nasıl oluşturulacağı konusunda kendi başına öğrenenlere yol göstermesi ve mümkün olduğu kadar pratik kullanıma sahip ifadeleri içermesi amaçlanmıştır (Gräter 1916: 3).

Çalışmanın Kapsamı ve Yöntemi

Çalışmamızın kapsamını kitabın sözlük bölümü oluşturmaktadır (ss. 29 - 60). Sözlük bölümü 22 başlıkta toplam 892 madde başından oluşmaktadır. Bazı madde başlarının farklı konu başlıkları altında tekrar verildiği görülmüştür. Bazı kelimelerin eş anlamlılarına da yer verilmiştir. Tematik olarak hazırlanan sözlük şu başlıklar altında hazırlanmıştır: 1. İnsan 2. Vücut 3. Kılık-Kıyafet 4. Hastalık 5. Meslekler Unvanlar 6. Yönetim, Makamlar, Rütbeler 7. Askerî Adlandırmalar a) Ordu b) Deniz Kuvvetleri c) Silahlar, Teçhizatlar 8. Din 9. Coğrafi 10. Şehir, Köy, Arazi 11. Ticaret 12. Aletler, Araç-Gereçler,

² Bu internet sitesinde şu açıklama mevcuttur: Ortaçağın başlangıcından günümüze kadar Almanca konuşulan topraklardaki 730.000'den fazla şahsiyet hakkında 50.000 biyografik makale (Allgemeine Deutsche Biographie, Neue Deutsche Biographie) ve 230'dan fazla diğer kaynak (ansiklopediler, veri kaynakları, literatür) bağlantılı kaynakçalı bilgi.

Hammaddeler 12. Ev Aletleri, 13. Yemek ve Pişirme Aletleri 14. Yiyecekler 15. Dünya ve Doğa Olayları 16. Yönler 17. Zaman 18. Hayvanlar 19. Bitkiler 20. Özellik Bildiren Kelimeler 21. Eylemler ve 22. Belirteçler.

Eser, silah altındaki Alman askerler için hazırlandığından madde başları Almanca verilmiş karşılıklarına Türkçeleri yazılmıştır. Çalışmamızda araştırmacıların sözlükten istifadelerini kolaylaştırmak amacıyla yazarın konu başlığı altındaki madde başlarında kelimelerin alfabetik sıraya göre Türkçe karşılıkları madde başı yapılmış, tırnak içinde de Almancası verilmiştir:

Örn.:

Eserde: *Şunger* / Makalede: **adschlyk** “hunger”

Almanca kelimelerin Türkçe karşılıkları madde başı yapıldıktan sonra Türkçe kelimelerin yazımı köşeli parantez içinde Almancanın harflerinden Türkçenin harflerine aktarılmıştır:

Ör.:

Eserde: *Şunger* / Makalede: **adschlyk** [açlık] “hunger”

Köşeli parantez içinde kelimenin Türkçe yazılışı verildikten sonra kelimenin Türkiye Türkçesi aynı ise başka açıklama yapılmamış, farklı ise eğik olarak verilmiştir:

Ör.:

Eserde: *Tochter* / Makalede: **kız** [kız] “tochter”

Eserde: *Şunger* / Makalede: **adschlyk** [açlık] *açlık* “hunger”

Sözlükte Türkçe kelimelerin yazımında kullanılan harflerin karşılıkları

Ünlüler

a, á = a : baba *baba*, Atiná *Atina*

e, é = e : ewli *evli*, Filibé *Filibe*

ee = ē (uzun e): meemur *memur*

y = ı : kyz *kız*

i, í = i : ip *ip*, Dschazaír *Cazayir*

o = o : oğlan *oğlan*

ö = ö : göbek *göbek*

u = u : dudak *dudak*

ü = ü : jün *yün*

Ünsüzler

b = b	: bölük <i>bölük</i>
dsch, g = c	: odschak <i>ocak</i> , genk <i>cenk</i>
tsch = ç	: tschizme <i>çizme</i>
d = d	: diz <i>diz</i>
f = f	: Fransa <i>Fransa</i>
g, gj = g	: göz <i>göz</i> , basirgjan <i>bezirgân</i>
h = h	: hekim <i>hekim</i>
ch = ħ	: tachta biti <i>tahta biti</i>
k = k	: kilise <i>kilise</i>
l = l	: kol <i>kol</i>
m = m	: kemik <i>kemik</i>
n = n	: anne <i>anne</i>
p = p	: parmak <i>parmak</i>
r = r	: ressam <i>ressam</i>
s = s	: sakal <i>sakal</i>
sch = ř	: disch <i>diş</i>
t = t	: top <i>top</i>
w = v	: ew <i>ev</i>
j, y, ý, ĩ = y	: jorgunluk <i>yorgunluk</i> , uyku <i>uyku</i> , aý <i>ay</i> , kaımak <i>kaymak</i>
z = z	: yüz <i>yüz</i>
' = ' (◌)	: fa'ideli <i>faıdah</i> (Ar. fā'ide)
' = ' (◌)	: sa'at <i>saat</i> (Ar. sâ'at)

Ses Özellikleri**Ünlüler****Ünlü Düşmesi**

ı > ø: karn < karın

i > ø: İngiliz < İngiliz

u > ø: ogl < oğul

Ünlü Türemesi

ø > e: Alemanyā < Almanya

ø > ı: Rusıya < Rusya

ø > i: İtaliya < İtalya

Ünlü Değişmesi

a > e: Areb < Arap

a > i: dimag < damak

a > u: filiku < filika

e > a: hancar < hançer

ı > i: kiş < kış

ı > o: Forat < Fırat

i > e: fanella < fanila

i > ı: ilac < ilaç

i > u: Budun < Budin

o > u: yurgan < yorgan

ö > o: yon < yön

ö > u: duşek < döşek

ö > ü: güden < göden

u > ı: avlı < avlu

u > ü: Yünanistan < Yunanistan

ü > ı: sıvari < süvari

ü > ö: döyme < düğme

ü > u: tuy < tüy

Ünlü uyumu

Kalınlık-İncelik Uyumu

Uyuma girenler

Kelime kökünde: dakika “dakika”, ev alatu “ev aleti”, ilac “ilaç”, manmak “inanmak”, kabil “kabil”, vakit “vakit”,

Eklerde: akşamlayın "akşamleyin"

Uyumu bozanlar:

Kelime kökünde: Arab "Arap", duşek "döşek", firça "firça", hasir "hazır", haven "havan", kılar "kiler", mayıs "mayıs", sadık "sadık", tukrük "tükrük",

Eklerde: yüz başı "yüzbaşı"

Düzlük-Yuvarlaklık Uyumu

Uyuma girenler:

Kelime kökünde: avlı "avlu", Budun "Budin", Forat "Fırat"

Uyuma bozanlar:

Kelime kökünde: kapu "kapı", , sanduk "sandık"

Eklerde: topcı "topçu"

Ünsüzler

Ünsüz Düşmesi

ğ > ø: souk < soğuk

v > ø: çauş < çavuş

y > ø: penir < peynir

Ünsüz Değişmesi

ç > c: aalık < aalık

g > c: cemici < gemici

g > k: Kirid < Girit

ğ > y: döyme < düğme

h > k: kalı < halı

k > g: geçi < keçi

k > y: dükyan < dükkân

l > r: gülgen < gürgen

m > n: şindi < şimdi

n > m: bimbaşı < binbaşı

s > z: yazak etmek < yasak etmek

ř > s: sakak yeri < şakak yeri

t > d: destere < testere

z > s: tersi < terzi

Ünsüz İkizleşmesi

-l- > -ll- : fanella < fanila

-s- > -ss- : hissar < hisar

İkiz Ünsüz Tekleşmesi

-vv- > -v-: kuvet < kuvvet

-rr- > -r-: saraf < sarraf

-kk- > -k-: mürekeb < mürekkep

-mm- > -m-: temiz < temmuz

-yy- > -y-: mukayed < mukayyet

Hece Yutumu

alışık < alışık, bik < bıyık

II. Sözlük

İnsan “Mensch” (s. 29)

adem [adem] “mensch”

anne [anne] “mutter”

baba [baba] “vater”

er [er] “mann”

ewli [evli] “verheirateter mann”

kardasch [kardaş] *kardeş* “bruder”

kary [karı] “weib”

kyz [kız] “mädchen”

kyz [kız] “tochter”

kyz kardasch [kız kardaş] *kız kardeş* “schwester”

oglan [oglan] *oğlan* “knabe”

ogul, ogl [ogul, ogl] *oğul, oğl* “sohn”

tschodschuk [çocuk] “kind”

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

Vücut "Körper" (ss. 29-31)

adschlyk [açlık] *açhk* "hunger"

agry [ağrı] *ağrı* "schmerz"

agyz [ağız] *ağız* "mund"

ajak parmagy [ayak parmağı] *ayak parmağı* "zehe"

ak dschiger [ak ciger] *akciğer* "lunge"

aksyrma [aksırma] "nieren"

alyn [alın] "stirn"

arka [arka] "rücken"

bagyrsak [bağırsak] *bağırsak* "eingeweide"

baldyr [baldır] "wade"

basch [baş] "kopf"

basch tschanagy [baş çanağı] *baş çanağı, kafatası* "schädel"

bejn [beyn] *beyin* "gehirn"

bik [bik] *büyk* "schnurrbart"

bogaz [bogaz] *boğaz* "kehle"

bojun [boyun] "hals"

burun [burun] "nase"

but [but] "schenkel"

damar [damar] "adler"

deri [deri] "haut"

dil [dil] "zunge"

dimag [dimag] *damak* "gaumen³"

dirsek [dirsek] "ellbogen"

disch [diş] "zahn"

diz [diz] "knie"

dschiger [ciger] *ciğer* "leber"

³ gaumen = damak

dudak [dudak] “lippe”
el [el] “hand”
et [et] “fleisch”
göbek [göbek] “nabel”
göküs [göküs] *göğüs* “brust”
göz [göz] “auge”
janak [yanak] “wange”
jon [yön] *yön* “seite”
jorgunluk [yorgunluk] “müdigkeit”
kaburga [kaburga] “rippe”
kan [kan] “blut”
karn [karn] *karın* “bauch”
kemik [kemik] “knochen”
kol [kol] “arm”
kulak [kulak] “ohr”
kuwet [kuvet] *kuvvet* “kraft”
mide [mide] “magen”
nefes [nefes] “atem”
omuz [omuz] “schulter”
öchtsche [ökçe] “ferse”
parmak [parmak] “finger”
sakak jeri [sakak yeri] *şakak yeri* “schlāfe”
sakal [sakal] “bart”
satsch [saç] “haar (kopf)”
sidik [sidik] “urin”
sidik kawuğu [sidik kavuğu] “blase”
sinir [sinir] “nerv”
susuzluk [susuzluk] “durst”

taban [taban] "sohle"

ter [ter] "schweiß"

tschene [çene] "kinn"

tukrük [tukrük] *tükrük* "speichel"

tyrnak [tırnak] "nagel"

uyku [uyku] "schlaf"

uyku [uyku] "schlaf"

wudschud [vucud] *vücut* "körper"

yüz [yüz] "gesicht"

Kılık Kıyafet "Kleidung" (ss. 31-32)

don [don] "unterhose⁴"

döjme [döyme] *düğme* "knopf"

dscheb [ceb] *cep* "tasche"

eldiwen [eldiven] "handschuh"

fanella [fanella] *fanila*⁵ "unterjacke"

fistan (kadın) [fistan] "kleid (frauen)"

fyrtscha [fırça] "bürste"

gömlök [gömlök] "hemd"

ipek [ipek] "seide"

jaglyk [yağlık] *yağlık* "taschentuch"

jagmurluk [yağmurluk] *yağmurluk* "regenmantel"

jaka [yaka] "kragen"

jaschmak [yaşmak] "schleier"

jelek [yelek] "weste"

jün [yün] "wolle"

jünlü [yünlü] "leibbinde"

kalpak [kalpak] "mütze"

⁴ unterhose = külot

⁵ fanila < İtal. flanella

kol [kol] “armel”

kuschak [kuşak] “gürtel”

kürk [kürk] “pelz”

öktsche [ökçe] “absatz”

pabutsch [pabuç] “schuh”

palto [palto] “mantel, überzieher”

pantolon [pantolon] “hose”

ruba [ruba] *urba*⁶ “anzug”

sa`at [sa`at] *saat* “taschenuhr”

schapka [şapka] “hut”

setri [setri] *setre*⁷ “rock”

tersi [tersi] *terzi* “schneider”

tschizme [çizme] “stiefel”

tschorab [çorab] *çorap* “strümpfe”

Hastalık “Krankheit” (ss. 32-33)

agry [agrı] *ağrı* “schmerz”

bajylmasy [bayılması] “ohnmacht⁸”

basch agrysy [baş agrısı] *baş ağrısı* “kopfweh”

disch agrysy [diş agrısı] *diş ağrısı* “zahnweh”

hasta [hasta] “krank”

hastalyk [hastalık] “krankheit”

hekim [hekim] “arzt”

ischtial [ıştial] “entzündung⁹”

ishal [ishal] “durchfall”

mide agrysy [mide agrısı] *mide ağrısı* “magenweh”

sag [sag] *sağ* “gesund¹⁰”

⁶ urba < İtal. roba

⁷ setre < Ar. setri

⁸ ohnmacht = baygınlık

⁹ entzündung = iltihaplanma, alevlenme

¹⁰ gesund = sağlıklı, sağ

sargy [sargı] “verband”

souk aldym [souk aldım] *soğuk aldım* “ich habe mich erkältet”

sytma [sıtma] “fieber”

yladsch [ılac] *ilaç* “arznei”

Meslekler, Unvanlar “Beufe, Titel” (ss. 33-34)

arabadschy [arabacı] “kutscher”

aschdschy [aşçı] *aşçı* “koch”

bagtschewan [bagçevan] *bahçeci*¹¹ “gärtner”

basirgjan [basirgan] *bezirgân*¹² “kaufmann”

bojadschy [boyacı] “färber”

dejirmendschi [deyirmenci] *değirmenci* “müller”

demirdschi [demirci] “schmied”

dogramadschy [dogramacı] *doğramacı* “tischler”

dschamdschy [camcı] “glaser”

edschzadschy [eczacı] “apotheker”

ekmekdschi [ekmekçi] “bäcker”

fitschidschi [fiçici] *fiçici* “böttcher”

hammal [hammal] “lastträger”

hekim [hekim] “arzt”

kassab [kassab] *kasap*¹³ “fleischer”

lokandadschy, kahwedschi [lokandacı, kahveci] *lokantacı*¹⁴, *kahveci* “wirt”

meemur [meemur] *memur* “beamter”

mimar [mimar] “baumeister”

nalbend [nalbend] *nalbant*¹⁵ “hufschmied”

ressam [ressam] “maler”

saatdschy [saatçı] *saatçi* “uhrmacher”

¹¹ bahçeci < Ar. bāğçe-vân
¹² bezirgân < Far. bāzergân
¹³ kasap < Ar. kaşşāb
¹⁴ lokanta < İtal. locanda
¹⁵ nalbant < Ar. na'l-bend

saradsch [sarac] *saraç*¹⁶ “sattler”

sarraff [sarraf] “bankier¹⁷”

taschdschy [taşçı] “maurer¹⁸”

terdschuman [tercuman] *tercüman* “dolmetscher”

tschilingir [çilingir] “schlosser”

tschizmedschi [çizmecî] “schumacher”

Yönetim, Makamlar, Rütbeler “Staat, Ämter, Würden” (s. 34)

basch wekil [baş vekil] *başvekil* “ministerpräsident”

bej, emir [bey, emir] “fürst”

dewlet [devlet] “regierung”

duka [duka] “herzog”

imperator, padischah [imperator, padişah] *imparator*¹⁹, *padişah* “kaiser”

imperatoritsche [imperatorîçe] *imparatorîçe* “kaiserin”

kady [kadı] “richter”

kyral, melik [kıral, melik] *kral* “könig”

meemur [meemur] *memur* “beamter”

padischah, sultan [padişah, sultan] “sultan”

sabtije [sabtîye] *zabtîye* “polizei”

sabtschy [sabçı] *sabçı* “gouverneur²⁰”

wali [vali] “oberpräsident”

wezir, wekil, nasir [vezir, vekil, nasir] *vezir, vekil, nazır*²¹ “minister”

wilajet [vilayet] “provinz”

Askerî Adlandırmalar “Militärische Bezeichnungen”

Ordu “Armee” (s. 35)

alay [alay] “regiment”

¹⁶ saraç < Ar. serrâc

¹⁷ bankier = bankacı

¹⁸ mauerer = duvar ustası

¹⁹ imparator < Lat. imperator

²⁰ gouverneur = vali

²¹ nazır < Ar. nâzır

arabadschy [arabacı] “trainsoldat”

asker [asker] “soldat”

atly [atlı] “kavallerie”

baltadschy [baltacı] “pionier²²”

bim baschy [bim başı] *binbaşı* “major”

bölük [bölük] “kompagnie (eskadron)”

ferik [ferik] “generalleutnant”

kaim makam [kaim makam] *kaymakam*²³ “oberstleutnant²⁴”

liwa [liva] “brigade²⁵”

mir alay [mir alay] “oberst”

mir i liwa [mir-i liva] “generalmajor”

mülazim [mülazim] *mülazım*²⁶ “leutnant”

mülazim i ewel [mülazim-i ewel] *mülazım-ı ewel* “oberleutnant”

müschir [müşir] “kommand. general”

nefer [nefer] “gefreiter²⁷”

on baschy [on başı] *onbaşı* “unteroffizier²⁸”

ordu [ordu] “armee, armeekorps²⁹”

pijade [piyade] “infanterist”

pijade askeri [piyade askeri] “infanterie”

redif [redif] “landwehr”

sywari [sıvare] *süvari* “kavallerist”

tabur [tabur] “bataillon”

topdschy [topcu] *topçu* “artillerist”

topdschy askeri [topcu askeri] *topçu askeri* “artillerie”

tschausch [çauş] *çavuş* “feldwebel”

²² pionier = istihkâm eri
²³ kaymakam < Ar. *kā'im* + *makām*
²⁴ oberstleutnant = yarbay
²⁵ brigade = tugay
²⁶ mülazım < Ar. *mulāzım*
²⁷ gefreiter = onbaşı
²⁸ unteroffizier = astsubay
²⁹ armeekorps = kolordu

yüz baschy [yüz başı] “hauptmann”

Deniz Kuvvetleri “Marine” (s. 36)

amiral wekili [amiral vekili] “vizeadmiral”

bandera [bandera] *bandıra*³⁰ “flagge”

banka [banka] “brücke”

bezirgjan dschemisi [bezirgan cemisi] *bezirgân gemisi* “handelschiff”

demir [demir] “anker”

direk [direk] “mast”

donanma [donanma] “flotte”

dschemi [cemi] *gemi* “schiff”

dschemidschi [cemici] *gemici* “matrose”

dümen [dümen] “steuer (rudder)”

dümendschi [dümenci] “steuermann”

filiku [filiku] *filika* “segelboot”

gomana [gomana] *gömene, gomena, gomana* “kabel”

harb dschemisi [harb cemisi] *harp gemisi* “kriegsschiff”

ip [ip] “tau”

jelken [yelken] “segel”

kapudan pascha [kapudan paşa] “admiral”

kayk [kaık] *kayık* “schaluppe³¹”

kayk, sandal [kaık, sandal] *kayık, sandal* “boot”

kürek [kürek] “rudder”

liman [liman] “hafen”

süwari [süvari] “kapitän³²”

yüz baschi [yüz başı] *yüzbaşı* “schiffsleutnant”

Silahlar, Teçhizatlar “Waffen, Geräte” (ss. 36-37)

araba [araba] “wagen”

³⁰ bandıra < İt. bandéra

³¹ schaluppe = şalupa

³² kapitän = deniz kaptanı

- at, begir** [at, begir] *at, beygir* “pferd”
- balta** [balta] “beil”
- barut** [barut] “pulver”
- disgin** [disgin] *dizgin* “zügel”
- dur** [dur] “halt”
- ejer** [eyer] “sattel”
- fischenk** [fişenk] *fişek*³³ “patrone”
- gem** [gem] “zaum, gebiş”
- genk** [cenk] “schlacht”
- handschar, bytschak** [hancar, bıçak] *hançer, bıçak* “messer”
- hassa askeri** [hassa askeri] “vorposten”
- hawen** [haven] *havan*³⁴ “mörser”
- jürüjüşch** [yürüyüş] “marsch”
- kale** [kale] “festung”
- katyr** [katır] “maultier”
- kürek** [kürek] “spaten”
- kylydsch** [kılıç] kılıç “säbel”
- kyschla** [kışla] “kaserne”
- lagym** [lagım] *lağım* “mine”
- mahmuz** [mahmuz] “sporn”
- marsch**³⁵ [marş] “marsch”
- ordu** [ordu] “lager”
- palanka, hissar** [palanka, hissar] *palanka, hisar* “fort”
- top** [top] “kanone”
- top küresi** [top küresi] “kanonenkugel”
- tschadyr** [çadır] “zelt”

³³ fişek < Far. fişeng

³⁴ havan < Far. häven

³⁵ Eserde “arsch” yazılmış.

tüfenk [tüfenk] *tüfek*³⁶ “gewehr”

tüfenk küresi [tüfenk küresi] *tüfek küresi* “gewehrkugel³⁷”

üzengi [üzengi] “steigbügel”

Din “Kirche” (ss. 37-38)

Allah [Allah] “Gott”

chacham [ḥaḥam] *haham* “geistlicher (jüdischer)”

imam [imam] “geistlicher (mohammedanisch)”

Jehudi [Yehudi] *Yahudi* “Jude”

Kristijan [Kristiyan] *Hristiyan* “Christ”

Musulman [Musulman] *Müslüman* “Mohammedaner”

papaz [papaz] “geistlicher (christlicher)”

Coğrafi “Geographisches” (ss. 38-40)

Adschemistan [Acemistan] “Persien”

Alemandsche, Nemtsche [Alemance, Nemçe] *Almanca, Nemçe* “Deutsch”

Alemanialy [Alemanialı] *Almanyah* “Deutscher”

Alemanja [Alemanya] *Almanya* “Deutschland”

Alemanja Dewleti [Alemanya Devleti] *Almanya Devleti* “Deutsches Reich”

Anadolu [Anadolu] “Klein Asien”

Antakijé [Antakiye] *Antakya* “Antiochien”

Areb [Areb] *Arap* “Araber”

Arebistan [Arebistan] *Arabistan* “Arabien”

Arnaudluk [Arnaudluk] *Arnavutluk* “Albanien”

Arnaut [Arnaut] *Arnavut* “Albaner”

Atiná [Atina] “Athen”

Austrija [Austriya] *Avusturya* “Österreich”

Beldschika [Belcika] *Belçika* “Belgien”

Bogaz i Hisar [Bogaz i Hisar] *Boğazhisar* “Dardanellen”

³⁶ tüfek < Far. tufeng

³⁷ gewehrkugel = tüfek mermisi

- Bosna** [Bosna] “Bosnien”
- Budun** [Budun] *Budin* “Budapest³⁸”
- Bulgar** [Bulgar] “Bulgare”
- Bulgaristan** [Bulgaristan] “Bulgarien”
- Burusya** [Burusia] *Prusya* “Preußen”
- Burusyaly** [Burusialı] *Prusyalı* “Preußen”
- dewlet** [devlet] “reich”
- Dschazaír** [Cazair] *Cezayir*³⁹ “Algier”
- Edirne** [Edirne] “Adrianopel”
- El Kahira** [El Kahira] *Kahire* “Kairo”
- Ermeni** [Ermeni] “Armenier”
- Ermenistan** [Ermenistan] “Armenien”
- Ewropa** [Evropa] *Avrupa* “Europa”
- Fas** [Fas] “Fez”
- Filibé wilajeti** [Filibe vilayeti] “Mazedonien⁴⁰”
- Forat** [Forat] *Firat* “Euphrat”
- Fransa** [Fransa] “Frankreich”
- Fransyz** [Fransız] “Franzose”
- Fransyzdscha** [Fransızca] “Französisch”
- Gurdschistan** [Gurcistan] “Georgien”
- Haleb** [Haleb] *Halep* “Aleppo”
- Hindi** [Hindi] “Inder”
- Hindustan** [Hindustan] *Hindistan* “Indien”
- İngiltéra** [İngiltera] *İngiltere* “England”
- İngliz** [İngiliz] İngiliz “Engländer, Englisch”
- İskenderije** [İskenderiye] “Alexandria”
- İstambol** [İstambol] *İstanbul* “Konstantinopel”

³⁸ Budapest = Budapeşte

³⁹ Cezayir < Ar. Cezā'ir

⁴⁰ Mazedonien = Makedonya

İtaliya [İtaliya] *İtalya* “Italien”

İtaliyan [İtaliyan] *İtalyan* “Italiener”

Jünanistan [Yünanistan] *Yunanistan* “Griechenland”

Kirid [Kirid] *Girit* “Kreta”

Kuds i Scherif [Kuds i Şerif] *Kuds-i Şerif* “Jerusalem”

Kybrys [Kıbrıs] “Cypern”

Leh [Leh] “Pole”

Lehistan [Lehistan] “Polen”

Londra [Londra] “London”

Madschar [Macar] “Ungarn”

Memalik i Osmanije, Türkija [Memalik-i Osmaniye, Türkiya] *Memalik-i Osmaniye, Türkiye* “Türkei”

memleket [memleket] “land, königreich”

millet [millet] “volk, nation”

Misr [Misr] *Mısır* “Ägypten”

Mogreb [Mogreb] *Mağrip*⁴¹ “Marokko⁴²”

Osmanly [Osmanlı] “Türke”

Rewan [Revan] *Erivan* “Eriwan”

Rum, Jünanli [Rum, Yünanli] *Rum, Yunanlı* “Grieche”

Rusyaly [Rusialı] *Rusyalı* “Russe”

Rusyja [Rusya] *Rusya* “Rußland”

Sakyz [Sakız] “Chios⁴³”

Scham i Scherif [Şam i Şerif] *Şam-ı Şerif* “Damaskus”

Selanik [Selanik] “Saloniki”

Surya, Scham [Suriya, Şam] *Suriye, Şam* “Syrien”

Süweis [Süveys] *Süveyş* “Suez”

Syrbistan [Sırbistan] “Serbien”

⁴¹ Mağrip < Alm. Maghreb

⁴² Morakko = Fas

⁴³ Chios = Sakız Adası

Tschin [Çin] “China”

Tuna [Tuna] “Donau”

Türkdsche [Türkce] *Türkçe* “Türkisch”

Uzu suju [Uzu suyu] *Özü/Özi nehri* “Dnjepr”

wilajet [vilayet] “provinz”

Şehir, Köy, Arazi “Stadt, Dorf, Land” (ss. 40-41)

ada [ada] “insel”

bagtsche [bagçe] *bağçe* “garten”

bazar [bazar] *pazar* “markt”

dag [dag] *dağ* “berg”

dejirmen [deyirmen] *değirmen* “mühle”

deniz [deniz] “meer”

dere [dere] “bach”

dere [dere] “tal”

dschami [cami] “mosche”

duwar [duvar] “mauer”

dükjan [dükyan] *dükkan* “laden”

düzlük [düzlük] “ebene⁴⁴”

esa-hane [esa-hane] *eczane*⁴⁵ “apotheke”

ew [ev] “haus”

fener [fener] “laterne”

göl [göl] “see”

hamam [hamam] “bad”

han, lokanda [han, lokanda] *han, lokanta* “gasthaus”

hendek [hendek] “graben”

jol [yol] “weg”

kaja [kaya] “fels”

⁴⁴ ebene = ova

⁴⁵ eczane < Ar. *eczā'* ve Fars. *hāne*

kapu [kapu] *kapı* “tor”
kilise [kilise] “kirche”
köi [köi] *köy* “dorf”
köprü [köprü] “brücke”
körfez [körfez] “bucht”
kuju [kuyu] “brunnen”
kule [kule] “turm”
mejdän [meydan] “platz”
mejhane [meyhane] “wirthaus”
mezarlyk [mezarlık] “friedhof”
orman [orman] “wald”
schehir [şehir] “stadt”
sokak [sokak] “straße”
su kenary [su kenarı] “ufer”
tarla [tarla] “feld”
tepe [tepe] “hügel”
tschay, yrmak [çay, ırmak] “fluß”
tschayr [çayır] çayır “wiese”
tschöl [çöl] “wüste”

Ticaret “Handel” (s. 42)

aladschak [alacak] “forderung”
alysch [alış] “einkauf”
baha [baha] “preis”
bakysch [bakış] “schaufenster⁴⁶”
basirgjan [basirgan] *bezirgân* “kaufmann”
bazar [bazar] “kauf”
dükjan [dükyan] *dükkan* “laden”

⁴⁶ schaufenster = vitrin

faijde [faiyde] *fayda*⁴⁷ “gewinn⁴⁸”

hile [hile] “betrug”

hisab [hisab] hesap “rechnung”

mahsen [mahsen] *mahzen* “lager”

mikdar [mikdar] *miktar* “summe”

müşchteri [müşteri] “kunde”

naulun [naulun] *navlun*⁴⁹ “fracht”

ne kadar [ne kadar] “wieviel kostet es?”

ödeme [ödeme] “zahlung”

örnek [örnek] “muster”

para [para] “geld”

sanduk [sanduk] *sandık* “kasse”

saraf [saraf] *sarraf* “wechsler”

sarar [sarar] *zarar* “verlust”

satysch [satis] “verkauf”

Aletler, Araç Gereçler, Hammaddeler “Geräte, Werkzeuge, Rohstoffe” (ss. 42-44)

araba [araba] “wagen”

bakyr [bakır] “kupfer”

balta [balta] “axt, beil” s.42

bel [bel] “hacke”

boja [boya] “farbe”

burgu [burgu] “bohrer”

demir [demir] “eisen”

demir kalem [demir kalem] “stahlfeder”

destere [destere] *testere* “säge”

dscham [cam] “glas”

eje [eye] *eçe* “feile”

⁴⁷ fayda < Ar. fayde < fāyide < fā'ide

⁴⁸ gewinn = kazanç

⁴⁹ navlun < Ar. nāvlūn < Yun. naulon

- fener** [fener] “laterna”
- fyrtscha** [fırça] “pinsel”
- ine** [ine] *iğne* “nadel”
- ip** [ip] “bindfaden”
- ip** [ip] “zwirn”
- kad** [kad] *kağıt* “papier”
- kayk** [kaık] *kayık* “boot”
- kaysch** [kaış] *kayış* “riemen”
- kil** [kil] “ton”
- kiredsch** [kirec] *kireç* “kalk”
- kum** [kum] “sand”
- kurschun** [kurşun] “blei”
- kürek** [kürek] “spaten”
- kysatsch** [kısaç] “zange”
- mürekebe** [mürekebe] *mürekkep* “tinte”
- odun** [odun] “holz”
- rende** [rende] “hobel”
- tahta** [tahta] “brett”
- tasch** [taş] “stein⁵⁰”
- tel** [tel] “dracht”
- teneke** [teneke] “blech”
- toplu** [toplu] “stecknadel⁵¹”
- tschekidsch** [çekic] *çekiç* “hammer”
- tschelik** [çelik] “stahl”
- tschiwi, karfytsa** [çivi, karfitsa] *çivi, karfiçe*⁵² “nagel”
- tugla** [tuğla] *tuğla* “ziegel”
- tutkal** [tutkal] “leim”

⁵⁰ Eserde “steim” yazılmış.

⁵¹ stecknadel = toplu iğne

⁵² karfiçe < Yun. carphitsa

Ev "Haus" (s. 44)

ahyr [ahır] "stall"

avly [avlı] *avlu* "hof"

awlu [avlu] "flur"

bagtsche [bagçe] *bahçe* "garten"

dam [dam] "dach"

direk [direk] "balken"

duwar [duvar] "mauer⁵³"

duwar [duvar] "wand⁵⁴"

ew [ev] "haus" s.44

kanad [kanad] *kanat* "fensterladen"

kapu [kapu] "tür"

kat (ewelki kat) [kat (evelki kat)] *kat (evvelki kat)* "stockwerk (erstes st.)"

kilar [kılar] *kiler⁵⁵* "keller"

kuju [kuyu] "brunnen"

merdiwen [merdiven] "treppe"

mutbah [mutbah] *mutfak* "küche"

oda [oda] "zimmer"

pendschere [pencere] "fenster"

tawan [tavan] "decke (eines zimmers)"

Ev Aletleri "Hausgeräte" (ss. 44-45)

ajine [ayine] *ayna* "spiegel"

bardak [bardak] "krug"

duschek [duşek] *döşek* "bett"

ew alaty [ev alati] *ev aleti* "möbel"

firtscha [firça] *fırça* "kleiderbürste"

⁵³ mauer = Bir toprak parçasını sınırlayan taş, tuğla, kerpiçten yapılan engel, duvar.

⁵⁴ wand = Bir yapının yanlarını dışa karşı koruyan, iç bölümlerini birbirinden ayıran, taş, tuğla vb. gereçlerden yapılan veya örülen dikey düzlem, duvar.

⁵⁵ kiler < Far. kilār

iskemle [iskemle] “stuhl”

jurgan [yurgan] *yorgan* “bettdecke”

jüz jasydygy [yüz yasdığı] “kissen”

kaly, kilim [kalı, kilim] *halı, kilim* “teppich”

kibrit [kibrit] “zündholz”

kilid [kilid] *kilit* “schloß”

kurna [kurna] “waschbecken”

makas [makas] “schere”

mum [mum] “licht”

oturak [oturak] “bank”

perde [perde] “vorhang”

pischgir [pişgir] “handtuch”

sabun [sabun] “seife⁵⁶”

soba [soba] “ofen”

sofa [sofa] “ruhebett”

sofra [sofra] “tisch”

sünger [sünger] “schwamm”

Yemek ve Pişirme Aletleri “Eß und Kochgeräte” (ss. 45-46)

atesch [ateş] “feuer”

bardak, ibrik [bardak, ibrik] “kanne”

bardak, testi [bardak, testi] “krug”

bytschak [bıçak] “messer”

findschan [fincan] “tasse”

fitschi [fiçi] *fiçi* “faß”

kadeh [kadeh] “trinkglas”

kapak [kapak] “deckel”

kasan [kasan] *kazan* “kessel”

⁵⁶ Eserde sabun ve sünger kelimelerinin Almanca ters verilmiştir.

kaschyk [kaşık] "löffel"

kömür [kömür] "kohle"

kul [kul] *kül* "asche"

odschak [ocak] "herd"

odun [odun] "holz"

sahan [sahan] "schüssel"

schische [şişe] "flasche"

sofra [sofra] "tisch"

sofra besi [sofra besi] *sofra bezi* "tischtuch"

sofra pischgiri [sofra pişgiri] "serviette"

tabak [tabak] "teller"

tschatal [çatal] "gabel"

tschömlek [çömlek] "topf"

zembil [zembil] "korb"

Yiyecekler "Speisen" (ss. 46-48)

(tere) jag [tere yag] *tereyağı* "butter"

akscham jemeji [akşam yemeyi] *akşam yemeği* "abendessen"

aw eti [av eti] "wild"

balyk [balık] "fisch"

bira [bira] "bier"

dana eti [dana eti] "kalbfleisch"

domuz eti [domuz eti] "schweinefleisch"

ekmek [ekmek] "brot"

et [et] "fleisch"

et suju [et suyu] "fleischbrühe"

güden [güden] *göden* "wurst"

hamur [hamur] "teig"

hardal [hardal] "senf"

haschlama et [haşlama et] “gesottenes fleisch”

jemek [yemek] “speise, nahrungsmittel, mahlzeit”

jemisch [yemiş] “obst”

jogurt [yogurt] *yoğurt* “milch, saure”

jumurta [yumurta] “ei”

jumurta jemeji [yumurta yemeyi] *yumurta yemeği* “eierspeise”

kahwalty [kahvaltı] “frühstück”

kahwe [kahve] “kaffe”

kaïmak [kaymak] “sahne, rahm”

kaz eti [kaz eti] “gansfleisch”

kojun eti [koyun eti] “hammelfleisch”

öjle ta'amy [öyle ta'amı] *öğle taamı* “mittagessen”

ördek [ördek] “ente”

patates [patates] “kartoffel”

peksemet [peksemet] *peksimet* “zwieback”

penir [penir] *peynir* “käse”

pilidsch [piliç] *piliç* “huhn”

pirindsch [pirinc] *pirinç* “reis”

raky [rakı] “likör”

salata [salata] “salat”

sarsawat [sarsavat] *zerzevat* “gemüse”

scharab [şarab] *şarap* “wein”

scheker [şeker] “zucker”

sirke [sirke] “essig”

süd [süd] *süt* “milch”

sygyr eti [sıgır eti] *sığır eti* “rindfleisch”

tschay [çay] “tee”

tschorba [çorba] “suppe”

tschörek [çörek] “kuchen”

tuz [tuz] “salz”

tütün [tütün] “tabak”

un [un] “mehl”

zejtin jag [zeytin yağ] *zeytin yağı* “öl”

Dünya, Doğa Olatları “Welt, Naturerscheinungen” (s. 48)

atesch [ateş] “feuer”

ay [ay] “mond”

bedr [bedr] *bedir* “vollmond”

bulut [bulut] “wolke”

buz [buz] “eis”

duman [duman] “nebel⁵⁷”

duman [duman] “rauch⁵⁸”

gök [gök] “himmel”

gök gürüldüsü [gök gürüldüsü] *gök gürültüsü* “donner”

günesch [güneş] “sonne”

hawa [hava] “luft”

hawa [hava] “wetter⁵⁹”

jagmur [yağmur] *yağmur* “regen”

jeni ay [yeni ay] “neumond”

jer [yer] “erde”

jıldiz [yıldız] *yıldız* “stern”

schimschek [şimşek] “blitz”

su [su] “wasser”

zelzele [zelzele] “erdbeben”

Yönler “Himmelsrichtungen” (s. 48)

garb [garb] *garp* “west”

⁵⁷ nebel = sis, bulut

⁵⁸ rauch = bir maddenin yanması neticesinde oluşan duman

⁵⁹ wetter = meteoroloji ile ilgili olayların bütünü, hava

gün dogusu, schark [gün dogusu, şark] *gün doğusu, şark* “ost”

kyble [kble] “süd⁶⁰”

schimal [şimal] “nord”

Zaman “Zeit” (s. 49-50)

agustos [agustos] *ağustos* “august”

akscham [akşam] “abend”

aý [ay] “monat”

bazar ertesi [bazar ertesi] pazartesi “montag”

bazar günü [bazar günü] pazar günü “sonntag”

bu gün [bu gün] *bugün* “heute”

dakyka, an [dakika, an] *dakika, an* “minute”

dschum'a [cum'a] *cuma* “freitag”

dschum'a ertesi [cum'a ertesi] *cumartesi* “sonnabend”

dün [dün] “gestern”

eïlul [eylül] “september”

gedsche [gece] “nacht”

gün [gün] “tag”

hafta [hafta] “woche”

haziran [haziran] “juni”

ikindi [ikindi] “nachmittag”

ilk bahar [ilk bahar] “frühling”

jaryn [yarın] “morgen”

jaz [yaz] “sommer”

kanun-y ewwel [kanun-ı evvel] *kânunuevvel* “dezember”

kanun-y sani [kanun-ı sani] *kânunusani* “januar”

kisch [kiş] *kış* “winter”

majis [mayıs] *mayıs* “mai”

⁶⁰ süd = güney

mart [mart] "märz"

nisan [nisan] "april"

öjle [öyle] *öğle* "mittag"

sa'at [sa'at] *saat* "stunde"

sabah [sabah] "morgen, vormittag⁶¹"

saly günü [salı günü] "dienstag"

saniye [saniye] "sekunde"

schubat [şubat] "februar"

sene [sene] "jahr"

son bahar [son bahar] *sonbahar* "herbst"

temuz [temuz] *temmuz* "juli"

teschrin i ewwel [teşrin i evvel] *teşrinievvel* "oktober"

teschrin i sani [teşrin i sani] *teşrinisani* "november"

tscharschamba [çarşamba] "mittwoch"

Hayvanlar "Tiere" (ss. 50-51)

ajy [ayı] "bär"

ak baba [ak baba] akbaba "geier"

arşlan [arşlan] "löwe"

ary [arı] "biene"

at, begir [at, begir] *at, beygir* "pferd"

bit [bit] "laus"

boga [boga] *boğa* "stier"

dana [dana] "kalb"

dewe [deve] "kamel"

domuz [domuz] "schwein"

eschek [eşek] "esel"

fare [fare] "ratte"

⁶¹ vormittag = öğleden önce

- gejik** [geyik] “hirsch”
- getschi** [geçi] *keçi* “ziege”
- horos** [horos] *horoz* “hahn”
- inek** [inek] “kuh”
- jylan** [yılan] “schlange”
- kanad** [kanad] *kanat* “flügel”
- katyr** [katır] “maultier”
- kaz** [kaz] “gans”
- keci** [keci] “katze”
- keklik** [keklik] “rebhuhn”
- köpek** [köpek] “hund”
- kujun** [kuyun] *koyun* “schaf”
- kurt** [kurt] “wolf”
- kusch** [kuş] “vogel”
- kuzgun** [kuzgun] “rabe”
- lejlek** [leylek] “stroch”
- öküz** [öküz] “ochse”
- ördek** [ördek] “ente”
- pire** [pire] “floh”
- sinek** [sinek] “flieger”
- sinek** [sinek] “mücke”
- sülün** [sülün] “fasan”
- sytschan** [sıçan] “maus”
- tachta** biti [tahta biti] *tahta biti* “wanze”
- tauschan**⁶² [tauşan] “hase”
- tawuk** [tavuk] “henne”
- tuj** [tuy] *tüy* “feder”

⁶² Eserde “tauschau” yazılmış.

Bitkiler "Pflanzen" (ss. 51-52)

agatsch [agaç] *ağaç* "baum"

asma [asma] "weinstock"

dal [dal] "ast"

fidan [fidan] "strauch"

gülgen [gülgen] *gürgen* "buche"

japrak [yaprak] "blatt"

kök [kök] "wurzel"

kötük [kötük] *kütük* "stamm"

mejsche [meyşe] *meşe* "eiche"

orman [orman] "wald"

ot [ot] "gras"

tereke [tereke] "getreide"

tscham [çam] "fichte"⁶³

tscham [çam] "tanne"⁶⁴

tschitschek [çiçek] "blume,blüte"

Özellik Bildiren Kelimeler "Eigenschaftswörter" (ss. 52-56)

adsch [ac] *aç* "hunger"

adschy [acı] "bitter"

agyr [agır] *ağır* "schwer"

alschyk [alışık] *alışık* "zahm"⁶⁵

altschak [alçak] "niedrig"

asad [asad] *azad* "frei"

atschyk [açık] "offen"

aylyk [aylık] "monatlich"

az [az] "wenig"

baschka [başka] "anderer"

⁶³ fichte = kızılçam

⁶⁴ tanne = köknar

⁶⁵ zahm = evcil, uysal

bejas, ak [beyas, ak] *beyaz, ak* “weiß”

belli [belli] “bekannt⁶⁶”

belli [belli] “deutlich⁶⁷”

biraz [bir] “ein wenig”

bosch [boş] “leer”

butun [bütün] “ganz”

büyük [büyük] “groß”

dar [dar] “schmal”

degirmi [degirmi] *değirmi* “rund”

derin [derin] “tief”

dogru [dogru] *doğru* “gerade”

dogru [dogru] *doğru* “redlich⁶⁸”

dolu [dolu] “voll”

dschahil [cahil] “unwissent”

dschesaretli [cesaretli] “mutig”

dumanly [dumanlı] “neblig”

düz [düz] “eben”

düz [düz] “flach”

egri [egri] *eğri* “krumm”

ejj [eyi] *iyi* “gut”

ekschi [ekşi] “sauer”

enli [enli] “breit”

enli [enli] “weit”

ensiz [ensiz] “eng”

erkek [erkek] “männlich”

eski [eski] “alt”

⁶⁶ bekannt = tanınmış

⁶⁷ deutlich = belirgin

⁶⁸ redlich = dürüst, güvenilir

- fa'ideli** [fa'ideli] *faydalı*⁶⁹ “nützlich”
- fakir** [fakir] “arm”
- fena** [fena] “böş”
- fena** [fena] “schlecht”
- gendsch** [genc] genç “jung”
- gertschek** [gerçek] “wahr”
- güdsch** [güc] *güç* “schwierig”
- güzel** [güzel] “schön”
- hafif** [hafif] “leicht (eşya)”
- hak** [hak] “gerecht”
- has** [has] “echt⁷⁰”
- hasir** [hasir] *hazır* “anwesend⁷¹”
- hasir** [hasir] *hazır* “bereit⁷²”
- hasta** [hasta] “krank”
- hep** [hep] “all”
- hosch** [hoş] “angenehm”
- hoschnud** [hoşnud] *hoşnut* “zufrieden”
- indsche** [ince] “dünn”
- isin** [isin] *izin* “erlaubt, erlaubnis”
- jaban** [yaban] “wild”
- jagly** [yağlı] “fett”
- jakyn** [yakın] “nahe”
- jakyschyk** [yakışık] “passend”
- jalan** [yalan] “falsch⁷³”
- jary** [yarı] “halb”
- jasch** [yaş] “naß”

⁶⁹ fayda < Ar. fayde < fāyide < fā'ide

⁷⁰ echt = gerçek

⁷¹ anwesend = mevcut

⁷² bereit = hazır

⁷³ falsch = sahte

- jaschly** [yaşlı] “alt”
- jawasch** [yavaş] “langsam”
- jeni** [yeni] “neu”
- jeschil** [yeşil] “grün”
- jumuschak** [yumuşak] “weich”
- jüksek** [yüksek] “hoch”
- kabyl** [kabil] *kabil* “möglich”
- kalyn** [kalın] “dick”
- kara** [kara] “schwarz”
- keskin** [keskin] “scharf”
- kolay** [kolay] “leicht (iş)”
- korkak** [korkak] “feig”
- kuru** [kuru] “dürr⁷⁴”
- kuru** [kuru] “trocken”
- kuwetli** [kuvetli] *kuvvetli* “stark”
- kütschük** [küçük] “klein”
- kyrmysy⁷⁵** [kırmısı] *kırmızı* “rot”
- kysa** [kisa] “kurz”
- mawi** [mavi] “blau”
- mukajed** [mukayed] *mukayyet* “pünktlich”
- nadir** [nadir] “selten”
- ne kadar** [ne kadar] “wie viel”
- olmusch** [olmuş] “reif⁷⁶”
- ölmüşch** [ölmüş] “tot”
- pahaly** [pahalı] “teuer”
- pis** [pis] “schmutzig”
- rahat** [rahat] “bequem”

⁷⁴ dürr = cılız, sıska

⁷⁵ Eserde “kyrmysch” yazılmış.

⁷⁶ reif = olgun

sadik [sadik] *sadık*⁷⁷ "treu"

sag [sag] *sağ* "gesund"⁷⁸

sag [sag] *sağ* "recht"⁷⁹

sa'if [sa'if] *zayıf*⁸⁰ "mager"⁸¹

sa'if [sa'if] *zayıf* "schwach"

sary [sary] "gelb"

schaschkyn [şaşkın] "dumm"

senevi [senevi] "jährlich"

serhosch [serhoş] "betrunken"

serin [serin] "kühl"

sert [sert] "hart"

sol [sol] "link"

souk [souk] *soğuk* "kalt"

sus [sus] "still"

susuz [susuz] "durstig"

sydschak [sıcak] "heiß"

sydschak [sıcak] "warm"

tamam [tamam] "vollständig"⁸²

tatly [tatlı] "süß"

taze [taze] "frisch, neu"

tek [tek] "einzel"

tembel [tembel] "faul"

temiz [temiz] "rein"

tez [tez] *tiz* "spitzig"⁸³

tok [tok] "satt"

⁷⁷ sadık < Ar. řādık

⁷⁸ gesund = sağlıkh

⁷⁹ recht = sağ taraf

⁸⁰ zayıf < Ar. şa'if

⁸¹ mager = şelimsiz

⁸² vollständig = eksiksiz

⁸³ spitzig = keskin, sivri

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

tschalyschkan [çalışkan] “fleißig”

tschapuk [çapuk] *çabuk* “schnell”

tschelebi [çelebi] “höflich⁸⁴”

tschok [çok] “viel”

tschyplak [çıplak] “nackt”

utanmaz⁸⁵ [utanmaz] “unverschämt”

uzak [uzak] “entfernt”

uzun [uzun] “lang”

zengin [zengin] “reich”

zijade [ziyade] “mehr”

Eylemler “Zeitwörter” (ss. 56-59)

almak [almak] “nehmen”

aramak [aramak] “suchen”

ata binmek [ata binmek] “reiten”

atmak [atmak] “schießen⁸⁶”

atmak [atmak] “werfen”

baglamak [baglamak] *bağlamak* “binden”

bascharmak, japabilmek [başarmak, yapabilmek] “können⁸⁷”

baschlamak [başlamak] “abfangen”

beklemek [beklemek] “erwarten”

bilmek [bilmek] “kennen”

bujurmak [buyurmak] “befehlen”

bulmak [bulmak] “finden”

dikmek [dikmek] “nähen”

doldurmak [doldurmak] “füllen”

⁸⁴ höflich = kibar, nazik

⁸⁵ Eserde “utanmat” yazılmış.

⁸⁶ schießen = ateş etmek

⁸⁷ Yazar kelimenin Türkçesini vermemiş, 22. sayfaya bakınız notunu düşmüştür. 22. sayfada “können” fiilinin kullanımı tespit edilememiş, 21. sayfada “er wird nicht gegeben können = o veremeyecek” örneği görülmüştür. Bu sebeple Türkçe karşılığı tarafımızdan verilmiştir.

- dscha'iz** [ca'iz] "(dürfen) erlaubt"
- dschewab vermek** [cevab vermek] *cevap vermek* "antworten"
- düşmek** [düşmek] "fallen"
- eyerlemek** [eyerlemek] "satten"
- etmek** [etmek] "machen"
- getirmek** [getirmek] "bringen"
- gitmek** [gitmek] "gehen"
- göndermek** [göndermek] "schicken"
- göstermek** [göstermek] "zeigen"
- götürmek** [götürmek] "führen"
- götürmek** [götürmek] "tragen"
- gülmek** [gülmek] "lachen"
- hizmet etmek** [hizmet etmek] *hizmet etmek* "bedienen"
- ischitmek** [işitmek] "hören"
- ischlemek** [işlemek] "arbeiten"
- istemek** [istemek] "verlangen, wünschen"
- itschmek** [içmek] "trinken"
- jalan söjlemek** [yalan söylemek] "lügen"
- jardym etmek** [yardım etmek] "halfen"
- jaschamak** [yaşamak] "leben"
- jatmak** [yatmak] "liegen"
- jazak etmek** [yazak etmek] *yasak etmek* "verbieten (verboten machen)"
- jazmak** [yazmak] "schreiben"
- jemek** [yemek] "essen"
- jürümeK** [yürümeK] "marschieren"
- kykanmak** [yıkankmak] "baden"
- kanamak** [kanamak] "bluten"
- kapamak** [kapamak] "schließen"

- kapmak** [kapmak] “rauben⁸⁸”
- katschmak** [kaçmak] “fliehen”
- kazmak** [kazmak] “graben”
- kesmek** [kesmek] “schneiden”
- komak** [komak] “legen”
- korkmak** [korkmak] “früchten”
- kurtarmak** [kurtarmak] “retten”
- okumak** [okumak] “lesen”
- oturmak** [oturmak] “wohnen⁸⁹”
- öjrenmek** [öyrenmek] *öjrenmek* “lernen”
- öjretmek** [öyretmek] *öjretmek* “lehren”
- ölmek** [ölmek] “sterben”
- ridscha etmek** [rica etmek] “bitten”
- ruhsat vermek** [ruhsat vermek] “erlauben (Erlaubnis geben)”
- sanmak** [sanmak] “meinen”
- satmak** [satmak] “verkaufen”
- satın almak** [satın almak] “kaufen”
- saymak** [saymak] “zählen”
- segirtmek** [segirtmek] *sejirtmek* “laufen”
- sevmek** [sevmek] “lieben”
- sormak** [sormak] “fragen”
- söjlemek** [söylemek] “reden”
- söjlemek** [söylemek] “sagen”
- sykmak** [sıkmak] “drücken”
- tanyamak** [tanımak] “erkennen”
- tschagyrmak** [çağırmaq] *çağırmaq* “rufen”
- tschekmek** [çekmek] “ziehen”

⁸⁸ rauben = gasp etmek

⁸⁹ wohnen = ikamet etmek

tschymak [çıkmaq] “ausgehen (herausgehen⁹⁰)”

tutmak [tutmak] “fangen”

tutmak [tutmak] “halten”

ujanmak [uyanmak] “erwachen”

ujumak [uyumak] “schlafen”

ummak [ummak] “hoffen”

unutmak [unutmak] “vergessen”

wermek [vermek] “geben”

wurmak [vurmak] “schlagen”

ynanmak [ınanmak] *inanmak* “glauben”

Belirteçler “Adverbien” (ss. 59-60)

akschamlajyn [akşamlayın] *akşamleyin* “abends”

baz defa [baz defa] *bazı defa* “manchmal”

belki [belki] “vielleicht”

bir az ewwel [bir az evvel] *biraz evvel* “vorhin”

bir katsch defa [birkaç defa] *birkaç defa* “einigmal”

bu ande [bu ande] *bu anda* “soeben”

bu defa [bu defa] “diesmal”

bugün [bugün] “heute”

dün [dün] “gestern”

er [er] “früh⁹¹”

ewwel [evvel] “vorher”

ewwelki gün [evvelki gün] “vorgestern”

ewwet [evvet] “ja”

gedsch [geç] *geç* “spät”

gedsche [gece] “nachts”

gündüz [gündüz] “tags”

⁹⁰ herausgehen = bir yerden dışarı ayrılmak

⁹¹ früh = erken

hair [hair] *hayır* “nein”**hemen, schindi** [hemen, şindi] *hemen, şimdi* “sofort”**her defa** [her defa] “jedesmal”**her wakyt** [her vakit] *her vakit* “immer”**hitsch** [hiç] “nie”**ihimalen** [ihtimal] “wahrscheinlich”**jaryn** [yarın] “morgen”**jawasch** [yavaş] “langsam”**katsch** [kaç] “wieviel (zahl)”**ne kadar** [ne kadar] “wieviel (menge)”**nidsche** [nice] “wie”**o wakyt** [o vakit] *o vakit* “da, dann”**obir gün** [obir gün] *öbür gün* “übermorgen”**öte gün** [öte gün] “neulich”**sabah** [sabah] “morgens”**schindi** [şindi] *şimdi* “jetzt”**sonra** [sonra] “nachher**tschabuk** [çabuk] “schnell”**tschok defa** [çok defa] “oft”**tschokdan** [çokdan] çoktan “längst”

Sonuç

Günümüzden 106 yıl önce Reinhold Gräter tarafından hazırlanan *Das nötigste Türkisch: kurze Grammatik und Sammlung der gebräuchlichsten Wörter; für den Feldgebrauch zusammengestellt* adlı sözlükte yabancılara Türkçe öğretimi açısından günlük hayatta en çok kullanılabilecek kelimeler bir araya getirilmiştir. Sözlükte, yazı dilinde geçmeyen fakat halk ağzında kullanılan bakış “vitrin” ve güden (< göden) “sucuk” anlamında kullanılmıştır. Bununla birlikte yine bazı kelimelerin halk ağzındaki biçimlerine de yer verilmiştir. Bu sebeple kelimelerde ünlü ve ünsüzlerle ilgili pek çok değişimler tespit edilmiştir. Bu husus sözcüklerin o dönemdeki söyleyiş biçimlerini yansıtmaları açısından önemlidir.

Kısaltmalar

Alm.: Almanca

Ar.: Arapça

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

Far.: Farsça

İtal.: İtalyanca

Lat.: Latince

ör.: örnek

s.: sayfa

ss.: sayfadan sayfaya

Yun.: Yunanca

Kaynakça

- Bekar, B. (2018). P. J. Pıfigure'ün Grammatik Der Türkisch Osmanischen Umgangssprache Adlı Eserindeki Türk Atasözleri. *TKHBVD* 25/86, 133-152.
- Dilaçar, A. (1970). 1612'de Avrupa'da Yayımlanan İlk Türkçe Gramerinin Özellikleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten* 18, 197-210.
- Gräter, R. (1916). *Das nötigste Türkisch: kurze Grammatik und Sammlung der gebräuchlichsten Wörter; für den Feldgebrauch zusammengestellt*. Leipzig: Eduard Heinrich Mayer Verlagsbuchhandlung.
- Güngör, O. C. (2020). *Türkisch-Deutsches Wörterbuch mit Transcription des Türkischen*. Ankara: Sonçağ Akademi Yayınları.
- Meninski, F. M. (1680). *Thesaurus Linguarum Orientalium, Turcicae, Arabicae, Persicae [...]*. Viennae Austriae.
- Meninski, F. M. (1687). *Complementum Thesauri Linguarum Orientalium seu Onomasticum Latino-Turcico-Arabico-Persicum*. Viennae Austriae.
- Öztürk, A. (2019). Kuman, Ermeni Harfli Kıpçak ve Karay Türkçelerinin Ortak Söz Varlığı Üzerine. *Karadeniz Araştırmaları XVI/61*: 78-92.
- Steuerwald, K. (1993). *Almanca Türkçe Sözlük*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Steuerwald, K. (1993). *Türkçe Almanca Sözlük*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- URL 1: <https://www.archivportal-d.de> (erişim tarihi: 30.08.2022)
- URL 2: <https://www.deutsche-biographie.de/home> (erişim tarihi 30.08.2022)

17. Evrensel gramer ve beynin yapısı açısından Türkçede soru kategorisinin semantik özellikleri

Hatice PARLAK¹

APA: Parlak, H. (2022). Evrensel gramer ve beynin yapısı açısından Türkçede soru kategorisinin semantik özellikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 286-311. DOI: 10.29000/rumelide.1192522.

Öz

Dilsel birimler dilin anlamlandırılmasında, kullanılmasında ve yorumlanmasında önemli görevler üstlenir. Bir dil çevresi içinde doğan birey, dile ait birimleri formal bir eğitime ihtiyaç duymaksızın beyinin sahip olduğu özellikler sayesinde edinir. İnsanlar dil edinimi konusunda benzersiz bir yeteneğe sahiptir. İnsanın sahip olduğu biyolojik özellikler dilin birtakım evrensel ilkelere göre işleminin de ana sebebidir. Duyular aracılığıyla dış dünyayı bütün parça ilişkisine göre algılayan beyin, anlamı oluştururken bütünü; dili kullanıma geçirirken de parçaları görür. Soru yapıları hem parçanın hem de bütünü anlaşılmada önemli görevler üstlenir. Bir konu, nesne, durum, olay, zaman, mekân, nitelik, nicelik hakkında bilgi almak için kullanılan soru yapısı her dilde bulunan evrensel bir özellik olarak karşımıza çıkar. İnsanı bir toplumun üyesi hâline getiren dil sayesinde bireyler arasında anlam alışverişi gerçekleşir. Beyinde anlamın oluşması ise düşünme, inceleme, sorgulama, tahmin yapma, ilişkilendirme, seçim yapma, yorumlama, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerileri gerektirir. Dilin hem yüzey yapısı hem derin yapısı vardır. Dildeki ifadelerin yorumlanması ve anlamlandırılması derin yapıda gerçekleşir. Bu çalışmada özellikle beyinde ve dilde anlamın nasıl oluştuğu üzerinde durulacak, soru yapısı evrensel ve semantik özellikleri açısından değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Soru yapısı, semantik, zihin ve dil, evrensel gramer

The semantic features of interrogative in Turkish in terms of universal grammar and brain structure

Abstract

Linguistic units play an important role in the meaning, use and interpretation of language. A person being born into a language acquires linguistic units without calling for a formal education, by means of the features of their brain. Humans are unique in their ability to acquire language. The biological features of human beings are also the main reason of processing language according to some universal principles. The brain, which perceives the outside world using deductive and inductive methods, sees the whole when creating meaning and the parts when producing a sentence. Questions play an important role in understanding both the part and the whole. The interrogative, which is used to obtain information about a subject, object, situation, event, time, place, quality, or quantity, appears to be a universal principle that can be found in any language. Individuals exchange meaning through language, which makes them members of a society. The formation of meaning in the brain requires mental skills such as thinking, examining, questioning, estimating, associating, making choices, interpretation, analysis-synthesis, and evaluation. Language has both a surface structure and

¹ Dr. Öğr. Gör., Gazi Üniversitesi, TÖMER (Ankara, Türkiye), hparlak@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8083-0300 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192522]

a deep structure. Understanding and interpreting expressions in the language occurs within a deep structure. This study focuses on the formation of meaning in the brain and language as well as the evaluation of interrogative in terms of universal grammar and semantic features.

Keywords: Interrogative, semantic, mind and language, universal grammar

Giriş

Dil, birtakım evrensel ilkelere göre işler. Bir konu, durum, olay, zaman, mekân, nicelik, nitelik, nesne hakkında bilgi almak için kullanılan soru da bu ilkelere biridir. Port Royal okulundan itibaren dilin doğuştan gelen ve bütün dillerde ortak ve genel olan ilkelere göre yönetildiği yönündeki varsayımlar, Chomsky tarafından “Üretici Dönüşümsel Dil Bilgisi” adıyla sistemleştirilmiştir. Chomsky kuramını oluştururken Humboldt’tan esinlenmiştir. Humboldt, dillerin birbirinden bağımsız olmadığını, ortak ilkelere göre işlediğini, birinin diğerine göre bir üstünlüğünün bulunmadığını ve dillerin ancak kullanımda farklılaşan sistemler olduğunu savunmaktadır. Üretici dil bilgisinin kurucusu olan ve dili “yinelemeli” olarak üretilmiş bir dizge olarak ele alan Chomsky, üretim yasalarının sabit ve değişmez olduğunu söyler. Günlük kullanımda bireyin ürettiği her cümle, üretildiği durumun koşullarına bağlı olarak sınırlı sayıda sözcükle ve sonsuz sayıda farklılıkla oluşturulabilir. Aynı ifadenin öge farklı kombinasyonlara göre yeniden üretilmesi ve duruma uygun yepyeni cümleler hâlinde kullanılması mümkündür (Müldür, 2016: 61). Comrie (2005: 16) dil evrenselliklerinin, çocuğun dil öğrenme görevini harekete geçiren, doğuştan gelen dil ilkeleri olduğunu söylemektedir. Araştırmacıya göre dil evrensellikleri, soyut ilkeleri kapsamından dolayı, yüzey yapı analizlerinin sağladığı verilerle anlaşılabilir. Dilin yapısını oluşturan soyut ilkeleri belirlemek için somut ve soyut seviyelerdeki temsil ilişkilerinin araştırılması gerekir.

Chomsky, derin yapı ve yüzey yapı olmak üzere iki temel terim üzerinde durur. Derin yapı sözdiziminin anlamsal yorumlamasını, yüzey yapı ise derin yapıların çeşitli dönüşümlerden geçirilerek dışa vurulmuş, yüzeye çıkan yanını yani sesçil kısmını ifade eder. Kişinin zihnindeki derin yapılar, dönüşümler sayesinde yüzey yapıya çıkarlar ancak dönüşümler anlama bir şey katmaz. Kimi zaman derin yapılar, dönüşümler vasıtasıyla yüzey yapıya çıkarken anlatılmak istenen tam olarak yansıtılamayabilir ve bazı anlam kayıpları yaşanabilir ancak yine de bireyler arasında anlam alışverişi gerçekleşir. Chomsky’e göre bu, bireylerin sesletime çıkmayan yapıları zihinsel olarak görmesi sayesinde (Müldür, 2016: 66). Kullanıcı, zihninde gerçekleşen bu anlama süreçlerinin –çok hızlı olduğu için- farkında değildir. Duyu organları vasıtasıyla dış dünyadan pek çok bilgi alınmaktadır. Bunların çok az bir kısmı bilinçli olarak kaydedilmekte, geriye kalan kısmı ise ya bilinçaltı işleme uğramakta ya da hiç kullanılmamaktadır. Konuşma ve motor aktiviteler yoluyla çevreye verilen bilgi ise yaklaşık 107 bit/sn’dır (Korkmaz&Mahiroğlu, 2007: 94). Bir dilin içine doğan birey, dilin yerleşik kurallara tabi olan öğelerini sınırsız bir şekilde ilişkilendirme yeterliliğine sahiptir. Dilde çeşitli bağlamlarda kullanılarak edinilen tecrübeler, yüzey yapıya yansımaya yapıların derin anlamlarının da fark edilmesini sağlar. Humboldt’un da dediği gibi söylenen her şey ya söylenmeyi oluşturur veya onu hazırlar (Kula, 2012: 35).

İnsandaki merak duygusu ve öğrenme isteğinin dile yansımaları olan soru, iletişim kurmanın da en etkili yollarından biridir. İletişim konuşan ve dinleyen olmak üzere en az iki kişinin varlığını gerektirir. Comrie’nin de (2005: 84) de ifade ettiği gibi diyaloglar konu ve yüklemlik (subject ve predicate) arasındaki ayrımı kavramanın en iyi yoludur. Evrensel bir özellik olan soru, kullanıma göre cümleyle birçok farklı anlamlar katmaktadır. Anlam, bağlamdan ayrı düşünülemez. Soru yapısı bağlama göre

cümleye; istekte bulunma, pekiştirme, vurgulama, şaşma, seçenek sunma, şüphe, öneride bulunma, tasdik ettirme, aşağılama, yerme, tehdit etme, ihtimal bildirme, ikna etme, teselli etme, meydan okuma, sözleşme, yeterliliği tespit etme, dedikoduyu doğrulama gibi çeşitli anlamlar katar. Ancak bu anlamların oluşmasında sadece sözlüksel birimler görevli değildir. Semantik içeriğe ulaşmak için sentaktik yapının da bilinmesi gerekir. Comrie'nin (2005: 43) ifadesi ile sentaktik yapı semantik içeriğe doğrudan ulaşmayı sağlar. Ayrıca bir ifadedeki söz eylemin konuşanın psikolojik tavrını taşıdığı da unutulmamalıdır (Min-Park 2007: 311). Gerek soru kelimeleri gerekse de soru klitiği bir cümle içinde kullanıldığı için cümleye eşlik eden morfo-sentaktik özellikler ve tabii ki parçalarüstü ses birimler (vurgu, tonlama) cümlenin anlamını etkileyerek kimi zaman farklı duyguların iletilmesine aracılık ederler.

Dil vasıtasıyla zihinde oluşan bir kavram dünyası ve zihinsel dilbilgisi vardır. Her ne kadar her dilin kendine ait parametreleri olsa da insanın ortak biyolojik özelliklere sahip olması ve ortak bir fiziki dünyada yaşamasından kaynaklı, dillerde evrensel ilkeler bulunur. Sorunun anlamsal boyutunu açıklayabilmek için öncelikle dilin beyinde nasıl işlem gördüğünün ve zihnin nasıl oluştuğunun bilinmesi gerekir. Soru kategorisi, her ne kadar her dilin yapısına göre farklı şekillerde yüzey yapıya yansısı da sorunun cümleye kattığı anlam ve kullanım amaçları benzerlik arz etmektedir.

1. Beyinde anlam oluşumu

Anlam, sözlükte (TDK, 1998: 111), bir kelimedenden, bir sözden, bir davranış veya olgudan anlaşılan şey, bunların hatırlattığı düşünce veya nesne şeklinde açıklanmaktadır. Bir kelime, bir cümle, bir davranış veya olgudan bir anlama ulaşmak ise zihinsel bazı süreçler gerektirir. Beyindeki mekanizma sayesinde zihin oluşur. Zihin, beynin bir etkinliğidir. Beyin, insanın duygu, düşünce ve davranışlarını yöneterek insanın kişiliğini şekillendirir ve insanın bir toplumun üyesi hâline gelmesini sağlar. İnsanlar arasındaki iletişimi sağlayan dil, beyinde hâli hazırda bulunan öğrenme mekanizmalarına uyum sağladıkça bir biçime girer (Bayırlı, 2009: 15). Dil, genetik-çevre etkileşiminin yönlendirmesine göre gelişen ve biyolojik alt yapısı doğuştan var olan insana özgü bir yetidir (Torun, 2018: 90). Beynin biyolojik özellikleri, dilin nasıl kullanılacağı, bilgilerin nereye kaydedileceği, çağırma işleminin nasıl yapılacağı, nelere odaklanılacağını belirler. İnsanoğlu, dil gibi bir kod sistemini oluştururken beyinde aynı bilişsel modülleri kullanır. Beyin; hareket, algı ve bilişsellik gibi birçok farklı alanda, farklı işlevleri birbirine paralel bir şekilde ve eş zamanlı olarak yerine getirebilir (Torun, 2018: 68).

Beynin en son gelişen bölümü olan neokorteks sağ ve sol yarım küreden oluşmaktadır. Duyusal veri analizi, bellek oluşturma, yeni bilgileri öğrenme, düşünce üretme ve karar vermede her iki yarım küre de rol alır. Sol ve sağ yarım küreler birçok işleve birlikte katılırlar da temsil ettikleri konularda özelleşerek işlevsel açıdan da farklılaşmıştır. Sol yarım küre sözel, mantıksal ve analitik işlemlerde, sağ yarım küre ise görsel-uzamsal beceriler, sağduyu, duygular ve bütünsel değerlendirmeler konusunda uzmanlaşmıştır (Torun 2018: 40). Sağ yarım küre, dili bütünsel olarak algıladığı için genişlemeyi, sol yarım küre cümleyi parçalara bölerek analiz ettiği için daralmayı temsil eder. Sağ ve sol yarım küre arasında bulunan korpus kallozum iki yarım kürenin işlev sırasında işbirliği içinde çalışmasına yön vermektedir. Sağ beyin bürünsel -jest, mimik, tonlama, vurgu gibi- özelliklerle ilgili öznel; sol beyin söylenenin içeriği ile ilgili nesnel bir çözümleme yapar. Beyin görüntüleme teknikleri kullanılarak yapılan çalışmalar, anlamın sağ yarım kürede oluştuğunu ortaya koymuştur. Paradis'in de (2004, s. 182) ifade ettiği gibi anlam beynin sağ yarım küresinde işlenmektedir. Beyinde anlamın oluşması hem dile ait bilgiye hem de dünya bilgisine bağlıdır. Bilgiyi bütünsel ve kavramsal bir yaklaşımla işleyen, görsel algıda güçlü olan, dikkatin bir noktadan diğerine kaydırılmasını sağlayan, aynı anda paralel olarak

birçok bilgiyi değerlendirebilen –vücut ve yüz ifadeleri, ses tonu, vurgu vb.- özellikle dilin edimbilimsel özelliklerinden sorumlu olan sağ yarım küre, dil fonksiyonlarının farklı boyutta işlenmesini mümkün kılmaktadır (Ersoy& Karal, 2012: 190; Avcı, 2008: 8,16; Solms&Turnbull, 2013: 224). Dilsel süreçlerde sol yarım küreyi tamamlayıcı bir rol üstlenen sağ yarım küre, dili anlamlandırmada aktif rol üstlenmektedir. Konuşan kişinin duyu durumunun (heyecan, korku, öfke, tikslenme, üzüntü vs) dile yansımaları sayesinde anlama ve anlamlandırma daha kolay gerçekleşir.

Beyin görüntüleme teknikleri ile yapılan araştırmalar, dilbilgisel işleme ve anlamsal işlemenin beyin farklı bölgelerinde gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Bu durum çocukların ve yetişkinlerin dil renimindeki farklılığı açıklamak için de kullanılmıştır. Abutalebi (2008) geç yaşta renilen dilin dilbilgisel işleme sırasında sol prefrontal kortekste ilave beyin alanlarının katılımı ile gerçekleştiğini ancak aynı durumun sözcüksel-anlambilimsel işlemede söz konusu olmadığını söylemiştir.

Beyinde anlam oluşumu; duyu, duyu, düşünce ve davranış sisteminin koordineli bir Şekilde alışması ile mümkündür. Beyinde bulunan yapılar, insanın hem dış dünyayı hem de i dünyalarını anlama ve anlamlandırmasında etkin olarak kullanılmaktadır.

1.1 Duyu sistemi

İnsan zihninin oluşmasında deneyimleyen (zne) ve deneyimlenen (nesne) olmak üzere iki kavram etkindir. Dış dünyanın algılanmasında insanın kendisi deneyimleyen ve kendi varlığı dışında kalan her Şey de deneyimlenendir. Bunun için her zihin kişiye özgü ve yegnedir. Dış dünyanın deneyimlenmesi duyu organlarından alınan verilerle mümkündür. Beynin belirli bölgelerinin işlevi deneyim ve renim yoluyla Őekillenmektedir (Altımdrt, 2013: 46). Beyin vre ilişkisinde beyin belirleyici, vre ise biimlendiricidir (Ergenç, 2020, s. 7). Bazı nöronların göç etmesi, bazılarının ölmesi ve sinir hücreleri arasında sinaptik bağların oluşması sürecini yaşayan beyin gelişiminin içeriği, içinde bulunan vrenin özelliklerinden etkilenir. Beyin doğadaki olayları duyuları aracılığıyla algılar, inceler, değerlendirir ve kullanılabilir hle getirir. Edindiği tecrübe ve bilgiler aracılığıyla da sinirlerin fonksiyonunu geliştirir. Özellikle dokunma, ses, bakış, mimik, jest gibi iletişim sinyallerinin giderek artan yoğunlukta kullanıldığı iletişim ortamında, dil-beyin ağları da genişlemeyi sürdürür (Torun, 2018: 89).

Duyular, insanın dış dünyaya açılan pencereleri gibidir. Duyular aracılığıyla dış dünya algılanır ve algılanan uyaranlar kortekste soyut zihinsel işlemlerden geçirilir. Korteks istemli hareketleri denetler, duyuları birleştirip yönlendirir ve yüksek düzeydeki zihinsel ve duygusal işlevleri düzenler (ngren, 2015: 198). Sağ ve sol yarım küre olarak ayrılan neokortekste dış ve i dünyayı algılama konusunda her biri farklı işlevleri yerine getiren dörder lob bulunmaktadır. Beynin iki yanında ve kulakların olduğu bölgede bulunan *temporal lob*; duyma, bellek, anlam ve dil ile ilgili işlevleri üstlenir. Konuşmayı anlama ve işleme, orta ve uzun dönem hafıza, dilin ve sözcüklerin oluşturulması, duygusal açıdan dengenin sağlanması, işitilen ve görülen verilerin depolanarak işlenmesi, bu bölümde gerçekleşir. Okunanların ve yeni bilgilerin yorumlanıp depolanması da temporal lobun görevidir (ngren 2015: 203). *Parietal lob* (eper lobu) duyu merkezidir. Parietal lob sıcaklık, soğukluk, basınc, dokunma, tat alma gibi vücut duyularının işlenmesinden sorumludur (Erduran 2008: 5; ngren 2015: 204). Ayrıca bu lob dil ve algı ile ilgili görevleri de yerine getirir.

Beynin orta arka kısmında yer alan *occipital lob* (ense lobu) ise temel olarak görmeden sorumludur. Bu lobda oluşturulan görme algısı ventral ve dorsal akışlar olarak isimlendirilen paralel iki işlem akışı ile gerçekleştirilir. Görme alanını tarayan, *nerede, nasıl* sorularının yanıtını oluşturarak nesnenin yerini belirleyen ve hareketlere rehberlik edecek verileri sağlayan işlemlerin aktığı yol olan dorsal akış, parietal kortekse ulaşır. Esas olarak *ne* sorusunu cevaplayan ventral akış ise uzun süreli bellek deposu olan temporal lob, duyu durumu kontrol eden limbik sistem, yer ve hareketi işleyen dorsal akış elemanları ile bağlantı içinde çalışır (Torun 2018: 50-51). Dış dünyadaki verilerin duyu tarafından algılandığı beyin bölgeleri bütün dillerde aynıdır. Duyulardan gelen veri akışı sayesinde dış dünyaya ait varlıkların ne olduğu, nitelikleri ve nesnenin yeri gözden gelen veri akışı ile tespit edilir ancak o nesneye ait bilgilerin sadece görme organından alınmadığı da unutulmamalıdır. İnsan, dil dışı dünyayı ve göstergelerin gerçek hayattaki karşılığı olan göndermeleri algılayarak duyu organlarından yararlanır. Bir nesnenin ne olup olmadığı, nasıl bir yapıda olduğu görme, duyma, tat alma, koklama veya dokunmayla anlaşılmaktadır. Bu duyu organları içinde en etkili olanı görmedir. Bu duyu sayesinde bilgi edinme, varlık evrenini yorumlama ve kararlar oluşturma mümkün hâle gelir. Dil göstergelerden oluşan bir dizgedir. Göstergibilim özellikle görme duyusu ile bağlantılıdır. Gösteren ve gösterilen olmak üzere iki yüzü bulunan göstergeler zihne hem ismi hem de özellikleri ile birlikte kaydedilir. Bir gösteren altında o nesneye bağlı tüm özellikler zihne kaydedilir.

1.2 Duygu sistemi

Bir kelimenin, bir sözün, bir davranışın veya olgunun anlamlandırılmasında duyu kadar duygular da önemli bir yere sahiptir. İnsanın bilişsel kabiliyetlerini kullanmasını tetikleyen asıl gücün duygular olduğunu ileri süren görüşler bulunmaktadır (Workman & Reader, 2014: 331; Akt: Torun 2015: 85). Duygular, limbik beyinden neokortekse uzanan yaygın nöral bağlantılarla algıdan akılcı karar vermeye kadar bilişin her yönünü etkiler (Metin, 2013: 4-8). Ruh hâli, motivasyon, dikkat ve odaklanma, acı, haz duygusu ile ilgili işlevlere de sahip olan ve bu işlevlerle insan davranışlarını etkileyen limbik sistem, bu görevleri yerine getirmek için içerdiği yapılarla ilişki hâlinindedir ve bu yapılar çeşitli döngülere göre çalışır.

Limbik halkanın altında, beyin sapının üzerinde bulunan amigdala duyguların yönetiminde büyük bir öneme sahiptir. Her iki temporal lobun derin kesimlerinde yer alan bu bölge, özellikle saldırganlık ve korku gibi duyguların belli çevresel durumlarla ilişkilendirilmesini sağlayarak kişinin değişik sosyal durumlara uygun davranışlar göstermesini kontrol etmektedir (Üngüren, 2015: 205). Olaylar ve duygular arasında bağlantı kurulmasından ve beynin duygusal belleğinin kodlanmasından sorumlu olan amigdala, Jensen'e göre 12 ya da 15 ayrı duyu ile ilgili merkez bulunmaktadır (Keleş-Çepni 2006: 72). Limbik sistemde yer alan amigdala, hem neye dikkat edileceği hem de görülenin nasıl yorumlanacağını denetler (Saraçlı ve ark. 2012, s. 418). İdrak edilen duyumların kalitelerinin ayrılması, bunların insanda uyandırdığı hoşlanma, haz, hoşlanmama, sıkıntı, elem gibi duyguların da algılanması gerekir. Beynin duyu merkezi olarak görev yapan limbik sistem, salgıladığı kimyasallarla insanların duyu durumlarını belirler. Genel olarak dilde duygular beş ana kategori altında sınıflandırılır. Zevk (haz), üzüntü, korku, öfke, nefret. Dilde yer alan diğer duyguların temelinde de bunlar vardır (Laughlin-Throop 1999: 343 Akt: Torun 2015: 87). İnsan duyu durumlarını ifade etmek için soru gibi farklı birçok dilsel yapıyı kullanır. Sorular, bilgi alma fonksiyonu dışında cümleye şaşırma, istek, yakınma, korku, inanmama, mutluluk, üzüntü vs. gibi birçok anlam katar. *Kim demiş?, Nasıl yaparsın? Kime söylüyorsunuz? Kim kim? Ne?* İnsanlar dış dünyayı duygularından geçirerek algıladığı ve dili buna göre kullanıma soktuğu için limbik sistem-anlamlandırma ilişkisinde oldukça önemlidir. Motivasyonun kaynağı da yine beyindeki bu bölgedir.

1.2.1 Bellek

Belleğin oluşması öncelikle uyanırların algılanmasına bağıdır. Algılama işlemi de geçmiş yaşantılar, değer yargıları, gereksinimler, davranışlar, beklentiler, duygusal ve güdüleyici durumlarla ilişki içindedir. Limbik sistemde yer alan hipokampus hafıza ve öğrenmeden sorumludur. Hipokampus, hareketler davranış biçimine dönüşmeden önce limbik sistemi etkileyerek davranışların şekillenmesine katkıda bulunur (Üngüren 2015: 206). Hipokampus kendisi için önemli olduğunu belirlediği yaşantıları, hatıra olarak depolanmak üzere serebral kortekse göndermektedir. Yaşanan olaylar ve detaylarla ilgili bilgi toplayan ve limbik sistemde yer alan diğer adı açık bellek olan hipokampus, duygusal bellek işlevi gören amigdala ile koordineli bir şekilde çalışmaktadır. Hipokampus sayesinde bir insanın yüzü tanınır ancak amigdala bu kişiden hoşlanıp hoşlanılmadığının hatırlanmasını sağlar. Yani amigdala duygusal uyanının duygusal bellekteki bir deneyimle eşleşip eşleşmediğini tarar. Biz konuşurken amigdala neye dikkat edeceğimizi, gördüğümüzü nasıl yorumlayacağımızı etkileyecek şekilde her türlü girdiyi denetler (Saraçlı vd., 2012: 416-418).

Uzun süreli bellekte sözcükler genellikle işitildikleri sesleriyle birlikte değil, taşıdıkları anlamları ile saklanmaktadır (Altmışdört 2013: 49). İnsanoğlunun bellek kaydı ana dilinde gerçekleşir. Bir bilginin uzun süreli bellekte saklanması ancak beynimizdeki nöral bağlantılarda meydana gelen kalıcı fonksiyonel, biyokimyasal ve yapısal değişikliklerle mümkün olabilmektedir (Ziylan, 2001: Akt: Altmışdört 2013: 49). Bellek kaydının gerçekleşmesinde büyük bir öneme sahip olan kısa süreli bellek, diğer bir adıyla işlek bellek, duygusal bellek ve uzun süreli belleğin kesişme noktasında bulunması bakımından oldukça önemlidir. Duyusal bellekten gelen bilgileri uzun süreli bellekteki bilgilerle eşleyen kısa süreli bellek, sınırlı miktardaki bilgiyi sınırlı bir zaman süresi içerisinde – 2 saniye ile 20 dakika arası- depolar daha sonra uzun süreli bellekteki önceden depolanmış bilgilerle karşılaştırarak, eşleştirirerek ve bütünleştirerek yani uzun süreli bellekteki bilgileri organize ederek davranışa dönüştürür (Arslan, 2008: 4; Aktaran: Onan, 2012: 99).

Beyin bilgiyi bağlamda ya da içerikte yer almasına dayalı olarak sınıflandırır ve depolar. Beyin benzerlik ve farklılığa, öncelik sonralık sırasına ve neden-sonuç ilişkisine bağılı olarak sınıflandırma yapar. Bilgi beyne hem tümdengelim hem de tümevarım yoluyla kaydedilir. Başarı tüm duyuların kullanımına ve kişinin karmaşık ve etkileşimli yaşantılar geçirmesine bağıdır. Günlük hayatta karşılaşılan olay ve durumların anlaşılması ve anlamlandırılması, belli bir zaman ve mekâna bağılı olarak yaşanan veya tecrübe edilen olay ve durumun daha önce olagelmış benzeri veya benzerlerinin hatırlanması ile mümkündür (Duralı, 2013). Kısacası kişinin dünyayı ve varlığını anlamlandırması bellek kaydı sayesinde ve bu kayıtlar beyinde belirli bir sınıflandırmaya tabii tutularak yapılmaktadır.

1.4 Davranış sistemi

Canlıların iç ve dış uyanırlara karşı verdiği tepkilerin tamamı davranış olarak isimlendirilir. İnsanoğlunun davranışları beynin, özellikle duyu-motor sisteminin işlevleri sonucunda ortaya çıkmaktadır. İnsanda motor tepkilere yol açan, bedeni yaşaması için belli maddi gayelere doğru harekete geçiren, itki (güdü) denen güçtür (Duralı, 2013). Duygusal davranışları ve itkiyi kontrol eden limbik sistem, vücut işleyişi, uyku, dikkat, hormonlar, cinsellik, korku, beyin kimyasallarının birçoğunun üretiminden ve istemsiz davranışların kontrolünden de sorumludur. Kısacası limbik sistem içgüdü ile davranışları, heyecan olaylarını, şahsın varlığını sürdürebilmesi için gerekli davranışları idare eder. Beynin diğer lobları ile limbik sistem birlikte çalışarak, insanın iç ve dış çevresinden gelen bilgilere göre amaca yönelik davranışlarını düzenler (Üngüren, 2015).

İnsan davranışı bütüncül olarak merkezi ve çevresel sinir sistemi vasıtasıyla meydana gelir. İnsanın bir hafızası olduğu gibi kasların da bir hafızası vardır. İnsan olabilmeyen önkoşulu bilgi ve deneyimdir. Bilginin idrak edilmesi, o bilginin deneyimlenmesi ile doğrudan ilişkili olduğu için hafıza sadece kavramların değil, o kavramlara gösterilen tepkilerin de depolandığı bir merkezdir. Uzun süreli belleğin türlerinden biri olan “işlemsel bellek” bilinçli olarak hatırlanmayan, ancak duyu ve motor işlemleri kapsayan; yüzme, araba kullanma gibi becerilerle ilgili bilgilerin depolandığı bellek türüdür (Mergen, 2010: 87-88). Davranış oluşmasında görev yapan bir diğer beyin bölgesi de beyin ile beyin sapı arasında bulunan beyinciktir. Bu bölge, hareketlerin koordinasyonundan sorumludur. Sıçramak, koşmak, yürümek ya da sabit durmak gibi hareketlerin düzenli ve amaca uygun olarak yapılmasına yardım eder. İç kulaktaki yarım daire kanallarından aldığı bilgilere göre kaslara emirler vererek vücudun dengesini, kasların düzenli ve uyumlu çalışmasını sağlar (Üngüren, 2015).

Canlılar dışarıdan gelen etkilere duygu, heyecan ve alışkanlıklarından kaynaklanan tepkiler gösterir. Alışkanlık hâline gelmiş davranışlarda, beyin enerji tasarrufu sağlar. Örneğin çay içerken bardağın nasıl kavranacağı, nasıl ağza götürüleceği ve nasıl yutulacağı daha önceki deneyimlerle kas hafızasına kaydedildiği için beyin bu hareketleri, üzerinde düşünmeden, otomatik olarak gerçekleştirir. İnsan, hayatını devam ettirmesini sağlayacak hareketleri alışkanlık hâline getirmiş olsa da insandan beklenen içeriden ve dışarıdan gelen etkilere karşı düşünülmiş tepkiler vermesidir. İnsan dil vasıtasıyla sadece beynini şekillendirmez; hâl ve hareketlerini, kendisinin dışında yer alanlara karşı tavırlarını kendi akıl ve isteme gücüyle dile getirir.

Davranışların oluşmasında önemli bir yere sahip olan duyu-motor sistemi, aynı zamanda dış dünyanın bir öncelik ve sonralık ilişkisi içinde algılanmasını sağlar. Öncelik sonralık ilişkisi, dış dünyanın bir zaman içerisinde algılanmasının temel sebebidir. İnsanı insan yapan temel unsur zamandır. Bilincin oluşumu hafızayla, hafızanın oluşumu zamanla doğrudan bağlantılıdır. Hafızada geçmiş yaşantılar kayıt altına alınır. Bu kayıtlar vasıtasıyla gelecek hayalleri kurulur. Zamanın ve davranışın temel ölçütü hareket olduğu için ne insanı, ne varoluşu ne de dili zamandan bağımsız düşünmek mümkündür.

2. Dilde anlam oluşumu

Anlam dilin en önemli bileşenlerinden biridir. Anlambilimsel bileşen aracılığıyla sözcükler arası ve tümceler arası ilişkiler kurulabilmektedir. İnsanoğlu dış ve iç dünyayla ilgili duygu ve düşüncelerini, dünya bilgilerini anlatabilmek için dilsel yapılara ihtiyaç duyar. Dünya bilgisi, deneyimler, kültür öğeleri, dilin anlambilimsel bileşenine yansır. Pinker (2017: 74) anlamı açıklarken şu ifadeleri kullanır.

“Bu bilim çağında anlamak demek, davranışı 1. Genler 2. Beynin anatomisi 3. Onun biyokimyasal hâli 4. Kişinin aile ortamı 5. Toplumun ona davranma tarzı 6. Kişiyi etkileyen uyaranlar arasında karmaşık bir etkileşim olarak açıklamaya çalışmak demektir.”

Anlam oluşumu hem kişisel deneyimlerle hem de toplumsal yapı ile ilgilidir. Beyindeki mekanizma gerek nöral bağlantılar gerekse de salgılanan kimyasallarla ilişkili olduğu kadar kişinin yakın ve uzak çevresiyle ve dış dünyadan alınan verilerle de bire bir bağlantılıdır. Onan’ın (2012: 105) ifadesiyle anlama; düşünme, inceleme, sorgulama, tahmin yapma, ilişkilendirme, seçim yapma, yorumlama, analiz-sentez yapma, değerlendirme vb. zihinsel becerileri gerektirir. Aksan (2003: 30) anlamın dilin düşünce yanı sıra, sesle düşünce arasındaki ilişkilerle ilgilendiğini söylemiştir. Anlambilimi, durgun anlambilim ve gelişmeli anlambilim olarak iki alt alana ayırarak ele alan araştırmacı, durgun anlambilim içerisinde sözcük, kavram, anlam, kapsam konularıyla eş anlamlılık, eşadlılık, çokanlamlılık konularının

alınabileceğini; gelişmeli anlambilimin ise anlam değişimleri ve söz sanatı sayılabilecek deyim aktarması, ad aktarması gibi konular üzerinde durabileceğini belirtmiştir.

Dil göstergelerden oluşur ve bu göstergelerin de bir anlamı vardır. Bir sözlükteki en temel birim olan sözcükler, bağımsız biçimbirimler olarak kabul edilirler ve bu birimler bir dilin temel öğeleridir. Dilde bir sözcük, biçim, anlam ve dil bilimsel ulam olmak üzere üç biçimde tanımlanıp değerlendirilir (Günay; 2007). Dilde anlam, iletişimde bulunan kişiye, kişinin konuya olan tutumuna ve kendini o konuşma bağlamında nasıl konumlandığına bağlı olarak oluşur. Anlam kuramının merkezinde fiziki bağlam, ortam, doğa ve gerçeklik olması gerektiğini ifade eden Çakır (2004: 247), bağlam olmadan oluşturulan bir anlam kuramının sağlam bir zemine oturmayacağını ifade etmektedir.

Sözlüklerde yer alan sözcükler, bir tanım içerirler. Her ne kadar Saussure dili, felsefeden uzaklaştırarak sadece kendisi için inceleme konusu hâline getirip yapısal çözümlenmelere ağırlık verse de anlamın nasıl oluştuğu ile ilgili, felsefeden özellikle mantıktan ve mantıktaki kavram incelemelerinden yararlanmak gerekir.

2.1. Kavram ve terim

Kavram, bir şeyin zihindeki ve zihne ait tasarımıdır. Bir dilde sonsuz ve sınırsız bir potansiyele sahip olan kavram, bir ide, bir fikir ve düşünülebilen herhangi bir şeydir. İşaret edilen şey hakkında bilgi arttıkça hacmi genişleyen kavramı, bir depoya benzetmek mümkündür. Kullanılan bağlama göre bu depodan uygun olan anlam seçilir. Zihnimizdeki kavram o nesneye ait geçmiş ve gelecek, bildiğimiz, gördüğümüz ve bilmediğimiz tüm olasılıkları kapsar. Bunun için bir dilin öğrenimini belirli bir süre ile kısıtlamak mümkün değildir. Dil öğrenimi hayat boyu devam eder. Kavramın kapsamı da içlemi de bilgi ve deneyim arttıkça genişleyen bir özelliğe sahiptir.

Kavramın dildeki fonetik ifadesi, mantıkta terim adını alır. Terim, bir kavrama ait bilgilerin özet şeklinde tek bir sözcükle anlatılmasıdır (Özlem, 2019). Buna dilbilimin kurucusu Saussure “gösteren” adını vermektedir. Saussure dilsel göstergeyi ses (gösteren) ve soyut bir durumu belirten kavram (gösterilen) olmak üzere ikiye ayırmıştır. Saussure’e göre zihnimizdeki soyut kavram gösterilen, somut dışavurum biçimi de gösterendir (Kıran&Kıran, 2002: 57). Gösteren ve gösterilenin bir araya gelmesi göstergeleri oluşturur. Göstergeler vasıtasıyla anlam oluşturulur ve çeşitli, duygu, düşünce, tutum, niyet, beklenti, ihtiyaç ve arzular anlatılır. Gösterenin kapsamı oldukça geniştir. Yalnız dilde yer alan sözcükler gösterge olarak değerlendirilmez. İnsanların iletişim kurmak, sosyal etkileşim ve bilgi alışverişine girmek için kullandıkları her şey aslında bir gösterge niteliği taşır.

Aristoteles’e göre kavram bir şeyin tasarımı, terim ise o şeyin tanımının tek sözcükle ifadesidir. Yani terim, kavramın sahip olduğu tüm anlam içeriğinin tek bir sözcükle hatırlanmasını sağlar. Aristoteles’e göre var olanlar değişik çeşitlere ve öbeklere ayrılır (Duralı, 2013). Aristoteles, kavram incelemesi ve sınıflandırması yapmak amacıyla “Kategoriler” kitabını yazmıştır. Bu kitap, Aristoteles’in, varlığın fiziki olanla ilişkisini koruma çabasının bir ürünüdür. Filozof, kategorileri hem fiziki dış dünya ile hem de zihin ile ilişkilendirmiştir (Köz, 2003: 83). Kategori terimi; ana yüklem, ulamlar, varlığa yüklenen en genel öznitelikler veya vasıflar, var olanın en yüksek cinsleri anlamında kullanılır. Filozof kendisine bir şeyin yüklem yapıldığı konuyu ve ona yüklenen yüklemeleri on kategori olarak belirlemiştir. Konu, töz/cevherdir. Töz, nesnelere kendisiyle özdeş kalan, değişmeyen ve oluş sürecine katılmayan yönüdür. Bu yön, tüm özelliklerin de taşıyıcısı, dayanağı durumundadır. Töze atfedilmesi mümkün olan yüklem kategorik olarak dokuza ayrılır. 1. Nicelik 2. Nitelik 3. Görelilik 4. Yer 5. Zaman 6. Durum 7.

İyelik 8. Etki 9. Edilgi (Altunya-Yeşil, 2016). Bir var olanın veya nesnenin ne olduğunu söylemek, onun niteliklerini belirlemek, konumunu tespit etmek, miktarını belirlemek, öteki var olanlarla ilişkisini dile getirmektir. Sürekli hareket hâlindeki, durmadan değişen duyulanabilir var olanlar, ortakmış gibi görünen belli birtakım özellikler çerçevesinde derlenip toparlanır, böylece de anlamlı kılınırlar. Hep hareket eden, durmadan değişen duyulanabilir var olanlar değişmez, duyulanüstü kavramlara dönüştürülebildiği oranda, oluş hâlindeki evrenin duyularla nüfuz edilebilen kesimleri açıklanabilir, birimlere ayrıştırılabilir (Duralı, 2013: 101).

Fizikî dış dünyanın kategoriler hâlinde algılanmasında beyindeki modüller etkindir. Beyindeki modüller, dilin hem zihinde saklanması, hem düşünce ve davranış üretilmesi hem de bu bilgilerin kullanılmasını sağlar. Dış dünyadan duyu organları aracılığıyla alınan verilerin bazı ayırt edici özellikleri algılanır ve beyinde bellek izleri oluşturulur. Karşılaştığımız herhangi bir şeyin benliğimizde bıraktığı ilk belirsiz ize algı denir. Dış dünyadan alınan ham duyu verisi henüz anlamlandırılıp kavramlaştırılmamıştır. Bu ham duyu verilerinin zihinde bulunan bilgiler yoluyla yargılanıp anlamlandırılması insanı idrâke götürür. Yargılar üzerinde düşündükçe idrâk derinleşir (Duralı, 2013). Bir bilgi beyne kodlanırken ilişkilendirme, hayâl gücü, düzen ve yapı olmak üzere üç ilkeye göre çalışır (Altınışdört, 2013: 48). Bilgi, zihinsel resimlerle, imgelerle ya da sözsel sembollerle zihinde saklanmaktadır. Pinker (2017: 113-114) insan beyninin en az dört temel temsil formatı kullandığından bahsetmektedir. Bu formatlardan ilki, iki boyutlu resim benzeri bir şablona benzeyen görsel imge, ikincisi ağız hareketlerini planlayan ve hecelerin nasıl sesler çıkaracağını hayal eden sessel temsil, üçüncüsü hiyerarşi ağaçları hâlinde düzenlenen isimler-fiiller, deyişler- cümlecikler, saplar-kökler, fonemler ve heceleri temsil eden ve bir cümleye nelerin gireceğini belirleyen, insanların dille nasıl iletişim kurup oyun oynadığını açıklayan dilbilgisel format ve son olarak da kavram bilgisini barındıran ve düşünce dili anlamında kullanılan akılca formatıdır. *Akılca*yı *lingua franca* (ortak dil) benzetmesi ile açıklayan araştırmacı, zihindeki bu formatın içeriği ve özü yakalamaktan sorumlu olduğundan bahsetmektedir. Akılca sayesinde bir kitap okunmaya ara verildiğinde cümlelerdeki sözcükleri ve yazı karakteri, sayfanın neresinde durdukları değil de içeriği ve özü hatırlanır. Ayrıca zihindeki bu temsil sayesinde insanlar gördükleri cümlelerin yeniden ifadeleri olan daha önce hiç görmedikleri cümleleri tanımaktadırlar. Bu temsil insanların gördüklerini betimlemesine, betimlenen şeyi hayal etmesine, talimatları yerine getirmesine olanak veren zihinsel modüller arasındaki bilgi trafiğidir.

Göstergeleri üçlüklere ayırarak inceleyen Peirce, birinci üçlükte-nitel, tek(il) ve kural- gösterge türlerini, göstergenin nasıl oluştuğunu, ikinci üçlükte –görüntüsel gösterge, belirti ve simge- gösterge ile nesne arasındaki ilişkiyi, üçüncü üçlükte; terim_(sözcebirim), önerme ve çıkarım kavramlarını ele almıştır (Özmkas, 2009). Pierce'nin bütün bu üçlükleri yerine özellikle son üçlüğündeki ayrımlar üzerinde durulacaktır. Pierce bu son üçlüğü mantık temelinde oluşturmuştur. Terim (sözcebirim), nesnesini yalnızca özellikleri bakımından canlandıran bir gösterge türüdür. Bu tür göstergeler bir nesne olarak kavranabilir. Her sözcük, göstergeye verilen bir ad olarak bir sözcebirimdir. Dilde kelime türlerini belirlemek üzere yapılan ad, önad, eylem, belirteç gibi tanımlar sözcebirimdir. Herhangi bir bilgi sağlayabilir, ama herhangi bir bilgi sağlayıcı olarak yorumlanamaz. Sözcüklerin en geniş hâlleri bu başlık altında incelenebilir. Terim en basit anlamda kullanılan tek tek sözcüklerdir. Doğru ya da yanlış kategorisi altında değerlendirilebilecek herhangi bir bilgi içermeyen göstergeler, terimdir (Özmkas, 2009: 41). Doğru veya yanlış kategorisinden bahsedebilmek, terimlerin bir araya gelmesiyle oluşturulan önermeler oluşturmayı gerektirir. Önerme bilgilendirici bir göstergedir. Önermeyi anlamak için iki parçadan (belirti ve sözcebirim) oluşup oluşmadığına bakmak gerekir (Peirce, 1984: 275). Bir nesnenin varlığını dile getirmek için önermeler oluşturulur ancak doğru olup olmadığını kanıtlamak için çıkarım (sav, kanıt) yapmak gerekir. Çıkarım önermenin kanıtını getirir ve neden sonuç ilişkisi kurar (Erkman,

2005: 116). Çıkarım yapılabilmesi için verilen bilgilerin birbiriyle ilişkilendirilmesi ve üzerinde dşinlmesi gerekir.

Pinker'in bahsettiği düşünce dili olan akılcı formatı, önermelerle gerçekleşir. Bir terimin anlamının ortaya çıkması kavram-önerme ilişkisi içinde mümkündür. Bir dilde düşünebilmek için kavramlardan değil önermelerden hareket edilir. İnsan, bir terimin anlam içeriğini zamanla ve önermeler vasıtasıyla edinir.

2.2. Kaplam ve işlem

Her kavramda hem içine aldığı konu veya nesnelere işaret etme, onları kapsama hem de bu konuların ve nesnelere ortak özelliklerine yani anlamlarına işaret etme gibi iki yn bulunmaktadır. Bir kavramın işaret ettiği, hatırlattığı ortak özellikler kavramın anlamını yani işlemine oluşturur. Işaret ettiği, belirttiği konular ve nesnelere ise o kavramın kaplamıdır. Kaplam, bir düşünme işleminin veya bir bilgi unsurunun kuşatabildiği gerçek veya düşünceye ait, somut yahut soyut nesnelere, konular kümesidir. Bir kavramın ilemi onun tanımıdır, yani onun tanınmasını sağlayan nitelikler kümesidir. Bir kavramın kaplamı, içine aldığı fertler kümesidir (Filizok, 2022: 5-6). Bir kavramın kaplamı da ilemi de sonsuzdur. Aynı kavramın işaret ettiği konuların ve nesnelere özellikleri de sınırsız olabilir. Bir kavram iki yüzlü bir ayna gibidir (zlem, 2019: 97). Aynanın bir yüzünde kaplam diğer yüzünde işlem vardır.

Bir terim (sözcük) grldği ya da işitildiği zaman, ne anlama geldiği zihinde oluşmaktadır. Zihin kavrama ait bütün bilgi ve bağlantıların depolandığı bir merkez konumundadır. Anlamlama, düz anlam ve yan anlam olmak üzere iki bölümde incelenir. Barthes'e göre (1976) düz anlam gstergeninin neyi temsil ettiği, yan anlam ise gstergeninin nasıl temsil edildiğidir. Kavramlar, birinci aşamada gerçek dünyanın zihnimizdeki soyutlanmış, genelleştirilmiş karşılıklardır. İkinci aşamada, yani iletişim/dışavurum aşamasında ise kavram (gösterilen), dışa vurma biçiminde (ses imgesi, görüntü imgesi vb.) gösteren olur (ağlar, 2012). Gösterenin belirttiği nesnelere sınıfı, o sözcüğün düz anlamıdır. Yan anlam bir sözcükle ilgili çağrışımsal değerleri ve değişebilir anlamları belirtir. Bir sözcüğün her durumda bir düz anlamı vardır; yan anlamı ise bağlama bağlı olarak gelişebilir (Günay, 2007: 69). Yani düz anlam, gerçek dünyadaki nesnenin zihinde oluşturduğu yansımadır. Yan anlam ise gstergeninin izleyicinin heyecan ve kültürel değerleriyle buluştuğunda oluşan etkileşimdir (Barthes, 1976). Mantıkta düz anlam bir gstergeninin anlamsal genişlemesini yani kaplamı, yan anlam ise dilsel gstergeninin yoğunlaşmasını yani ilemi belirtir. Kavramların düz anlam katında yanlış anlaşılma tehlikesi yoktur. Çünkü bireysel ve keyfi olarak oluşturulmayan kavramlar bir toplumun ortak kültür paydalarıdır (Günay, 2007: 69). Bir sözcüğün ilk anlamı ile dili kullanan tüm öznelerin bir sözcükle ilgili sahip olduğu tüm değerler kastedilir.

Bir kavramın anlamının belirlenmesi için o kavrama ykletilebilecek özelliklerin dil aracılığıyla ifade edilmesi gerekir. Bu da en az iki unsur-özne, yüklem- olan önermeler oluşturmayı gerektirir. Bu önermelerde, kavram (terim) zne, o kavrama ykletilebilecek özellikler yüklemdir (zlem, 2019: 108). *Masa dört ayaklıdır. İnsan akıllıdır.* vs. gibi. Bir özelliğin bir kavramın işlemine ait olup olmadığını belirlemek yargıda bulunmayı gerektirir. Kısacası bir kavrama ait kaplam ve işlemin ortaya çıkarılması önermeler vasıtasıyla yapılır. Bu tür önermeler aracılığıyla o kavramın tanımı yapılır. Tanım, "nedir?" sorusuna verilen bir cevaptır.

2.3. Tekil ve genel kavramlar

İnsan duyuları aracılığıyla dış dünyayı algılar. Dış dünyada algılanan her şey somut ve tektir ve soyut olarak teklik hâlinde tasarlanabilir. Tek varlıklar taşıdığı özellikler bakımından kendileriyle özdeştir ve bu özdeşlikle diğer teklerden ayrılırlar. Tek varlıklar algılanırken kendisiyle ayrı duran başka olan şeylerle ilişkiye sokularak algılanır. Tek tek varlıkların taşıdığı özellikler arasında ortak olanları saptanarak bu ortak özellikler bakımından tek tek varlıklar arasında bir özdeşlik ilişkisi kurulur. (Özlem, 2019: 74). Kısacası genel kavramlara, tek olanlardaki ortak özelliklerden yola çıkılarak ulaşılır. Sıfatlar, bir varlığa ait ayırım ve özdeşliklerin belirlenmesinde önemli görevler üstlenir. Genel kavramlar arasındaki kısmî farklılık ve kısmî özdeşlik, mantıksal açıdan kavramların en önemli özellikleridir. Aralarında kısmî farklılık bulunan genel kavramlar, birbiriyle alt üst sınıflar hâlinde ilişkiye sokulur ve bu alt üst sınıflar arasında bir kısmî özdeşlik kurulur. Bu özellik iki kavram arasında birini diğerine bağlayan cins ve tür adını alan iki yapı olduğunu gösterir (Özlem, 2019: 93). Bir özelliğin bir cinsten bulunması, bu özelliğin o cinsin bütün terimlerinde de olduğu anlamına gelir.

İnsan zihni, nesnelere ve konuları cins-tür ilişkisine göre sıralayarak bir sınıflandırmaya tabi tutar. Sınıflandırmada nesne ve konunun benzerlik ve farklılıkları belirleyicidir. Sınıflandırma basitten karmaşığa doğru gidecek şekilde yapılır. Her tür, kendi cinsiyile tanımlanır. Bir türün üstüne bir cins koymak, o nesne ve konunun sınıflandırmasını yapmaktır. Nesnelere ve onlara işaret eden kavramlar, kaplamaları ve içlemleri bakımından bir hiyerarşi içinde algılanır. Dış dünyada kaplamayı en geniş olan kavram “varlık”tır.

Anlamsal ilişkiler aynı düzeydeki birimler arasında ise eşdeğerlik ya da karşıtlık ilişkisi olarak isimlendirilir. Aynı düzeye ait olmayan birimlerle ilgili ise sıralı düzene ve içinelemeye bağlı bir ilişki söz konusudur. Altanlam, üstanlam, bütün-parça ilişkisi bu türdendir. Üstanlamlılık cins, altanlamlılık türe denktir. Sözcüksel gösterilenler temelde üç yapısal bağlantıyla belirlenir: eşanlamlılık, üstanlamlılık ve karşıtanlamlılık. Sözcükler arasında eşitlik veya özdeşlik, kapsama veya içirme, zıtlık veya çelişme türü bağlantılar vardır (Günay, 2007: 64). Genel kavramlara ulaşılırken kimi zaman iki veya daha fazla sözcük birbiriyle ilişkilendirilir veya birleştirilir. Parçalar bir araya gelerek bir bütün adı oluşturur. Parça bütün ilişkisi, iki terim arasındaki sıralı düzene bağlı bir ilişkidir. Bu iki terimden birisi, bütün durumundaki diğer terimin bir kısmını belirtir (Günay, 2007: 157). Düşünme edimi ilk olarak tekil kavramlarla başlar ancak teklerle başlayan mantıksal düşünme edimi genel kavramlarla kurulan bağlantı sayesinde bir genişleme gösterir. İnsan düşüncesi tekil ve genel kavramlar; genel kavramlar ve genel kavramlar arasında bağlantı kurularak oluşturulur (Özlem, 2019: 91). İnsan zihni genel kavramlardan hareket ederek tek olanlardan söz eder.

3. Soru yapısının semantik özellikleri

3.1 Parçasal biçim birimler

3.1.1 Sözlükbirim olarak “ne” soruları

Anlam bilimi, sözlük birimlerinin anlamını araştırır. Her dil, sayısı ve yansıttığı anlam değişse de soru kelimelerine sahiptir. Dillerde tipik olarak iki temel soru kelimesi vardır: *Kim* ve *ne* (Siemund, 2001: 22). Aslında bu sorular dünyanın algılanma şeklinin dile yansımalarıdır. Varoluşun algılanabilmesi, deneyimleyen (özne/kim) ve deneyimlenenin (nesne/ne) varlığını gerektirir. Öznenin dışında kalan her şey deneyimlenen olarak bir nesnedir. Özne (deneyimleyen), deneyimlediği nesnelere kıyas, analiz ve

muhakeme süzgecinden geçirerek belirli kategoriler altında birbiriyle bağlantı kurarak zihnine kaydeder. Tz/z/cevher, Aristoteles tarafından birincil ve ikincil tözler olmak üzere ikiye ayrılır. Birincil tözler içerisine dış dünyada kendi başına var olan, başka bir var olan içerisinde yer almayan bütünlükler girer. Dünya dillerinde –ne ve kim dışında- en az dört soru türü arasında farklılık görülür: (1) durumun konumu (nerede?) (2) zaman (ne zaman?) (3) gerçeği iletme tarzı (nasıl?) ve (4) sebep (niçin?). Ayrıca, diller bu dört alandan biri veya daha fazlasını daha kesin sorgulamayı sağlayan durum-çekim, kelime Şekilleri veya soru kelimelerine sahiptir (Siemund, 2001: 22).

Bütün dünya dillerinde bulunan bu temel soruların kaynağı, aslında insan beyninin dış dünyayı algılama biçimidir. Daha önce de bahsedildiği gibi beyindeki görme lobunda yer alan iki akış-ventral ve dorsal-ne/kim, nasıl ve nerede sorularının cevabını arar. Dış dünyada bulunan nesnelere, bir maddeye dolayısıyla da bir biçime sahiptir. Duralı'nın (2013) ifadesiyle Şeyler (nesne) durağandır. Şey, meknda bir arada duran sabit özelliklerden vücut bulur. Yani Şey (nesne), nitelikleri ile bir meknda ortaya çıkar ve nesneye isim verilmesinde belirleyici rol oynar. Tek tek somut var olanlardan, nesnelere hareketle tümel soyut bir kavrama ulaşılması adlandırma olarak bilinir. Adlandırma, belli bir var olanlar öbeğini oluşturan, bütün bireylerde bulunduğu kabul edilen ortak özelliklerin tek tek var olanlardan soyutlanması işlemidir (Duralı, 2013: 100). Dış dünyadaki nesnelere algılanabilmesi ve üzerinde düşünülüp idrak edilmesi bir isim altında zihne kodlanmış olmasını gerektirir. Dilde dış dünyada bulunan canlı cansız bütün varlıkları, insan tasavvurundaki somut ve soyut bütün kavramları tek tek ya da tür olarak karşılayan adlar vardır (Korkmaz, 2003).

İnsan beyninin dış dünyayı algılamada ve öğrenmede aynı bilişsel modülleri kullanması dünya dillerinde; sözcük türleri, zaman, kip, vb. gibi benzer özelliklerin bulunmasını sağlar. Canlı ve cansız varlıkları temsil etme özelliğine sahip olan ne ve kim soruları, dış dünyadaki varlıklara verilen isimleri yani o ismin dildeki fonetik karşılıkları olan terimleri gösterir. Soruların kategorilendirilmesine dikkat edildiğinde beyindeki dış dünyayı algılama sisteminin dildeki sorular üzerinde etkin bir rol oynadığı görülür. Görme lobu *ne* sorusunun cevabının farklı bir akışla, *nerede* (mekan) ve *nasıl* (nitelik) sorusunun cevabını ise aynı akışla belirler. Duralı (2013: 102), nitelik ve niceliklerin kendi başlarına var olamadığını kaydetmiştir. Kırmızı, güzel, geniş, uzun gibi nitelikler tek başına düşünülemezler. Başka bir varlığa bağlandığında bu nitelikler varlığın belirleyicileri olarak görev yapar. Örneğin mavi, gökyüzü ile; kırmızı, kan ile birlikte dşnldğinde varlık sahnesine çıkar. Bir ismin özelliklerini belirleyen sadece görme duyusundan gelen veriler değildir. Ayrıca tatma (ekşi, tatlı, tuzlu...), dokunma (yumuşak, sert...), işitme (yüksek, alçak, hoş, kalın, ince...), koklama (pis, kötü, iğrenç) duyusundan gelen veriler de önemli rol oynar. Beyin dış dünyaya ait verileri işlerken bütüncül olarak çalışır ve zihne bir isim altında o nesneye ait bütün özellikleri kaydeder.

Bir sözlükteki en temel birim olan sözcük, bağımsız biçimbirim olarak kabul edilir ve bir dilin temel ögesidir. Korkmaz (2003), anlamlı kelimeleri iki ana kategoriye ayırarak incelemiştir. Birinci kategoride adlar ve ad soylu kelime sınıfları, ikinci kategoride ise fiiller ve fiil soylu kelime sınıfları vardır. Korkmaz, sorunun tasnifini de kelime türlerine göre yapmıştır. Birinci kategorinin alt başlıkları adlar, sıfatlar, zarflar ve zamirlerdir. Soru yapısı adlarda soru, soru sıfatları, soru zamirleri, soru zarfları başlıkları altında incelenmiştir. Sorma nlemleri hem anlamlı hem de görevli kelimeler sınıfına dhil edilmiştir.

Tablo 1 Türkçede ne soruları

Soru Zamirler	Soru Sıfatları	Soru Zarfları	Sorma Ünlemleri
Kim?	Kaç?	Hani?	Acaba?
Kim?	Kaçar?	Nasıl?	E?
Kimin?	Kaçıncı?	Ne?	Eee?
Kime?	Hangi?	Ne diye?	Ha?
Ne?	Nasıl?	Ne denli?	Hani?
Neden?	Neredeki?	Ne biçim?	He?
Nereye?		Nerede?	Hı?
Kaç?		Nereden?	Hmı?
Kaçıncısı?		Ne kadar?	Yaaa?
Ne?		Nice?	Yoksa?
Nere?		Niçin?	
Nerem?			
Neren?			
Neresi?			
Nerenin?			
Nereyi?			
Neresini?			
Nereye?			
Nereden?			
Hangisi?			
Hangisinden			
Hangisinde?			
Hangisini?			

Her dil, kendine has bir işleyiş sistemine sahiptir. Anlambilim, bütün diller için geçerli olan dil bilimine has anlamla ilgili tümellere ulaşmaya çalışır (Filizok, 2022: 4). Aşlında dillerin işleyiş sisteminde fiil, isim, edat sıralaması değişse de tüm diller yüklem ve tümlecin tutarlı bir şekilde sıralanmasından oluşur. Dillerin çizgisel bir ekseninde algılanmasını sağlayan da duyu-motor sistemidir. Yani seslerden sözcüklere, sözcüklerde cümleye kadar dil çizgisel bir eksen işlem görür ve bu da beyinde öncelik sonralık ilişkisini belirleyen duyu-motor sistemi sayesinde.

Anlam, anlamlama ve anlam alanı olmak üzere iki aşamada gerçekleşir. Anlam alanı bir kavramın ortak özelliklerini belirtir (Günay, 2007: 58). Dış dünyada tek tek bulunan varlıkların ortak özelliklerinden yola çıkılarak genel kavramlara ulaşılır. İnsan düşüncesinin tekil ve genel kavramlar, genel kavramlar ve genel kavramlar arasında bağlantı kurularak oluşturulduğu düşünüldüğünde, nesnelere arasında kısmî farklılık ve kısmî özdeşlik kurulması yoluyla oluşturulan genel kavramların düşüncenin genişlemesindeki önemi de ortaya çıkar. Varlıklara ait kısmî farklılık ve benzerlikleri ortaya çıkarmak için sıfatlar kullanılır. Niteliklerin belirlenmesinde beş duyudan, özellikle görme duyusundan, gelen veriler belirleyicidir. Görme duyusu aracılığıyla bir nesnenin olası boyutu, şekli, hareketi, uzaklığı ve konumu hesaplanır. Bunun için her dilde oluşturulan kavram dünyasının terim kısmı değişse de kavramlara ait niteliklerin ortaya çıkarılmasında aynı bilişsel yöntemler kullanılır. Bu da dillerin ortak bir noktada buluşmasını sağlar. Genel anlamda bir maddeye sahip olan canlı cansız soyut varlıkların taşıdığı renk, şekil, biçim, koku, mesafe, huy, alışkanlık, yetenek, beceri gibi türlü dış ve iç özellikler (Korkmaz, 2003) sıfatlar aracılığıyla belirlenir. İnsanlar, bütün canlı cansız varlıklara uygulanabilecek

bu özelliklerin terim olarak karşılıklarını öğrenerek sahip oldukları düşünce ve duygu dünyalarını adım adım yüzey yapıya çıkarmaya başlarlar.

Tablo 2 Sıfatlar²

Sayı (Kaç?)	Tek (bir), çok, birinci, beşer, altışar
Görüş (Nasıl?)	hoş, güzel, kötü, harika, korkunç, güzel, tatlı, rahat, çirkin, berbat, tuhaf, rahatsız, iğrenç, zevkli, pis, önemli, mükemmel, muhteşem, görkemli, eğlenceli, sıkıcı, ilginç, komik...
Boyut (Nasıl?)	büyük, küçük, minik, ufak, kocaman, devasa, küçücük, kısa, uzun, ufacak...
B biçim (Nasıl?, Şekli nasıl?)	yuvarlak, uzun, kısa, geniş, dar, kare, üçgen, dikdörtgen, düz...
Durum (Ne durumda? Nasıl?)	temiz, kirli, kullanılmış...
Yaş (Kaç yaşında?)	genç, yaşlı, ham, olgun, taze, bayat...
Renk (Hangi renk?)	beyaz, siyah, kırmızı, mavi, sarı, yeşil, mor, turuncu...
Kalıp (Ne tür bir ...?)	sade, düz, süslü, çiçekli, benekli, puantiyeli, çizgili (enine, boyuna)...
Köken (Milliyeti ne? Hangi milletten?)	yabancı, yerli, Türk, Japon...
Materyal (Neden yapılmış? Malzemesi ne?)	altın, gümüş, bakır, pamuk, deri, polyester, yün, ipek, kadife, naylon, ağaç, taş, elmas, plastik...
Amaç (Ne?)	tenis raketi, kızartma tenceresi, koşu ayakkabısı...

Nesnelerin deneyimleyende bıraktığı duygu, uzamda kapladığı alan, şekli, zamana bağlı olarak geçirdiği değişim, rengi, materyali, kullanım amacı, kökeni vb. dış dünyada bir maddeye sahip olan nesnelerin türlere ve cinslere ayrılmasında, önemli bir yere sahiptir. Peirce'ye göre herhangi bir şeyin gösterge olabilmesi için nesne olarak adlandırılan bir şeyi temsil etmesi gerekir (Özmağas, 2009). Göstergenin var olması, aynı dili konuşan toplum üyeleri tarafından anlamlı olarak belirlendiğinde mümkündür. Göstergeler herkes için yaklaşık olarak aynı çağrışımları ve aynı karşıtlıkları hatırlatır (Yüksel, 2005, s. 24). Zihinde soyut olarak bulunan kavramın başkalarına aktarılması, bu kavram hakkında bir şeyler söylenmesi, o kavramın somutlaştırılmasını sağlayan terimler vasıtasıyla. Anlam, konuşanın kavramın hangi seslerle dışa vurulduğunu, dinleyenin de duyduğu sesleri nasıl yorumlayacağını bilmesi ile mümkündür. Her dilde o dili konuşanlar tarafından zihinde bulunan idelere takılmış somut bir ad ve onun dışa vurum şekli olan bir sözcük vardır. Kavram ve terim (yani işaretlenen/gösterilen ve işaretleyen/gösteren) zihinde birleşir. Kavramla ses veya görüntü imajı birleşir. Kavramdan ses imajına, ses imajından kavrama gidilebilir. Kelimenin sesi duyulduğunda zihinde bir kavram canlanır veya kavram düşünüldüğünde zihinde bir ses imajı canlanır. Konuşan kavramdan ses imajına, dinleyen

² Korkmaz'ın (2003) sıfatlarla ilgili verdiği bilgilerden ve İngilizce gramer kitaplarından hareketle bu tablo tarafımızca oluşturulmuştur.

sesten kavrama ulaşır (Filizok, 2022: 7). Kavram bilgisi, sorular vasıtasıyla sınıflandırılır. Ne sorusu nesnenin hangi isimle anıldığını gösterirken o nesneye ait özellikler Tablo 2’de de görüleceği üzere kavramın içlemini ortaya koyar. Kavramın içlemi ortaya koyulurken görme duyusu kadar diğer duylardan gele veriler de önemlidir ve beyinde bu duylardan gelen veriler birbiriyle bağlantılı olarak işlem görür. Burunda bulunan koku reseptörleri dış dünyadan gelen kokuyla ilgili verileri (kötü, pis, iğrenç, güzel, hoş, hafif, ağır...), iştme reseptörleri bir sese ait özellikleri (kalın, ince, tiz, sessiz...) tatma reseptörleri bir nesneye ait tadı (acı, ekşi, tatlı, tuzlu...), dokunma reseptörleri aynı nesnenin dokusuna ait nitelikleri (yumuşak, sert, pürüzlü, düz...) işler. Örneğin dış dünyada bir karşılığı olan *portakal* göstereni(terim) sahip olduğu özelliklerle tanımlanır. Benzerlikleri ve farklılıkları dolayısıyla da diğer turuncgillerden ayrılır. Bu benzerlikleri belirleyen duyu kanalları aracılığı ile alınan verilerdir. Portakalın bir şekli, rengi, boyutu vardır. Aynı zamanda portakala ait bir tat, bir doku, kesildiğinde veya sıkıldığında çıkardığı bir ses ve kendine özgü bir kokusu vardır. Portakal görüldüğü veya iştirildiği zaman ona ait bütün özellikler de hatırlanır.

Dış dünyada tek başlarına var olamayan bir diğer tür de niceliklerdir. Bu türlerin var olabilmeleri bir varlıkla birlikte düşünülebilmelelerine bağlıdır. Dilde nicelik belirleyicisi olarak görev yapan kelime türleri zarflardır. Soru zarfları yoluyla fiildeki oluş ve kılış çeşitli yönlerden belirlenir. Aristoteles’e göre duyu organlarımıza konu olan nesnelere algılanabilmeleri zamana bağlıdır. Zaman ise hareket ve değişme aracılığıyla anlaşılabilir. Hareket, bir varolanın bir mekânda zamana göre kesintisiz bir şekilde bir mesafeyi kat etmesidir. Hareket hâlindeki her varolan zamanın içerisinde yer alır. Zaman hareketin ve durmuşluğun ölçüsüdür (Duralı, 2013). Devinenin yahut hareket edenin durmasıyla devinme yahut hareket de kesilir. Niceliği belirleyen zamandır. Birden, iki olma, azdan çok olma zamana bağlı olarak oluşur. Bir hücre zaman içinde çoğalır, büyür ve ölür. Gen sayısı varlıkların türünü belirler. Ağacın yapraklarının azlık veya çokluğunu belirleyen zamandır. Bir nesne zamana bağlı olarak değişim yaşar ve değişim de dile nitelikler vasıtasıyla yansır. Örneğin bir nesne zamana bağlı olarak bayat, taze, çürük vs. gibi nitelikler kazanır. Bir insanın zamana bağlı olarak vücudunda yaşadığı değişiklikler, dilde yine genç, yaşlı, olgun gibi sözcüklerle karşılanır. Ashında niteliklerin belirleyicisi de niceliklerdir. Uzak/yakın (kilometre veya metre), zengin/fakir (mal veya para miktarı), şişman/zayıf (kilogram, vücut ölçüsü), ağır/hafif (kilogram), aydınlık/karanlık (ışığın miktarı), uzun/kısa (metre cinsinden boyun ölçüsü)... Beyin dış dünyadaki bu değişimleri duyları ile algılar ve insan zekâsı bu değişimleri dil aracılığıyla zihnine kodlar.

Zamanın yani hareketin veya hareketsizliğin dildeki karşılığı fiil adını alır. Dil, içinde bulunan tüm sözcüklerin birbiriyle ilişkide bulunduğu bir dizgedir. ‘An’ı idrak eden özneye göre zaman önce ile sonraya bölünür. An bunların arasında köprü görevi görür. Hareketin bir türü, bir hâli hareketin sayısıdır. Deneyimleyen beyindeki duyu-motor sistemi sayesinde kendisini âna (şimdiye) yerleştirir ve varoluşu bir öncelik (geçmiş)- sonralık (gelecek) ilişkisi içerisinde kavrar. Bu ilişki sayesinde deneyimleyen olaylar ve durumlar arasında nedensellik (niçin/neden/niye) bağlantısı da kurar. Harekete önce ve sonra yüklemelerini atfetmekle ruh, sayılabilirlik olarak zamanı kurar. Aristoteles’e göre, süreklilik gösteren ve önce ile sonra hattında hareket sayısı demek olan “zaman”, bilme edimimizin en önemli dayanaklarından (Duralı, 2013: 106).

Bir sözcüğün anlamı, o sözcüğün içinde bulunduğu dizgedeki diğer sözcüklerle ilişki içinde olmasının sonucu olarak ortaya çıkar (Günay, 2007: 109). Aristoteles kategori terimi ile yüklemi ifade eder. Yani kategori, varlığın veya bir konuya yüklenen yüklem çeşitli sınıflarıdır. Bunlar herhangi bir yüklem olmayıp bütün kavramları içine alan en genel kavram biçimleridir. Bu bakımdan kategoriler isimlendirilmesi mümkün olan çeşitli varlıklar hakkında en genel yüklem listesidir (Köz, 2003: 84).

Aristoteles'in yüz yıllar önce yaptığı sınıflandırma günümüzde "istem" adı altında dil incelemelerinde kullanılmaktadır. Bir sözcüğün etrafında açılan mantıksal, anlamsal ve sözdizimsel boşluğu ifade etmek için kullanılan istem, hem cümlenin biçimini hem de anlamını etkilemektedir (Özkan, 2017: 183).

Dilbilimsel incelemelerde yatay eksen (sentagmatik) ve düşey eksen modeli kullanılır. Yatay eksen, tümcenin söz dizimsel boyutu ve tümce unsurlarının dilbilgisel düzene göre nasıl sıralandığı düşey eksen ise birbiriyle ilişkide bulunan, öbek oluşturan ve seçmenin yapılabilmesine müsaade eden kavramlarla ilgilidir. Dillerde tek başına kullanılabilin bağımsız biçimbirimler –ad, önad, ilgeç- ve başka biçimbirimlerle kullanılan ek, ek gibi işlem gören klitik ve hareketi nesneye bağlayarak yüzey yapıya çıkaran fiil gibi bağımlı dil birimleri vardır (Güven, 2018: 60). Fiilin bağımlı dil birimlerine dâhil edilmesinin sebebi, belirli sayıda ve tipte üye alma kapasitesi ve bu üyeleri yönetebilme gücüne sahip olmasındandır.

Anlamsal süreçler ve biçimbilgisel süreçler sözcüğün istemini değiştirir. Bir cümledeki dil biriminde – eylem, ad, önad veya ilgeç- doymamış bir unsur vardır ve bu dil biriminin isteği veya gereksinimi daha büyük bir birimdeki çeşitli yapılarla tamamlanmasını gerektirir. Türkçede bu durum hem cümlede hem de öbek yapıda söz konusudur. İstem, cümlede merkezî bir dil birimi olduğundan ve bu dil biriminin cümlede kaç unsurun bulunması gerektiğine karar verdiği varsayımından yola çıkar. Cümleye kaç unsurun gireceğine merkez konumda olan eylem karar vermektedir. İstem bir cümlede bulunan adların merkez konumdaki eylem, ad, önad ya da ilgece hangi durum işaretleyicisi ile bağlanacağı, söz dizimsel açıdan hangi pozisyonda bulunacağı ve anlamsal olarak hangi rolü yükleneceğini de belirler (Özkan 2017: 185). Yani bir cümle ya da öbekte merkezi dil biriminin mantıksal, anlam bilimsel ve söz dizimsel olmak üzere üç temel düzeyi vardır. Bu düzeyler merkezi konumda olan eylemin ifade ettiği olay yapısının doğal bir sonucudur. Örneğin vermek fiili, bir işin yapanını, verme işine maruz kalan (nesne), verme işinin yeri ve yönünü ifade eden bir unsur gerektirir. Örneğin: *Ayşe bana bir kitap verdi*. Beyin dili deneyimleyerek edindiği için vermek eylemi ile ilgili hem yapısal hem de çağrışımsal olarak birçok bağlantıya sahiptir. Hem dizisel işlemler hem de dizimsel işlemler beyindeki bu bağlantılar sayesinde.

Merkezî dil biriminin mantıksal, anlamsal ve biçimsel istemine göre cümleye eklenen unsurlar, katılan (actant) olarak isimlendirilir. Merkezî dil biriminin istemine göre katılanlar zorunlu ve seçimlik olmak üzere ikiye ayrılır. Zihinsel ilişkilerin ön plana çıktığı mantıksal istem, merkezi dil biriminin (eylem, ad, önad, ilgeç) kaç isteminin olduğunu belirler. Yani fiilin gösterdiği olayın yapısına bağlı olarak konuşurun zihninde fiilin sayısal olarak kaç istemi ya da katılanı olduğunu mantıksal istem belirler. Türkçede fiiller mantıksal istemi açısından bir istemli (x), iki istemli (x, y), üç istemli (x,y,z) ve dört istemli (x, y, z, q) olmak üzere sınıflandırılır. Fiilin mantıksal istemine göre cümlede belirli söz dizimsel boşluklar oluşur ve bu boşluklar belirli morfolojik özellikleri olan, genellikle de belirli durum ekli söz dizimsel tamlayıcılarla doldurulur. Fiilin söz dizimsel çevresinde en fazla dört katılan/tamlayıcı olabilir. Bu, fiilin söz dizimsel istemidir. Söz dizimsel işlemlerle açılan boşluklar eden(agent), etkilenen (patient), hedef (goal) vs gibi anlam bilimsel rolleri yüklenen katılanlar tümcede anlam bilimsel yapılar oluşturur. Bu da merkezi dil biriminin anlam bilimsel istemini ifade eder (Doğan 2016: 3). Anlamsal bileşende derin yapı kavramı ön plana çıkar. Merkezî dil birimi söz dizimsel istemin gerektirdiği dil bilimsel ilişkiler ve bağlantılar sayesinde yüzey yapıda somut hâle gelir. Ancak sözcüklerin söz dizimsel istemi, fiilin farklı anlamlara sahip olması durumunda değişiklik gösterebilmekte, fiildeki çatı değişikliği söz dizimsel olarak kaç tamlayıcının geleceğini de değiştirmektedir. Türkçe cümlede tamlayıcıların yeri konusunda esnek bir yapıya sahiptir ancak sözlük birimler kimi zaman tamlayıcılarını belirli söz dizimsel konumlarda bulunmaya zorlayabilir. Nesne belirtme hâli eki almaması durumunda yüklemden hemen

önce gelmek zorundadır. *Ali bana bir kitap aldı. Ali bir kitap bana aldı.* şeklinde farklı bir konumda kullanılamaz.

Chomsky'nin belirttiği gibi dillerde sınırlı sayıda söz dizimsel yapılar vardır. Bu durum, fiillerin her tamlayıcı ile kullanılamamasının getirdiği bir kısıtlamadır. Böylece söz dizimsel açıdan kısıtlanan sınırlı ve belirli temel cümle biçimleri ve doğal söz dizimsel fiil sınıfları oluşur. Doğan (2017, s. 1) Türkçe fiillerin alternatif kullanımları da dâhil olmak üzere en çok 40 söz dizimsel davranışının ve temel cümle yapısının olduğunun söylenebileceğini kaydetmiştir. Yani fiillerin sözlüksel özellikleri tümceyi söz dizimsel yapısını kısıtlar ve çeşitlenmesini sağlar. Türkçe Sözlük'te 9.912 madde başı ve içi fiil vardır. Fiillerin gerek duyduğu üyelerin sayısı ve tipi istem bilgisi ile tespit edilmektedir. Tümce oluşturmak için fiilin istemine göre ekli veya eksiz olarak fiile bağlanan tamlayıcılar *ne sorularında* da aynı eklerle sorgulanır. Örneğin: *Bardağı aldı. (Neyi?), Bana bakma! (Kime?), Eve gidiyorum. (Nereye?).* Sorular hem kelime türlerine hem de bu kelimelerin cümlede hangi eklerle kullanılacağına işaret eder. Gösterilen (içerik) düzeyinde yapılan çözümlemelerle ilgili olan anlam birim, içeriğin tözüne aittir. Bir gönderge niteliğinde olan anlambirimcik, evrenseldir ve az sayıdadır (Günay, 2007: 110). Merkezî dil birimi aynı türde katılanlarla kullanıldığı için konuşan o katılanı kullanmasa bile dinleyen zihninde tamamlayabilmekte, bu da derin yapıda anlamın oluşmasını sağlamaktadır. Dildeki istem bilgisi doğrudan dilin yinelemeli olma özelliği ile ilgilidir.

Ne soruları cümlelerin kuruluşuna göre kimi zaman belirli bir ismi (kimi, neyi), kimi zaman yer yönü (kime, neye?), kimi zaman mekân değişikliğini ve sebebi (Nereden, neden?), kimi zaman mekân ve zamanı (kimde, nerede, ne zaman, saat kaçta?), kimi zaman başka isimle ilgiyi (kimin, neyin?), kimi zaman vasıtayı (kimle, neyle, nasıl?) sorgulamak amacıyla bir cümlede farklı hâl ekleri ile kullanılmaktadır. İnsanın bu dünyada kendi varlığını anlayabilmesi, beyinde zaman ve mekânı işleyen modüller sayesinde. Kişi kendini bir zamana ve mekâna yerleştirerek dış dünyada bulunan nesnelere, kendi duygu süzgecinden geçirerek algılar ve bu şekilde zihnini oluşturur. Aslında hiçbir zihin birbirine benzemez. Her zihin tek ve yegânedir.

Ne soruları varlıklara, onların nitelik ve niceliklerine işaret etme özelliği dışında, çeşitli duygu durumlarının da ifade edilmesini sağlar. Kim soruları cümleye şüphe, küçümseme, bilinmezlik, duraksama; ne soruları şaşma, olumsuzluk, pişmanlık vb. anlamları katar (Korkmaz, 2003). Hem ezgi, hem bağlam bu soruların cümleye kattığı anlamı etkiler. Örneğin: '*Kim demiş?*' yerine göre, inanmama, merak, şaşkınlık, umursamama gibi anlamlara gelebilir. Soru kelimeleri veya soruların kullanımı sadece temel ve standart sorularla ilgili değildir. Ayrıca bu soruların çoğu konuşucunun psikolojik tavrını da yansıtır. Tabii bu sorular yalnızca vurgu, ses tonu ve soru kelimeleri ile değerlendirilemez. Kimi zaman ünlemlerle, işaret zamirleri ve zarflarla kullanılarak konuşucunun şaşkınlık, sebat, tedbir, umursamazlık gibi çeşitli psikolojik tutumlarını da ifade eder. *Ne olmuş yani?, Bu ne şimdi? Ne denir ki? Neye şaşıryorsun şimdi?*³

- Nasıl söyledim? (Bağlama göre pişmanlık veya övünme Nasıl söyledim ama?)
- Nasıl söyleyeyim? (Ne söyleyeceğini bilememe, kararsızlık)
- Nasıl söylersin? (Bağlama göre azarlama veya sitem)
- Ne zaman söyledim? (Bağlama göre inkâr etme veya yalanlama)

3 Soru kelimelerinin farklı anlamlarda kullanıldığı bağlamların tamamını vermek elbette mümkün değildir.

- Nereden bilirdim? (Pişman olma, hayıflanma)
- Nereden bileyim? (Bağlama göre azarlama)
- Nereden biliyorsun? (Bağlama göre merak veya azarlama)

Beyin, insanın duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol eder. İnsanın duygu merkezi olan limbik sistem, beyinde birçok merkezle bağlantılı çalışır. Beyinde üretilen duygular, hem ses tonu hem vurgu hem de vücudun fiziksel tepkilerini etkiler. Sinirliyen söylenen bir soru cümlesi ile mutluyken söylenen soru cümlesinin farklı anlamlar iletmesi, kişinin salgıladığı hormonlar ve buna bağlı olarak hissettiği duygular ile alakalıdır.

3.1.2. Bağlı biçimbirim olarak soru

Türkçede soru anlamı; vurgu, soru kelimeleri ve soru eki olmak üzere üç farklı şekilde sağlanır. İsimlerde ve fiillerde soru kategorisi mI klitiği⁴ ile oluşturulur. Türkçede mI/mU ile yapılan sorular, bir çekim şeklidir. Soru, kök ve gövdenin aldığı bir şekil değil, kök veya gövdeyi şahsa bağlayan fiil kiplerinin aldığı şekildir (Ergin, 1994: 334). Bir oluş ve kılışın bir şahıs tarafından yapıлып yapılmadığını anlamak amacıyla dayalı olarak fiile bu ek getirilir (Korkmaz, 2003). Dünya dillerinde kutupsal (evet-hayır soruları) soru oluşturmada kullanılan stratejilerden biri de bir cümleyi soruya çeviren soru edatlarıdır. Bazı dillerde bu soru edatının yeri daha sabit olsa da bu edatın konumu, dilden dile değişiklik gösterir. Bu edatın dünya dillerindeki konumu bir cümlenin sonu veya başıdır (Siemund, 2001: 6). Türkçede soru klitiği cümlenin her ögesinden (özne, nesne, tümleç, edat, yüklem) sonra kullanılabilir. Evet/hayır sorularını oluşturmak için sorulmak istenen ögeden sonra mI/mU imi eklemek yeterlidir. Hangi ögeden sonra kullanılacağı konuşanın hangi ögeyi vurgulamak istediğine göre değişir (Sofu, 1998: 91). Soru konuşanın tercihine, niyetine, konuşma bağlamına ve cümleye eşlik eden diğer yapısal unsurlara göre farklı anlamlar iletme üzere kullanılır. *Ayşe dün okula gitti mi?, Ayşe mi dün okula gitti? Ayşe dün mü okula gitti? Ayşe dün okula mı gitti?* Soru klitiğinin cümlenin hangi unsurundan sonra kullanıldığı soruya verilen cevabın da değişmesini sağlar.

Bir cümlenin semantik içeriğini anlayabilmek için o cümlenin sentaktik yapısının dikkate alınması gerekir. Sentaks, dilde anlamın oluşması ve dilin kullanımında yoğun dil bilgilere sahiptir (Comrie, 2005: 86-87). Türkçenin morfosentaktik özellikleri hem biçimsel olarak doğru cümle kurulmasını hem de anlam oluşumunu etkiler. Örneğin al- fiilinin Türkçe Sözlükte 33, çıkmak fiilinin 56, olmak fiilinin 25, gitmek fiilinin 22, girmek fiilinin 19, tutmak fiilinin 47 anlamı verilmiştir. Sözlükte anlam verilirken o fiilin hangi hâl eki ile kullanıldığı anlam ayırıcı bir özellik olarak genellikle açıklamaların başında yer almaktadır. Hâl ekleri fiilin ve cümlenin anlamının belirlenmesinde oldukça önemlidir. Hâl eklerine dikkat edildiğinde, bu eklerin beynin mekân ve zaman algısının bir yansıması olarak sözcükleri tamamlamak üzere kullanıldığı görülür. Örneğin –DA eki bir mekanda bulunmayı, –DAN bir mekandan ayrılmayı, –A bir mekana yönelmeyi gösterir. *Eve mi gidiyorsun? Evden mi geliyorsun? Evde misin?* Bu ekler fiillerin farklı anlamlar kazanmasını da sağlar. *Ağaca çıktı mı? Başıma mı çıkacaksın? Araba yoldan mı çıkmış? Çocuk yoldan mı çıkmış? Benimle çıkar mısın? Yola çıkmışlar mı?*

⁴Türkçede soru yapmak için kullanılan mI/mU her ne kadar edat olarak değerlendirilse de kelimeyle ek arasında bir davranış gösterir. Bu dil biriminin cümlede fonolojik olarak bağlı bulunduğu kelimeyle hareket etmesi, vurguyu üzerine almaması ve bağımsız bir kelime formuna sahip olması, mI/mU'yu klitik kategorisine dâhil eder. Biz, kimi kaynaklarda soru edatı kimi kaynaklarda soru eki olarak geçen mI için klitik terimini kullanacağız..

Türkçede mI/mU klitiği, kutupsal sorular, seçenekli sorular ve onaylamalı evet hayır soruları oluşturmak üzere kullanılır. Siemund (2001: 2) olumlu kutupsal soruların olumsuz bir mesaj, olumsuz kutupsal soruların ise olumlu bir mesajla ilişkilendirildiğini ifade etmektedir. Araştırmacı şu iki örneği verir: *Seni hiç hayal kırıklığına uğrattım mı? Biraz daha kalamaz mısın?* Dilsel gösterge değerini içinde bulunduğu bütündeki diğer öğelerle kurduğu bağlantılara göre kazanır. Aslında herhangi bir ögeye verilen değer, ancak belli bir dizgeye göre var olabilir (Rıfat, 2013: 28). Aynı söz zinciri içinde birlikte var olan birimler arasında dizimsel bağlantılar ve söz zincirinde birbirinin yerini alabilecek çağrışımsal bağlantılar vasıtasıyla dilsel değer (anlam) kavramı belirlenir. Bir sözcüğün içlemi oluşturulurken duyu kanallarından alınan veriler birbiri ile bağlantılı olarak zihne kaydedildiği için alınan bir uyarı, beyinde birçok nöronun ateşlenmesini sağlar. Örneğin: *Polis mi eve doğru gidiyor? Polis eve doğru mu gidiyor? Polis eve doğru gidiyor mu?* Burada polis bir meslektir ve insan için kullanılır. Eve doğru bir mekana yönelmeyi, git- de bir fiil için kullanılır. Beyinde bunların tamamı için bağlantılar mevcuttur ve bunların hatırlanması milisaniyeler içerisinde gerçekleşir. Bu sayede dilin yer değiştirme ve yineleme özelliği kullanmak mümkün hâle gelir.

Haber ve istek kipleri ile kullanılabilen soru klitiği, kip ekinin fonksiyonuna göre ve farklı ses tonları ile birleştiğinde konuşan kişinin düşüncelerine çeşitli duygu durumlarının da eklenmesini sağlar. Kip, Dilaçar'a (1971: 106-107) göre fiilin gösterdiği sürecin hangi psikolojik koşullar altında meydana geldiğini ya da gelmek istendiğini bildiren ve ruh durumunu, kişisel duyguları, niyeti, isteği belirten bir gramatikal ulamdır. Ruh durumu herhangi bir anlatım kalıbına girerek belirtilir. Kip sayısı sınırlı değildir, ruh durumlarının sayısınca kip vardır (Korkmaz, 2007: 568). Örneğin öğrenilen geçmiş zaman eki -miş yarı dilsel göstergelerle birleştiğinde cümleye alay etme, ironi, şüphe etme, inanmama gibi anlamlar katar. *Görmemiş mi?, Ne dedin, sevmiş mi?, İstememiş, öyle mi?* Soru cümleleri oluşturmak, kimi zaman da bir ricada bulunmak için kullanılan mI/mU klitiği, dolaylı olarak reddetme, çürütme, sitemde bulunmanın da dâhil olduğu söylemi gerçekleştirmek üzere de kullanılır. Özellikle bir ifadede dolaylı söz eylem konuşurun psikolojik tavrını da taşır (Min-Park 2007: 311). *Söylesem mi? Söylemeli miyim? Söylemese miydim? Susmayacak mısın? Hâlâ anlamadın mı?* Tabii bunun oluşması sadece soru eki ile ilgili değildir. Soru ekine eşlik eden ünlemler, zarflar ve işaret zamirleri gibi diğer dil bilimsel vasıtalarla konuşucunun şaşkınlık, sebat, tedbir vs. gibi çeşitli psikolojik tutumları da ifade edilir. Bu ifadeler sözlerin bilgi verici anlamını etkilemez ama bununla birlikte ek duygusal anlamlar veya tutumlar iletir (Min-Park 2007: 313).

Geniş zamanın soru şekli rica etme amacıyla kullanılır. Cevaplarda kullanılan geniş zamanın olumsuzu ise rica edileni olumlu olarak onaylama anlamı taşır. *Bana yardım eder misin?, Etmez miyim/ Etmez olur muyum. (Tabii ki ederim.)* Geniş zamanın olumsuz sorusu bir konuşma bağlamında teklif anlamı da katar. *Almaz mısınız? Buyurmaz mısınız?* Bağlama göre cümleye pişmanlık anlamı da verir. *Bir daha gider miyim?* Yine yeterlilik fiilinin olumsuzu cümleye itiraz anlamı katar. *Konuşamaz muyum? Yeterlilik fiilinin sorusu cümleye şüphe, inanmama anlamı verir. Ciddi olabilir mi?*

Dilde anlamın, iletişimde bulunan kişiye, kişinin konuya olan tutumuna ve kendini o konuşma bağlamında nasıl konumlandığına bağlı olarak oluştuğu unutulmamalıdır. Soru sayesinde bir şey öğrenmek bir kuşkuyu gidermek mümkündür (Gencan, 2001). Sorular başta merak olmak üzere birçok duygunun dışa vurulmasını sağlayan dile ait birimlerdir. Toplumsal uzlaş her ne kadar dilin kullanıcıları tarafından anlaşılmasını sağlasa da her birey dış dünyayı kendi duygularından geçirerek zihnine kaydettiği için kullandığı cümleye eklediği anlam da kendi duyguları üzerinden olacaktır. Varoluşun anlamlandırılması için kategoriler belirleyen Aristo'nun dördüncü kategorisi göreliliktir. Bunun için kurulan her cümle kullanıcısının ve dinleyicisinin duygu durumuna göre bir anlam

kazanacaktır. Aslında bu Saussure'nin ikili karşıtlıklarından olan dil ve söz ayrımıdır. Dil topluma, söz bireye aittir. Soru tümceleri, bir kuşkuyu gidermek ve daha çok yanıt almak için kurulan tümcelerdir. Ancak konuşur bu yapılara kendi duygu durumlarını eklediğinde bağlama göre soru yapısı cümleye çok çeşitli anlamlar katabilmektedir. Örneğin: *Gitsek mi?* Bağlama göre fikir sorma, onaylatma, kararsızlık, sıklıma gibi anlamlar iletebilir.

Aksan (2008: 39) soru klitiğinin başlıca işlevlerini, soru sorma, beklenmedik bir olayın anlatımı, onaylanması beklenen olumsuz bir düşüncenin bir yargının vurgulanması, içinde bulunulan durumu daha belirgin hâle getirme; olumsuz bir kararın belirtilmesi; bir eylemi, ismi vurgulama olarak belirtmektedir. Pek çok durum ve duygu soru kategorisi vasıtasıyla anlatılmaktadır. Kaymaz (2000: 1044-1045) tarafından soru cümlelerinin anlam özellikleri yirmi altı maddede verilmiştir. Bunlar genel olarak şu şekildedir; Tehdit veya meydan okuma, inançsızlık, benzetme, şaşkınlık, olanaksızlık, kararsızlık, izin, yalanlama, onaylatma, kızgınlık, örnek gösterme, dilek, nükteli bir şekilde uyarma, övgü, pişman etme, acınma, olasılık, çaresizlik, kınama, nispet verme, acıma, acizlik. İnsanın biyolojik bir özelliği olan ve hayatta kalmasını sağlayan duygu durumları, bilgi verme amacının güdülmeyeceği durumlarda, cümlelerin ve ifadelerin anlamlandırılmasında etkin olarak kullanılır. İnsanın uzun süreli ve kısa süreli hafızasının yanında bir de duygu durumlarını kayıt altına alan duygusal hafızası vardır. İnsan dış dünyayı çeşitli duygu durumlarından geçirerek zihnine kaydettiği için zihni kendine has ve yegânedir. Duygu kelimesi sözlükte; "Bir organizmanın bilişsel, fiziksel ve psikolojik tecrübe ve davranışa aniden uyum sağlamasına yardım eden özelleşmiş bir durumdur." şeklinde açıklanmaktadır. Doğal seleksiyonun da etkili olduğu bu süreçte organizma bu duygular sayesinde çevresindeki tehdit ve fırsatlara karşılık verme kapasitesi ve eğilimini artırır (Nesse-Williams, 1995: 210; Akt. Torun 2015: 81-82). Duygular insanın algı ve tepkilerini yöneten, bilişsel, psikolojik davranışsal boyutları içeren, olumlu ve olumsuz çizgide değişen his ve fizyolojik tepki örüntüleridir. Genel olarak dilde duygular beş ana kategori altında sınıflandırılır. Zevk, üzüntü, korku, öfke, nefret. Bu duygular beyinde nöronlar arasında bağlantı kurulmasını sağlayan nörokimyasallar sayesinde oluşur. Dilde yer alan diğer duyguların temelinde de bu duygular vardır (Torun 2015: 87). Sorular aracılığıyla konuşan ifadelerine, hayal kırıklığı (üzüntü), tehdit (korku/korkutma), sitem (üzüntü), kırgınlık (üzüntü), endişe (korku), inanmama (güvensizlik), yalanlama (korku, öfke), pişmanlık (üzüntü) vs gibi anlamları katar. Bu duyguların merkezi de limbik sistemdir.

3.2 Parçalarüstü (bürünsel) birimler

3.2.1 Ezgi soruları

Dil düşünce, duygu, gözlem ve ihtiyaçların aktarılmasında kullanılır. Ancak yarı-dilsel göstergeler adı verilen ses tonu, sesin yüksekliği, konuşma hızı, iç çekme, boğaz temizleme, homurdanma aracılığıyla da bir şeyler anlatılır (Çağlar, 2012). Sağ beyin bölgesi bütünü görme ve parçalarüstü(yarı-dilsel göstergeler) birimleri değerlendirmeden sorumlu olduğu için dilbilgisel birimleri işleyen sol beyin bölgesi harekete geçirilmeden de gerek ses tonu gerekse de vücut dili sayesinde anlam daha kolay aktarılabilir. Duygular, limbik beyinden neokortekse uzanan yaygın nöral bağlantılarla algıdan akılcı karar vermeye kadar bilişin her yönünü etkiler (Metin, 2013: 4-8). Arzu, red, hazzetmeme, tiksinti vb. şeyler el-kol ve baş hareketleriyle, aslında bedeninin bütün hareketleriyle dışa vurulur, ruhun her hissiyatı bedeninin tavırlarıyla anlatılabilir: Beden hissedilir biçimde lakaytlık, emin olmama, çözüm bulamama, dikkat kesilme, kaygı ve arzuyu bir arada, müteessir olduğu hislerin sırasıyla birbirine baskın çıkmalarına göre, güven, sevinç, kaygı, haz, acı, keder, neşe, umut, umutsuzluk, nefret, sevgi, öfke vb. duyguları yansıtır. Kısacası Jestler, yüz hareketleri ve eklemli olmayan vurgular insanların düşüncelerini

aktarmada sahip olduğu vasıtalarıdır (Kerimoğlu, 2016: 50). Dil sözlü iletişimin bir parçasıdır ve dilin bileşenleri olan sesbilgisi, biçim-sözdizim ve anlambilim birer modül olarak birçok alt sistemi içerir (Paradis, 2004: 119).

Ezgi soruları özellikle konuşma dilinde yaygın olarak kullanılır. Konuşma becerisi motor, bilişsel ve linguistik olmak üzere temel üç bileşenden oluşur. Konuşma dil üretimi ile ilgilidir ve bu üretimin gerçekleşmesi için beynin birçok bölgesinin birlikte uyumlu bir şekilde çalışması gerekir. Konuşma, insanoğlunun gerçekleştirdiği en karmaşık en incelikli motor yeteneklerden birisidir. Konuşma sırasında solunum, yüz ve sesle ilgili sinir kasları görev alır (Tanrıdağ, 2009: 156). Yani konuşma becerisinin gerçekleşmesi, dilin duyuşsal ve motor yönlerinin işlevlerinin birbiriyle bağlantılı ve uyumlu bir şekilde çalışmasını gerektirir. Konuşmanın oluşumu ve dil yeterliliğine ulaşmak için karmaşık ağız, yüz ve gırtlak hareketlerinin öğrenilmesi gerekir. Sözcüklerin dile getirilebilmesi dudakların, dilin, damağın değişen konumları konusunda bedensel-duyuşsal sistemden sürekli geribildirim alınmasıyla gerçekleşir. Bir sözün fiilen formüle edilmesi, sözlü bir motor program veya seslendirme dizisi olarak tanımlanabilir. Broca bölgesi özellikle dilin üretiminde etkin rol oynar ve bu bölge limbik sistem bağlantılı olarak çalışır.

Bir kişi cümlede *kız-* fiili kullanılmamasına rağmen karşıdakinin kızgınlığını hem ses tonundan hem de vücut dilinden anlayabilir. Kızgınlığın gösterilme şekli kültürden kültüre değişiklik gösterse de genel olarak verilen fizyolojik tepkilerde bir ortaklık söz konusudur. Örneğin: *Ne bekliyorsun? Söyleyeyim mi? Nereden çıktı şimdi bu? Ne söyleyeyim ben şimdi? Kime bakıyorsun sen?* Beynin sağ yarım küresi anlamın oluşmasında aktif rol oynar. Sağ yarım küre, bilgiyi bütünsel ve kavramsal bir yaklaşımla işleyen, görsel algıda güçlü olan, dikkatin bir noktadan diğerine kaydırılmasını sağlayan, vücut hareketleri, yüz ifadesi, ses tonu, vurgu, perde gibi birçok bilgiyi değerlendirebilen bir alandır (Ersoy-Karal, 2012: 190; Avcı, 2008: 8,16; Solms ve Turnbull, 2013: 224). Bu bilgilerden de anlaşılacağı üzere konuşmaların işlenmesinde bürünsel özellikler önemli bir işleve sahiptir. Bu bölge sayesinde kelimeler ses birimler olarak değil de bürünsel özellikleri ile işlenmektedir.

Duygunun anlatılma ihtiyacının insan doğasının bir özelliği olması sebebiyle kimi zaman sadece ezgi ve vurgu yoluyla, soru eki kullanılmadan bile bu ihtiyaç karşılanmaktadır. Türkçede herhangi bir soru şekli kullanılmadan yükselen ton kullanılarak oluşturulan sorular da vardır. Özellikle şaşkınlık ifade ederken bu ton kullanılır (Banguoğlu, 1990). Bu soruları parçasal sorular olarak değerlendiren Uzun (2006, s. 24) şaşkınlık, inanmazlık duyguları içinde tipik olarak onaylatma amaçlı sorular olduğunu dile getirmiştir. Bu sorular bir bağlam içinde olduğunda ezgi yoluyla sorulabilmektedir. Bu duygular birçok farklı bağlam içinde ve parçalarüstü birimlerle dile getirilebilir. Konuşma dilinde çoğu zaman vurgu ile sağlanan soru anlamı kelimedede, kelimelerin genellikle son heceleri vurgulu telaffuz edilerek; cümlede ise, fiil cümlelerinde cümlenin yüklemi olan fiilin son hecesi; isim cümlelerinde ise ek fiilden önce gelerek onunla birlikte yüklemi oluşturan isim unsurunun son hecesi vurgulu telaffuz edilerek sağlanır. Telaffuz esaslı bir soru unsuru olan vurgu, genellikle konuşma dilinde dolayısıyla ağızlarda kullanılır (Bulak 2019, s. 311). Örneğin, 'Nasılsın?' İyiyim, sen?

3.3. Retorik soruları

Kullanım değeri açısından önemli olan bir diğer soru örneği de retorik sorularıdır. Bu tip sorularda aslında cevabın verildiği bir bağlam söz konusudur. Bunun için bu sorular, cevap beklemez. Olumsuz sorular olumlu bir cevaba, olumlu kutupsal sorular ise olumsuz bir cevaba gönderim yapar (Siemund

2001, s. 29). Örneğin: Sorduk mu? Sorulur mu? Lafı mı olur? Kimin umurunda? Nesinden korkacağım? Ne olmuş yani? Kim demiş? Ne denir? Kim bilir?

Retorik soruların ana işlevi dolaylı bir açıklama yapmaktır. Bunun yanı sıra bir söylem temasını oluşturmak veya yeniden tanıtmak için tematikleştirici bir işlevle de kullanılabilirler (Siemund Petter 2001: 30). Sorunun bu özelliği özellikle bir dilin ikinci dil veya yabancı dil olarak öğretilmesi durumunda etkin olarak kullanılmaktadır.

Dolaylı bir konuşmada retorik soruları, yansıma soruları gibi belirli bir sonla biten sorular reddetme, ürütme veya şüphne gibi negatif tutumların ifadesini de etkiler (Min-Park 2007: 313). *Gördün mü? Nereden buluştum? Sana ne? Bana ne? Kime ne? Kim inanır? Ne zaman söyledim?* Bu sorular, aslında söyleyen kişinin çeşitli duygu durumlarının yüzey yapıya çıkarılmasını sağlar.

3.4 Yansıma sorular

Yansıma soruları hem mI klitiği ile hem de ne soruları ile oluşturabilmekte ve bu sorular soru formatı şeklinde kalmaktadır. İngilizcede ise bu soru türü, soru cümleleri tarafından kodlanmaz, bunun yerine normal bildirim cümlesi sırası kullanılmaktadır (Siemund 2001: 28). Yani her dilde bu soru tipi görülse de yapı itibariyle farklı bir görünüm sergileyebilir. Yansıma soruları bir düz tümce veya soru tmcesinden hareketle oluşturulabilir. Kısacası özellikle karşılıklı konuşmalarda ön plana çıkan bir soru cümlesi türüdür. Yansıma sorularında ezginin önemli bir unsur olduğu unutulmamalıdır. Vurgunun ve tonlamamanın nasıl yapıldığı bu sorularda anlam oluşumunu etkiler.

- Ahmet ödevlerini yaptı.
- Ahmet ödevlerini yaptı mı?
- Evet/Hayır

- Sen ödevlerini yaptın mı?
- Ben devlerimi yaptım mı?

- Yemek yaptım.
- Yemek mi yaptım dedin?

- Ayşe nereye gitti?
- Ayşe nereye mi gitti?

- Dün gece ne yaptın?
- Dün gece ne mi yaptım?

Bu sorular aracılığıyla duyulmayan ya da anlaşılmayan bilgiler tekrar sorgulanır. Ayrıca yansıma soruları aracılığıyla inanmama gibi duygular da anlatılır (Uzun: 2006). Günlük hayatta özellikle zaman kazanma amacıyla bu tür sorular kullanılmaktadır.

Sonuç

Dil, insanın biyolojik yapısına göre şekillenen ve kod sistemi dilden dile farklılık gösteren bir iletişim sistemidir. İnsanoğlunun duyu sistemi, hafızası, duyu ve davranış sistemi biyolojik olarak aynıdır. İnsan beyni bütün parça ilişkisine göre çalışır. Beynin sağ yarım küresi bütünü, sol yarım küresi bütündeki parçaları görür. Bu özelliği sayesinde insan parçalara ayırdığı unsurları, ön lobunda daha önceki deneyimleri ile bağlantı kurarak ve duyu durumlarından geçirerek yeniden birleştirir. Dil, tahlil, tasnif ve terkip aşamalarından oluşur. Dış dünyaya ait somut varlıkların bir mekân içerisinde nitelik ve niceliklerine göre isimlendirilmesi ve isimlendirilen bu varlıkların bir zamana bağlanması sayesinde insanoğlu duyu ve düşüncelerini dil gibi bir araçla ifade eder hâle gelmiştir. Beynin yaptığı iş olarak tarif edilen zihin, deneyimleyen ve deneyimlenenin varlığını zorunlu olarak gerektirir. İnsan birinci şahıs ontolojisi (deneyimleyen) ile dış dünyadaki nesnelere (deneyimlenen) duyularının sınırları içinde kavrar ve zihnine dil aracılığıyla kodlar. Bu kodlama işi bir kavramı hem kaplam hem de işlem olarak ayırt edebilmesini gerektirir. Kaplam ve işlem belirlenirken soru tümceleri belirli bir kavramsal alandan getirilen varlıkların (kişi, yer, zaman, nitelik, nicelik, derece vb) hem kaplamının hem de işleminin sorgulanmasını sağlayarak zihne kodlanmasını aracılık eder. Yani sorular özellikle *ne soruları* duyular aracılığıyla dış dünyadan gelen bilgilerin zihinde sınıflandırılmasına aracılık eder. Beyin özellikle görme duyusu aracılığıyla bir nesnenin ne olduğunu, niteliklerini ve yerini tespit eder. Beynin bu özelliği düşünüldüğünde dillerde nesneyi, özneyi, zamanı, mekânı sorgulayan soru kelimelerinin varlığı evrensel bir özellik olarak karşımıza çıkar.

İletişim, bir konuşan ve en az bir dinleyenin varlığını zorunlu kılar. Bunun için iletişimde özellikle diyaloglar ön plana çıkar ve soru cümlelerinin en sıklıkla kullanıldığı tür diyalogdur. Comrie'nin de dediği gibi diyaloglar konu ve yüklemlik arasındaki ayrımı kavramanın en iyi yoludur. Diyaloglarda konuşan ve dinleyen belli bir bilgiyi paylaşır, ancak paylaşılmayan bazı bilgiler de vardır. Soru aracılığıyla cümleye yeni bilgi parçaları eklenir. Cümlelerin taşıdığı yeni bilgi cümlelerin odağını oluşturur. Soru sayesinde hem neye odaklanılacağı hem de odaklanılan unsurun nasıl bir yapı içerisinde yüzey yapıya yansıtacağı anlaşılır.

İnsanda, bir tümcenin dilbilgisi kurallarına uygun olup olmadığına dair farkında olmadan bir yargıya varabilmelerini sağlayan bir zihin grameri vardır ve bu süreç bir cümle anlamından bağımsızdır. Chomsky yapı bilgisini anlamdan bağımsız olarak değerlendirir. Yapısal olarak bir cümle bozuk olsa bile ne demek istendiği anlaşılır ve bu dillerin evrensel bir özelliğidir. Anlamın oluşması geçmiş yaşantılarla doğrudan bağlantılıdır. İnsan bir dilin içine doğar ve toplumda çeşitli roller ve görevler üstlenir. Bu görevleri dil aracılığıyla yerine getiren birey, dilin farklı bağlamlarda kullanımını da deneyimler. Sosyal etkileşim sayesinde dil becerileri belirli bir düzeyde olan yetişkin bireyler dilin hangi bağlamlarda nasıl kullanılacağı bilgisine sahiptir. Kişi, dünya bilgisine dil aracılığıyla ulaşır ve kişinin çevreye uyum süreçleri dil vasıtasıyla gerçekleşir. İnsan dış dünyayı dil vasıtası ile tanır, deneyimlenen her kavramın kaplamı ve işlemi birbiri ile bağlantılı olarak beyne kaydedilir. Bir terime ait bütün bilgiler nöral bağlantılar yoluyla zihne kaydedilir ve bir uyarıcı ile o nesneye ait bütün bilgiler milisaniyeler içerisinde hatırlanır.

Aristo "İnsan düşünen hayvandır." der. Düşünce üretilmesi ise dile bağlıdır. Pinker'in bahsettiği düşünce dili olan akılca formatı, önermelerle gerçekleşir. Bir kavramın işlemi oluşturan önermelerdir. Yani bir terimin anlamının ortaya çıkması kavram-önerme ilişkisi içinde mümkündür. Bir dilde düşünebilmek için kavramlardan değil önermelerden hareket edilir. Bir terimin anlam içeriği hem morfoloji hem de sentaks bilgisi aracılığıyla kazanılır. Bir dilsel göstergenin düzenlem katında yanlış

anlaşılma tehlikesi yoktur. Çünkü düz anlam bir gstergeninin anlamsal genişlemesini yani kaplamını belirtir. Düz anlam katı, bir dili kullanan tüm bireylerin o sözcükle ilgili sahip olduğu değerlerin tümünü ifade eder. Ortak bir dış dünyada yaşamanın sonucu ortak gsterilenlerdir. İşlem bilgisi dilsel gstergeninin yoğunlaşması sonucunda oluşur ve bu süreç hem kelime hem yapı hem de bağlam bilgisini zorunlu olarak gerektirir. Düşüncenin retilmesi bir bütün olarak dile(fonoloji, morfoloji, sentaks, semantik, edimbilim), dış dünyanın algılanabilmesi ise duyulara bağlıdır. Duyular sayesinde dış dünyada bulunan tekil varlıkların benzerlik ve farklılıkları algılanmakta, bu sayede sayıları milyonları bulan varlıklarla ilgili genelleme yapılabilmesi ve onlar üzerinde düşünce üretilmesi mümkün hle gelmektedir. Dış dünyanın duyular aracılığıyla nasıl algılandığı ve bunların dile nasıl yansıdığının en iyi göstergeleri sorulardır. *Ne/kim, nerede/nasıl* sorularını duyular aracılığıyla cevaplayan, duyu-motor sistemi vasıtasıyla öncelik sonralık ilişkisi kurarak zamanı algılayan ve nedensellik bağlantısı kuran beyin, bütün parça ilişkisine göre çalışan bir organdır ve bu organın bu özelliği bütün insan türü için geçerlidir. Anlam birim, gösterilen düzeyinde yapılan zmlmeleri içerir ve içeriğin tözüne aittir. Günay'ın (2007) alışmasında da belirttiği gibi gönderge niteliğinde olan anlambirimcik evrenselidir ve az sayıdır.

Kaynakça

- Abutalebi, J. (2008). Neural aspects of second language representation and language control. *Acta Psychologica*. 128 : 466-478.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Altmışdört, G.(2013). Dil edinimi ve dil öğrenimi olgusuna beyin ve dil gelişimi açısından bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi*, (14) 2: 41-62
- Altunya H., & Yeşil, M. (2016). Aristoteles'in Kategoriler Kuramının Ele Alınış Biçimleri. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, cilt:6, sayı: 2.
- Avcı, D. E. (2008). Beyin yarı kürelerinin baskın olarak kullanılmasına yönelik ğretim stratejileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, sayı 2, s. 1-17.
- Barthes, R. (1976). *Gstergibilimin Temelleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Bayırlı, İ. K. (2009). Dilin evrimi, *Cogito Dergisi*. Kış Darwin zel sayısı.
- Bulak, ř. (2019). Türkçede “-mI/-mU” soru unsuru. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, o (66), 309-330, DOI: 10.14222/Türkiyat 4196.
- ağlar, B. (2012). Bir iletişim biçimi olarak göstergibilim. *LA Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 22-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/euljss/issue/6282/84320>.
- akır, C. (2004). Anlamanın bağlam açısından incelenmesi: kkanlambilim ve artanlambilim. G, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı 3 s.245-255.
- Cormrie, B. (2005). *Dil evrensellikleri ve dilbilim tipolojisi*. Hece Yayınları.
- Dilaçar, A. (1971). Gramer, tanımı, adı, kapsamı, türleri, yöntemi, eğitimdeki yeri ve tarihçesi. *TDAY Belleten*, TDK yay., Ankara s. 83-145.
- Doğan, N. (2016). Türkçe sözlük'te istem bilgisi. III. Uluslararası Szlkbilimi Sempozyumu. 03-04 Kasım 2016 Eskişehir.
- Duralı, T. (2013). Aristoteles'in kategorilerinde, fiziği ile metafiziğinde değişme ve zaman sorunları. *Felsefe Arşivi*.
- Ergenç, İ. (2020). Dilin beyindeki gerçekleşimi ve konuşma eylemi. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümü,. <https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/30136>.
- Ergin, M. (1994). *Türk dili*. Bayrak Yay., İstanbul.

- Erkman-Akerson, F., (2005). Göstergebilime giriş, <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuaded/issue/1050/11883>
- Ersoy, E. & Karal, Ö. (2012). Yapay sinir ağları ve insan beyni, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. Journal of the Human and Social Science Researches *Cilt.1*, Sayı:2 – Volume.1, Issue: 2.
- Filizok, R. (2022, 2 Ocak). Gösterge, işaret ve anlam. www.ege-edebiyat.org.
- Gencan, T. N. (1979). *Dil bilgisi*. TDK Yay., Ankara.
- Günay D. (2007). *Sözlükbilime giriş*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Güven, M.(2018). Sentagmatik ve paradigmatik ilişkiler bağlamında Türkçe dil birimlerine metodolojik bakış. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Mart 22(1): 57-72.
- Kanlı, İ., & Agocuk, P. (2021). Kültürel gösterge aracı olarak sinema: Lal Gece (2016) ve Hwal (Yay, 2005) Filmlerin toplumsal cinsiyet bağlamında karşılaştırmalı analizi. *Folklor/Edebiyat*, folklor/edebiyat, 177-198. DOI: 10.22559/folklor.1592.
- Kaymaz, Z. (2000). Türkçede soru yapma şekilleri ve anlam özellikleri. IV. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri. 24-29 Eylül
- Keleş, E., & Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Yıl 3, Sayı 2, Aralık.
- Kerimoğlu, C. (2016). Dilin kökeni arayışları: dilin kökeniyle ilgili akademik tartışmalar. *Dil Araştırmaları*, 10 (18), 47-84 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilarastirmalari/issue/60059/868597>
- Kıran, Z., & Kıran, A. E. (2002). *Dilbilime giriş*. Seçkin Yay.
- Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 93-104 <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49108/626699>
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri, şekil bilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köz İ. (2003). *Mantık felsefesi*. Elis Yay., Ankara
- Kula, O. B. (2012). *Dil Felsefesi – Edebiyat Kuramı – I*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Mergen, F. (2010). İki dilli bireylerin ana dillerinde ve ikinci dilde dilbilimsel ve anlambilimsel işlemlerinin nörodilbilimsel açıdan incelenmesi (Tez no. 261494) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://acikerisim.deu.edu.tr/>
- Metin, S. (2013). Eylem seçiminin limbik sisteme bağlı olarak dinamik sistem yaklaşımı ile modellenmesi [Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü]. <https://polen.itu.edu.tr:8443/server/api/core/bitstreams/741c3268-5b27-41f5-b1c5-264277c090e4/content>
- Min, H.-J., & Park J. C. (2007). Analysis of indirect uses of interrogative sentences carrying anger intelligent robotics development program. One of the 21st Century Frontier R&D Programs, and Brain Science Research Center.
- Müldür, F. (2016). Noam Chomsky’de Üretici Dilbilgisi: derin yapı yüzey yapı ayrımı. *Kayı Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, Sayı 2, issue 27, Güz.
- Onan, B. (2012) Türkçenin Ana dili olarak öğretiminde bilgi işleme süreci, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *Cilt 8*. Sayı 1. Nisan. ss
- Özkan, I. A. (2017). Türkçede istemi artıran biçimbilgisel kategoriler, *International Journal of Social Science*, Number: 60 , p. 183-195, Autumn II 2017Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7175>
- Özlem D., (2019). *Mantık*. Notos Kitap
- Özmkas, U. (2009). Charles Sanders Pierce’in gösterge kavramı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 32-45.

- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Hollanda: John Benjamins Publishing Company.
- Peirce, C. (1984). *Writings of Charles S. Peirce*. Cilt: 2.
- Pinker S. (2017). *Zihin nasıl çalışır, zihnin evrimsel ve nörobilimsel incelemesi*. (Sabri, Gürses ev.), Alfa Bilim.
- Rifat, M.(2013). *Açıklamalı göstergebilim szlg*. İstanbul. İş Bankası Kültür Yayınları.
- Saraçlı ., Atasoy N., & Karaahmet E. (2012). Yakın ilişkilerin nörobiyolojisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 2012; 4(4): 414-427.
- Siemund, P. (2001). Interrogative constructions. Martin Haspelmath / Ekkehard König / Wulf Oesterreicher / Wolfgang Raible (eds.) (2001) *Language Typology and Language Universals*. Berlin: Mouton de Gruyter. 1010-1028.
- Sofu, H. (1998). Soru tümcelerinin edinimi. *Dilbilim Araştırmaları*
- Solms, M.& Turnbull, O. (2013). *Beyin ve i dünya: Sinirbilime Giriş*. Metis Yayınları.
- Tanrıdağ, O. (2009). Nöroloji pratiğinde konuşma ve dil bozuklukları. *Türk Nrol Derg*; 15: 155-160.
- Torun, ř. (2018). *Beyin ve dil*. Detay Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (1998). Yayım. Türkçe sözlük (9. baskı, s. 111).
- ngren, E. (2015). Beynin nöroanatomi ve nrokimsiyal yapısının kişilik ve davranış üzerindeki etkisi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi* International Journal of Alanya Faculty of Business Yıl:2015, C:7, S:1, s.193-219
- Uzun, N. E. (2006). Türkçenin ğretimi için soru tümcesi türleri üzerine bir sınıflama denemesi. *Dil Dergisi*: Sayı 131, .s. 15-32. Ankara: TOMER.
- Yılmaz, Y. Y.(2011). Yabancı dilde bilgisayar yazılımı ile sözcük öğrenimi bir model denemesi [Doktora tezi, Ankara niversitesi] <https://dspace.ankara.edu.tr>

18. Kırgızca ve Rusça sözcük çağrışımlarının karşılaştırılması

Süleyman BURLAS¹

APA: Barlas, S. (2022). Kırgızca ve Rusça sözcük çağrışımlarının karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 312-323. DOI: 10.29000/rumelide.1192523.

Öz

Zihindeki bir duygu, düşünce veya imgenin bir diğerini akla getirmesi durumu olarak açıklanabilen çağrışım kavramı 2000 yılı aşkın bir geçmişe sahiptir. Sözcükler bütün duygu, düşünce veya imgeleri karşılama işlevine sahip olduğu için çağrışım kavramının temel öğeleri olarak kabul edilir. Ancak sözcükler zihinde sözlüklerde yer aldığı gibi alfabetik sıraya göre dizilmemektedir. Zihindeki dizilimde her sözcüğün kendi anlamsal bağlarının, bireysel ve toplumsal deneyimlerin, toplumların dünya görüşlerinin etkisi görülür. Bu nedenle sözcüklerin çağrışım ağları bireyden bireye, kültürden kültüre ve dönemden döneme farklılık gösteren dinamik bir yapıya sahiptir. Bu çalışmada 1975 yılında L. N. Titova tarafından hazırlanan *Kırgızsko-Russskiy Assotsiativny Slovar'* "Kırgızca-Rusça Çağrışım Sözlüğü" adlı eserde yer alan bazı sözcüklerin çağrışımları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar sosyolinguistik açıdan incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Çağrışım, serbest çağrışım, zihinsel sözlük, dil içi dünya görüşü, dilsel görelilik

Cross-cultural comparison of word associations in Kyrgyz and Russian

Abstract

The concept of association, which can be explained as a situation where an emotion, thought or image in the mind brings to mind another, has a history of more than 2000 years. Since words have the function of meeting all feelings, thoughts or images, they have considered as the fundamental components of the concept of association, but the words have not arranged in alphabetical order in the mind as in dictionaries. In the sequence in the mind, the effect of each word's own semantic ties, individual and social experiences, and world views (weltansicht) have seen. Therefore, the association networks of words have a dynamic structure that differs from individual to individual, culture to culture and period to period. In this study, the similarities and differences between the associations of some words in the *Kırgızsko-Russskiy Assotsiativny Slovar'* "Kyrgyz-Russian Association Dictionary" prepared by L. N. Titova in 1975 have been analyzed sociolinguistically.

Keywords: Association, free association, mental lexicon, intralingual world view, linguistic relativity

1. Giriş

Çağrışım kavramına yönelik ilk düşünceler Platon'un ruhun ölümsüzlüğü üzerine kaleme aldığı ve Sokrates'in ölümünden önceki son saatlerinin işlendiği diyaloglardan oluşan *Phaedo* adlı eserindeki birkaç örnekte dile getirilmiştir. Bu örneklerden birinde Platon, kişinin yakın bir arkadaşına ait bir eşyayı gördüğünde yalnızca o eşyayı değil aynı zamanda o eşyanın sahibini de düşünmesini başka bir

¹ Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü (Diyarbakır/Türkiye), suleyman.barlas@dicle.edu.tr, 0000-0002-3776-1917 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192523]

deyişle bu eşyanın kişiye sahibini hatırlatması durumunu çağrışım olarak nitelendirmiştir (Taylor, 1960, s. 187). Çağrışıma ilk olarak değinen ismin Platon olduğu kabul edilse de çağrışım üzerine sistematik düşünmeye başlaması ve bir şeyin benzer (*similar*), zıt (*opposite*) ve komşu (*neighbour*) şeyleri anımsattığı fikrini ortaya atarak günümüzde çağrışım yasaları olarak da bilinen kurallar bütünüün temellerini atması nedeniyle literatürde çağrışımın kökeni genellikle Aristoteles'e dayandırılmaktadır (Dawson, 2004, s. 134; Mandler, 2007, s. 18; Sorabji, 1972, s. 42; Stacy vd., 2006, s. 75; Wertheimer vd., 2020, s. 21). Aristoteles'in temellerini attığı bu üçlü sistem, 17. ve 18. yüzyıllarda çağrışımçılar olarak da bilinen Birleşik Krallık ampiristleri John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753), David Hume (1711-1776), David Hartley (1705-1757), James Mill (1773-1836), John Stuart Mill (1806-1873) ve Alexander Bain (1818-1903) gibi isimler tarafından ortaya konulan teorilerde de örnek alınmış ve Aristoteles'in düşüncesine paralel biçimde benzerlik yasası (*law of similarity*), karşıtlık yasası (*law of contrast*) ve bitişiklik yasası (*law of contiguity*) olmak üzere üç bağlantı türü önerilmiştir (Dawson, 2004, s. 135-136).

Düşünceleri neyin bir arada tuttuğu, bir düşüncenin diğerini nasıl meydana getirdiği ve düşüncelerin nasıl birleştiği sorularına yoğunlaşan çağrışımçı gelenek 19. yüzyıla rastlayan deneysel psikolojinin temellerine de katkı sunmuştur (Wertheimer vd., 2020, s. 25). Çağrışımın yoğun biçimde kullanımı ise modern psikolojinin doğuşuyla başlamıştır. 19. yüzyılın son çeyreğinde çağrışım düşüncesi psikolojik bir kavram olarak değerlendirilerek psikolojik rahatsızlıkların tanısında ve tedavisinde kullanılan bir yöntem dönüşmüştür. Serbest çağrışım olarak da adlandırılan bu yöntemde hastadan veya denekten kendisine sunulan herhangi bir sözcüğün zihninde canlandırdığı ilk veya ilk birkaç sözcüğü yazması ya da söylemesi istenir. Tipik bir serbest çağrışım uygulamasında hastaya veya deneğe sunulan sözcüğe ipucu sözcüğü (*cue word*) (Maki, 2008), bu sözcüğe yanıt olarak verilen bütün sözcüklere ise hedef sözcük (*target word*) veya yanıt/tepki (*response*) denilmektedir (Nelson vd., 2000). İpucu sözcüğüne karşılık en az iki katılımcı tarafından verilen tepkilerin toplam sayısı ise ipucu sözcüğünün set büyüklüğünü (*set size*) göstermektedir (De Deyne vd., 2008).

Sözcük çağrışımlarını psikolojide ilk kullanan isim 1879'da Francis Galton olmuştur (Simonton, 2002, s. 140; Warren, 1921, s. 215). Galton tarafından tasarlanan sözcük çağrışım testleri modern psikolojinin kurucusu olarak gösterilen Wilhelm Wundt tarafından geliştirilerek yanıtlardaki reaksiyon süreleri de incelenmeye başlanmıştır (Shamdasani, 2003, s. 46). Wundt'un öğrencileri ise çağrışım deneylerinin uygulanma prosedürüne ilişkin çeşitli düzenlemeler yapmıştır. Bu isimlerden biri olan Trautsholdt, zamandan kazanmak için sözcükleri deneklere duyurmak üzere bir araştırmacının görevlendirilmesini, Cattell ise deneklerin verdiği yanıtları kaydeden bir ses düğmesi tasarlayarak bunun kronoskopla eş zamanlı çalışmasını sağlamıştır. Daha sonra aynı isimler, serbest çağrışım testinden farklı olan kontrollü çağrışım testini geliştirmiştir (Woodworth vd., 1961, s. 45). Psikanalizin kurucusu olarak kabul edilen Freud ise 1880'lerde psikanalizde katarsis ve hipnoz yöntemlerini kullanmaktayken hipnozun kullanımıyla ilgili hastanın hipnoz edilememesi veya hipnoz edilen hastanın trans durumuna geçememesi ya da hipnoz sonrası ortaya çıkan bazı olumsuz durumlar gibi sorunlar nedeniyle 1889'da psikanalizde serbest çağrışımı yeni bir yöntem olarak kullanmıştır (Heller, 2005, s. 128). Ancak Freud'un kullandığı yöntem tam olarak serbest çağrışım (*freie assoziation*) değil kendi adlandırmasıyla *freier einfall*'dir. Smith (1999, s. 26-27), *freier einfall* teriminin açıklamanın oldukça zorlayıcı olduğunu belirterek "akla düşme" (*falling into mind*), "bir düşüncenin aniden/beklenmedik bir anda akla gelmesi" (*out of the blue*) durumu olarak tanımlamış ancak yerine kullanılabilir herhangi bir sözcük önermemiş ve *freier einfall* sürecinde ortaya çıkan düşüncelerin istemsiz olduğunu belirtmiştir. 1903 yılında ise Carl Gustav Jung, psikiyatride tanının doğruluk seviyesini yükseltmede çağrışımlardan faydalanmıştır (Berry vd., 1998). Böylece ilk olarak Antik Çağ felsefesinde dile getirilen çağrışım

düşüncesi, 19. yüzyılın son çeyreğinde psikoloji alanında serbest çağrışım yöntemi olarak bazı psikolojik rahatsızlıkların tanısında ve tedavisinde sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır.

20. yüzyılın başlarından itibaren psikolojinin yanı sıra dil bilim çalışmalarında da kullanılmaya başlanan serbest çağrışım yöntemi, yüzyılı aşkın süredir sözel davranışın incelenmesi için önemli araçlar sağlamaktadır (Rosenzweig, 1970, s. 95). Sözcüklerin ve kavramların içeriğini ve zihindeki düzenini araştırmada önemli bir yöntem olarak görülen sözcük çağrışım testleri, başlangıçta çağrışım normlarının oluşturulması amacıyla derlenmiştir. Normlar aynı dili ve kültürel mirası paylaşan bireylerin sözcük bilgisinin zihindeki organizasyonu hakkında bilgiler verirken aynı zamanda farklı dilleri konuşan bireyler arasında da toplumsal ve kültürel birtakım karşılaştırmalar yapılabilmesini sağlamaktadır. Sözcük çağrışım testlerinden elde edilen yanıtların dil bilimsel analizleri belirli bilgi alanları içinde arama yapma imkânı sunar. Zihindeki bağlantılı yapıların hatırlanma ve tanınmasında önemli rol oynayan sözcük çağrışımından belleğin performansının ve diğer davranışlarının tahmin edilmesinde de faydalanılır (Nelson vd., 2004). Günümüze daha yakın dönemlerdeki çalışmalarda sözlüksel bir odak benimsenmiş, zihinsel sözlüğün gelişimi, organizasyonu ve belirli değişkenlerin sözlüksel erişim üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Uygulamalı dil bilimde ilgi, çoğunlukla ikinci dil öğelerinin sözlüğe entegrasyonuna ve sözcük çağrışımının ikinci dil öğrenimindeki etkilerine yönelmiştir (Fitzpatrick vd., 2013). Toplumdilbilimsel açıdan ise yaş, cinsiyet, eğitim durumu, yaşanılan bölge, sosyoekonomik durum gibi çeşitli değişkenlerin sözcük çağrışımını üzerindeki etkileri ve toplumlar arasındaki kültürel farklılıkların değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Kapsamı oldukça geniş olan bu çalışmalardan elde edilen bilgilerden psikologlar, dil bilimciler, sinir bilimciler, reklamcılık ve pazarlama alanlarındaki araştırmacılar da faydalanmaktadır.

2. Dil Bilim Alanındaki İlk Çalışmalar

Sözcük çağrışım normları oluşturmaya yönelik çalışmalar 20. yüzyılın başlarına rastlar. Bu bağlamdaki ilk çalışma, 1910 yılında Grace H. Kent ve Aaron J. Rosanoff tarafından hazırlanan ve sonraki birçok çalışmada örnek alınan *A Study of Association in Insanity* “Akıl Hastalığında Bir Çağrışım Çalışması” adlı makaledir. Makalenin *Association in Normal Subjects* “Normal Deneklerde Çağrışım” başlıklı birinci bölümünde belirlenen yüz ipucu sözcüğünün her cinsiyetten, yaşları sekiz ve seksen arasında değişen, farklı eğitim seviyesinde, farklı bölgelerden, ana dili İngilizce olan veya İngilizceyi sonradan öğrenmiş bin kişiden derlenen çağrışımını yer almaktadır. Her ipucu sözcüğünün set büyüklüğü ve tepki sözcüklerinin sıklık değerlerinin verildiği bu çalışmanın daha sonra Woodrow ve Lowell (1916), O’Connor (1928), Schellenberg (1930), Keene (1951), Russell ve Jenkins (1954), Tresselt, Leeds ve Mayzner (1955), Jenkins ve Russell (1960) tarafından yapılan çalışmalarda örnek alınması daha geniş kapsamlı çağrışım normlarının oluşturulmasına katkı sağlamıştır. Diğer Avrupa dillerindeki ilk çalışmalar ise İtalyancada Levy (1949), Fransızcada Rosenzweig (1957), Almancada Russell ve Meseck (1959), Lehçede Kurcz (1966), Rusçada Leontyev (1977) tarafından yapılmıştır.

Kırgız Türkçesinde sözcük çağrışımı üzerine yapılmış ilk ve tek çalışma 1975’te Larisa Nikolayevna Titova tarafından hazırlanan *Kirgizsko-Russkiy Assotsiativniy Slovar’* “Kırgızca-Rusça Çağrışım Sözlüğü” adlı karşılaştırmalı eserdir. Çalışmada toplam yüz kırk bir sözcüğün bin Kırgız Türkçesi ve beş yüz Rusça konuşan kişiden derlenmiş çağrışımını yer almaktadır. Kültürlerarası ortaklıklar ve farklılıkların yansımalarını göstermesi açısından önemli bir çalışma olan bu sözlükte yer alan veriler üzerinde herhangi bir karşılaştırma veya yorumlama çalışması yapılmamış olması dikkat çekicidir. İlgili çalışma bir kavramın farklı dilleri konuşan bireylerin zihninde hangi kavramlarla bağlantılı olduğunu göstermesi başka bir deyişle o dili konuşanların dünya görüşlerini yansıtması açısından son derece

önemlidir. Dünya görüşü (*weltansicht*) terimi ilk olarak Alman düşünür ve dil bilimci Wilhelm von Humboldt tarafından ortaya atılmıştır. Humboldt'un bu görüşü temelde farklı dilleri konuşan toplumların farklı dünya görüşüne sahip oldukları düşüncesine dayanır. Humboldt'a göre farklı dillerdeki sözcükler aynı kavramı gösterebilir bile hiçbir zaman gerçek eş anlamlı değildir ve her dilde özel bir dünya görüşü vardır (Aksan, 2009, s. 69). Dünyayı dil ve kültür merceğinden algılayan insanın aynı kavramları dünyanın farklı yerlerinde farklı biçimlerde etiketleyerek bu kavramlara farklı anlamlar yüklemesi kültürel farklılıkların dilde belirgin biçimde ortaya çıkmasına neden olmuştur. İnuitçede *kar*, Arapçada *deve*, Kırgızcada *at* ile ilgili söz varlığının geniş olması diğer dillerde bu kavramları karşılamak için bir veya birkaç sözcük bulunması bu dilleri konuşanların ilgili kavrama hangi gözle baktığını ve o kültür için ilgili kavramların önemini de göstermektedir. Diller, Humboldt'un savunduğu biçimde o dili konuşanları kendi iç dinamiklerinin sunduğu yollardan geçerek düşünmeye ve konuşmaya zorlamakta bu durum da aynı dili konuşan toplumların benzer biçimde düşünüp benzer dünya görüşüne sahip olmalarına neden olmaktadır. Humboldt'tan etkilenen Franz Boas'ın ortaya koyduğu kültürel görelilik düşüncesine dayanan ve daha çok Edward Sapir ve Benjamin Lee Whorf tarafından biçimlendirilen dilsel görelilik ise bir dilde kodlanmış anlamın bir başka dilde farklı bir biçimde yer alacağını ya da bulunmayabileceğini öne sürer. Bu da farklı dilleri konuşan iki kişinin deneyimledikleri aynı gerçekliği farklı biçimlerde ifade etmesine neden olur (Büyükkantarcıoğlu, 2006: 29). Sözcük çağrışımları kısaca kavramların bireylerin zihninde hangi kavramlarla bağlantılı olduğunu gösterirken ölçek genişledikçe toplumların belleğindeki bağlantıları da göstermektedir. Farklı dillerde aynı kavramı karşılayan sözcüklerin kurduğu bağlantılar karşılaştırıldığında toplumların bazı kavramları birbirinden farklı algıladığı veya o kavramlara farklı gözle baktığı anlaşılmaktadır.

3. Karşılaştırma

1975'te yayımlanan "Kırgızca-Rusça Çağrışım Sözlüğü" adlı çalışmada 141 ipucu sözcüğüne Kırgızlar ve Ruslar tarafından verilmiş çağrışımlar yer almaktadır. Bu çalışmada karşılaştırılmak üzere seçilen on sözcüğün çağrışımları arasında görülen benzerlikler ve farklılıklar aşağıda sıralanmıştır. Seçilen sözcükler arasında *beyaz*, *siyah* ve *kırmızı* gibi renk adları; *kartal*, *at* ve *koyun* gibi hayvan adları; *yoğurt* ve *peynir* gibi hayvansal besinler; din adamının Kırgızca karşılığı *moldo* (imam) ve Rusça karşılığı *pop* (papaz) sözcükleri ile yaygın olarak kullanılan ev eşyalarından olan *halı* sözcüğü yer almaktadır. Sözcüklerin çağrışım setleri çok geniş olduğundan değerlendirmeler ilgili sözcüklerin çağrışım setlerindeki sıklığı en yüksek beş çağrışım üzerinden yapılmıştır. Tablolarda yer alan parantez içinde ve italik yazılı sözcükler ilgili sözcüğün Türkiye Türkçesindeki karşılığını veya açıklamasını göstermektedir.

3.1. Renkler

Cisimlerden yansıyan ışığın göz tarafından algılanmasının ardından beyinde oluşan duyumlar renk olarak adlandırılmaktadır. Renklerin evrensel olduğu düşünülse de aynı cisme bakan iki kişinin algıladığı aynı rengi farklı biçimde adlandırdığı durumlar yaşanabilmekte veya bazı dillerde sadece ana renklerin ve bunlara ek olarak beyaz ve siyahın adlandırıldığı bilinmektedir. Bu duruma benzer biçimde renk adlarının zihinde bağlantılı olduğu sözcükler de bireyden bireye hatta toplumdan topluma değişmektedir. Tablo 1'de Kırgız ve Rus toplumlarının beyaz, kırmızı ve siyah sözcükleri için türettiği çağrışımlar verilmiştir.

Tablo 1. Renk adları

Kırgızca				Rusça			
İpucu Sözcüğü	Set Büyüklüğü	Tepki Sözcükleri	Sıklık Değeri	İpucu Sözcüğü	Set Büyüklüğü	Tepki Sözcükleri	Sıklık Değeri
ak (<i>beyaz</i>)	226	kara (<i>siyah</i>)	202	bely (<i>beyaz</i>)	108	sneg (снег) (<i>kar</i>)	116
		kök (<i>mavi</i>)	79			çyornıy (чёрный) (<i>siyah</i>)	58
		kar (<i>kar</i>)	52			svet (свет) (<i>ışık</i>)	22
		süt (<i>süt</i>)	40			zayats (заяц) (<i>tavşan</i>)	22
		köynök (<i>giysi, elbise</i>)	34			myedved' (медведь) (<i>ayı</i>)	18
kızıl (<i>kırmızı</i>)	161	alma (<i>elma</i>)	103	krasnıy (<i>kırmızı</i>)	115	flag (флаг) (<i>bayrak</i>)	58
		kök (<i>mavi</i>)	89			galstuk (галстук) (<i>kravat</i>)	30
		cooluk (<i>baş örtüsü</i>)	80			tsvet (цвет) (<i>renk</i>)	42
		çaşıl (<i>yeşil</i>)	74			zelyonıy (зелёный) (<i>yeşil</i>)	29
		köynök (<i>giysi, elbise</i>)	69			çyornıy (чёрный) (<i>siyah</i>)	24
kara (<i>siyah</i>)	222	ak (<i>beyaz</i>)	164	çyornıy (<i>siyah</i>)	120	kot (кот) (<i>kedî</i>)	98
		kök (<i>mavi</i>)	42			bely (белый) (<i>beyaz</i>)	72
		köynök (<i>giysi, elbise</i>)	28			voron (ворон) (<i>karga</i>)	28
		kızıl (<i>kırmızı</i>)	28			poç' (ночь) (<i>gece</i>)	19
		koy (<i>koyun</i>)	27			hleb (хлеб) (<i>ekmek</i>)	15

Tablo 1'den görüleceği üzere beyaz (*ak/bely*) sözcüğü Kırgızların zihninde sıklıkla siyah, mavi, kar, süt ve elbise; Ruslarda ise kar, siyah, ışık, tavşan ve ayı sözcüklerini çağrıştırmıştır. Çağrışımlar arasındaki ortak sözcükler kar ve siyahdır. Ayı sözcüğünün Rus mitolojisinde önemli yere sahip olmasına rağmen beyaz sözcüğünün çağrışım setinde bulunması Rusya'nın kuzey bölgelerinde sık görülebilen kutup

aylılarıyla ilişkilidir. Bu da coğrafyanın dil üzerindeki etkisine iyi bir örnektir. Kırmızı (*kızıl/krasnuy*) sözcüğü Kırgızların zihninde sıklıkla elma, mavi, baş örtüsü, yeşil ve giysi sözcüklerini; Ruslarda ise bayrak, kravat, renk, yeşil ve siyah sözcüklerini çağrıştırmıştır. Sıklığı en yüksek beş çağrışım içindeki tek ortak çağrışım yeşildir. İki dilde de kırmızı sözcüğünün çağrışımlarının genellikle mavi, siyah ve yeşil gibi dizisel (*paradigmatic*) veya renk gibi üst anlam ilişkisinde bulunduğu görülmektedir. Siyah (*kara/çyornuy*) sözcüğü ise Kırgızların zihninde sıklıkla beyaz, mavi, giysi, kırmızı ve koyun; Rusların zihninde ise kedi, beyaz, karga, gece ve ekmek sözcükleri ile bağlantılıdır. Sözcüğün çağrışım setinde yer alan sıklığı en yüksek beş çağrışım içindeki tek ortak sözcük beyazken Kırgızca çağrışım setinde daha çok beyaz, mavi ve kırmızı gibi dizisel öğelerin, Rusça çağrışım setinde ise kedi, karga ve ekmek gibi dizimsel (*syntagmatic*) öğelerin yer alması dikkat çekicidir.

3.2. Hayvanlar

Binlerce yıldır insanlarla birlikte yaşayan hayvanlar bu süreçte insanın yardımcısı, dostu, düşmanı ve besin kaynağı olmuştur. Bu durumlar, Tablo 2'de görüleceği üzere insanın hayvanlarla ilgili olarak zihninde kurduğu bağlantıların yapısını da biçimlendirmiştir.

Tablo 2. Hayvan adları

Kırgızca				Rusça			
İpucu Sözcüğü	Set Büyüklüğü	Tepki Sözcükleri	Sıklık Değeri	İpucu Sözcüğü	Set Büyüklüğü	Tepki Sözcükleri	Sıklık Değeri
bürküt (<i>kartal</i>)	228	algır (<i>avcı kuş</i>)	189	oryol (<i>kartal</i>)	114	ptitsa (птица) (<i>kuş</i>)	84
		uç- (<i>uç-</i>)	144			letat' (летать) (<i>uç-</i>)	57
		kuş (<i>kuş</i>)	87			parit' (парить) (<i>süzülmek</i>)	33
		kıraan (<i>ahcı kuş; çevik</i>)	53			gorniy (<i>горный</i>) (<i>dağ</i>)	28
		çoң (<i>büyük</i>)	47			nebo (небо) (<i>gökyüzü</i>)	16
cılkı (<i>at</i>)	203	kulun (<i>0-6 aylık at yavrusu</i>)	105	loşad' (<i>at</i>)	176	belaya (белая) (<i>beyaz</i>)	22
		at (<i>at</i>)	101			krasivaya (<i>красивая</i>) (<i>güzel</i>)	22
		bee (<i>kısrak</i>)	66			korova (корова) (<i>inek</i>)	19
		kişeneyt (<i>kişner</i>)	39			kon' (конь) (<i>at</i>)	18
		köp (<i>çok</i>)	39			bıstraya (<i>быстрая</i>) (<i>hızlı</i>)	17
koy	231	eçki	202	ovtsa	92	şerst' (шерсть)	106

(koyun)	(keçi)		(koyun)	(yün)	
	semiz (yağlı)	78		baran (koç)	91
	kozu (kuzu)	46		stado (стадо) (sürü)	21
	mal (hayvan)	46		tonkoruşnaya (тонкорушная) (besili)	21
	ak (beyaz)	39		jirnaya (жирная) (yağlı)	19

Çoğu kültürde kutsal kabul edilen kartalın (*bürküt/oryol*) Kırgızların zihninde sıklıkla avcı kuş, uçmak, kuş, alıcı kuş ve büyük; Rusların zihninde ise kuş, uçmak, süzülme, dağ ve gökyüzü sözcükleriyle bağlantılı olduğu görülmektedir. Kırgızca konuşanların kartalı avcı, alıcı kuş olarak görmeleri yalnızca kartalın doğasından kaynaklanan avcılık yeteneğinden değil aynı zamanda Kırgız kültüründeki kartalla avlanma geleneğinden de kaynaklanmaktadır. Aksi durumda Rusların da kartalın avcılık yeteneğine uygun olan, bu yetenekle ilişkili çağrışımlar vermeleri beklenirdi. Kırgızlar için göçebe yaşamın gereklerine uygun biçimde hem ulaşımda hem de yük taşımacılığında kullanılan, bunların yanı sıra etinden ve sütünden de faydalanılan değerli bir hayvan olan at (*cılkı/loşad*), Kırgızcada rengine, yaşına, cinsiyetine ve kendisinden yararlanılış biçimlerine göre farklı adlar almıştır. Bu adlardan olan kulun (*o-6 aylık at yavrusu*) ve bee (*kısrak*) sözcükleri at sözcüğünün çağrışım setinde önemli yere sahiptir. At sözcüğünün Rusça çağrışım setinde ise daha çok atı niteleyici beyaz, güzel, hızlı gibi dizimsel çağrışımlar yer almaktadır. Eti, sütü ve yününden faydalanılan koyunun (*koy/outsu*) ise Kırgızların zihninde sıklıkla keçi, yağlı, kuzu, hayvan ve beyaz; Rusların zihninde yün, koç, sürü, besili ve yağlı sözcükleriyle bağlantılı olduğu görülmektedir. Sözcüğün çağrışım setinde kültürel açıdan dikkat çekici herhangi bir öge bulunmamaktadır. Buradan koyunun iki toplumun kültürel yaşamında benzer konumlarda bulunduğu anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle iki toplumun da koyuna bakış açısının benzer olduğu söylenebilir.

3.3. Hayvansal ürünler

Hayvan bedeninden elde edilen bütün ürünler hayvansal ürün olarak değerlendirilmekte ve yaşamın hemen her alanında kullanılmaktadır. Tablo 3'te bu ürünlerden biri olan yoğurdun Kırgızlar ve Rusların zihninde kurduğu bağlantılara yer verilmiştir.

Tablo 3. Hayvansal ürünler

Kırgızca				Rusça			
İpucu Sözcüğü	Set Büyüklüğü	Tepki Sözcükleri	Sıklık Değeri	İpucu Sözcüğü	Set Büyüklüğü	Tepki Sözcükleri	Sıklık Değeri
ayran (yoğurt)	142	süt (süt)	158	ayran (yoğurt)	98	moloko (молоко) (süt)	62
		kıçkıl (ekşi)	132			kislyu (кислый) (ekşi)	45
		ak (beyaz)	104			kefir (кефир) (kefir)	34

		açuu (acı)	75			vkusnyy (вкусный) (lezzetli)	26
		kımız (kımız)	59			napitok (напиток) (içecek)	16
bıştak (peynir)	182	süt (süt)	128	sır (peynir)	104	gollandskiy (голландский) (Hollanda peyniri)	128
		tattuu (lezzetli, tath)	121			vkusnyy (вкусный) (lezzetli)	38
		ayran (yoğurt)	89			iyoltyy (жёлтый) (sarı)	38
		ak (beyaz)	68			maslo (масло) (yağ)	26
		sarı (sarı)	68			moloko (молоко) (süt)	24

Yoğurt (*ayran/ayran*) sözcüğünün iki dildeki çağrışım setinde de yoğurdun ham maddesiyle ve tadıyla ilişkili olarak süt ve ekşi sözcükleriyle bağlantılı olduğu görülmektedir. Kırgızca çağrışım setinde farklı olarak Kırgız kültüründe önemli yere sahip kıımız; Rusça çağrışım setinde ise kefir yer almaktadır. Bu durumla atı sadece binek veya basit bir yük taşıyıcısı olarak gören toplumlarda karşılaşılması mümkün değildir. Kırgızlar atın etinden ve sütünden de faydalandıkları için süt ürünü olan yoğurdun çağrışımları arasında sıklıkla kıımızın bulunması beklenen bir durumdur. Bölgesel açıdan Kafkasya kökenli fermente bir içecek olan kefir ise Rusya'da da yaygın olarak tüketilmektedir. Yoğurttan daha akışkan, ayrandan daha koyu kıvamlı ve yoğurt gibi fermente bir ürün olan kefirin yoğurt sözcüğünün Rusça çağrışım setinde bulunması rastlantı değildir. Peynir (*bıştak/sır*) sözcüğüne bakıldığında iki dilde de çağrışımların çoğunlukla benzer olduğu söylenebilir. Rusça konuşanların verdiği en sık çağrışım Hollanda peyniridir ve bu çağrışım Kırgızca çağrışım setinde yer almamaktadır. İki dilde de lezzetli, süt, sarı ya da beyaz gibi peynirin kavram alanında bulunabilecek sözcükler yer almaktadır. Bu durum iki kültür için de peynirin ayırt edici bir öge olmadığını göstermektedir. Aynı sözcük, peynir türleri açısından zengin olan ve bu ürünleri yüksek oranlarda ihraç eden Fransa, Hollanda veya İsviçre gibi ülkelerde yaşayan bir gruba sunulursa peynir türlerinin sıklıkla yer aldığı bir çağrışım setinin oluşması beklenebilir.

3.4. Ev eşyası

Zemine serilerek veya duvara asılarak kullanılan önemli bir ev dekorasyon ürünü olan halı onu dokuyan toplumların kültür seviyesini, ekonomik yapısını, yaşam tarzını ve estetik anlayışını yansıtan bir kültür mirasıdır. Tablo 4'te halı (*kilem/kovyor*) sözcüğüne Kırgız ve Rus katılımcıların verdiği çağrışımlar yer almaktadır.

Tablo 4. Ev eşyası

Kırgızca				Rusça			
İpucu Sözcüğü	Set Büyüklüğü	Tepki Sözcükleri	Sıklık Değeri	İpucu Sözcüğü	Set Büyüklüğü	Tepki Sözcükleri	Sıklık Değeri
kilem (halı)	209	kooz (güzel)	374	kovyor (halı)	115	krasiviy (красивый) (güzel)	44
		şırdak (nakışlı keçe halı)	69			persidskiy (персидский) (İran halısı)	38
		töşök (yatac)	30			myagkiy (мягкий) (yumuşak)	30
		tuş kiyiz (nakışlı ve keçeden yapılmış duvar halısı)	30			stena (стена) (duvar)	16
		çoŋ (büyük)	29			visit (висит) (asılı)	11
						puşisty (пушистый) (kabarık)	11

Tablodan görüleceği üzere halı (*kilem/kovyor*) sözcüğü Kırgız katılımcıların zihninde sıklıkla güzel ve büyük gibi sıfatların yanı sıra Kırgız kültürüne özgü keçeden yapılan şırdak (*nakışlı keçe halı*) ve tuş kiyiz (*nakışlı ve keçeden yapılmış duvar halısı*) sözcüklerini de yüksek oranlarda çağrıştırmıştır. Sözcüğün Rusça çağrışım setinde ise daha çok güzel, yumuşak, kabarık gibi sıfatlarla beraber halılarıyla ünlü İran ile Rus kültüründe de önemli yere sahip olan duvara halı asma geleneğiyle örtüşen duvar ve asılı gibi tepkiler yer almaktadır. Kırgızca çağrışım setinde yer alan şırdak ve tuş kiyiz sözcükleri tamamen Kırgız kültürüne özgü kavramlardır ve bu kavramlar Rus kültüründe yer almadığından Rusça çağrışım setinde de bulunmamaktadır.

3.5. Din adamları

Her dinde farklı adlarla anılan din adamları dinî ritüellerin ve törenlerin yerine getirilmesini sağlayan din görevlileridir. Tablo 5'te büyük çoğunluğu Müslüman olan Kırgızların imam (*moldo*) ve büyük çoğunluğu Ortodoks Hristiyan olan Ruslarınsa papaz (*pop*) sözcüğüne verdiği çağrışım yer almaktadır.

Tablo 5. Din adamları

Kırgızca				Rusça			
İpucu Sözcüğü	Set Büyüklüğü	Tepki Sözcükleri	Sıklık Değeri	İpucu Sözcüğü	Set Büyüklüğü	Tepki Sözcükleri	Sıklık Değeri
<i>moldo</i> (imam)	297	aldamçı (dolandırıcı)	97	<i>pop</i> (papaz)	169	tserkov' (церковь) (kilise)	56

	din (<i>din</i>)	74		boroda (борода) (<i>sakal</i>)	47
	dinçil (<i>dindar</i>)	58		ryasa (ряса) (<i>cübbe</i>)	41
	caman (<i>kötü</i>)	51		krest (крест) (<i>haç</i>)	23
	sopu (<i>sofu</i>)	43		popad'ya (попадья) (<i>papazın eşi</i>)	20

Moldo (*imam*) sözcüğünün çağrışım setinde daha çok imamı niteleyici türde dolandırıcı, dindar, kötü ve sofı gibi sözcükler yer alırken pop (*papaz*) sözcüğünün çağrışım setinde ise daha çok papazın kavram alanında bulunan kilise, sakal, cübbe, haç gibi sözcüklerin yer aldığı görülmektedir. Bu durumlar, Kırgızların Müslümanlıkta din görevlisi olan imama, Ruslarınsa Hristiyanlıkta din görevlisi olan papaza 1970'lerdeki bakış açısını yansıtmaktadır. Aynı sözcükler için günümüzde yapılacak bir çağrışım testi ilgili sözcüklere karşı toplumların bakış açılarında herhangi bir değişiklik olup olmadığını göstermesi açısından faydalı olacaktır. Papaz sözcüğü, çoğunluğu Katolik bir topluma sunulsaydı çağrışım setinde yer alan popad'ya (*papazın eşi*) sözcüğüne rastlamak mümkün olmayabilirdi. Çünkü Katoliklerde papazların evlenmesi yasaklanmışken Ortodokslarda papazların evlenmesine izin verilmektedir.

4. Sonuç

Seçili örnekler Humboldt'un dil içi dünya görüşü ve temelleri Boas'a kadar uzanan ancak daha çok Sapir ve Whorf tarafından biçimlendirilen dilsel görelilik prensibine uygun olarak toplumların dünyaya çerçeveleri dil, düşünce ve kültür tarafından çizilmiş farklı pencerelerden baktığını ve bir dilde yer alan herhangi bir kavramın başka bir dilde bulunamayabileceğini göstermektedir. Kırgızların kartala, ata ve haliya bakışını gösteren ve Rusçada bulunmayan *algır*, *kulun*, *şırdak* ve *tuş kiyiz* gibi kavramlar bu duruma iyi birer örnektir. Bu tür karşılaştırmaların daha fazla yapılabilmesi için zihinsel sözlüklere ihtiyaç duyulmaktadır. Zihinsel sözlükler kültürler arası karşılaştırmaların yapılabilmesini sağlarken çevrim içi zihinsel sözlükler ise sürekli değişim hâlinde bulunan dil, düşünce ve kültürün kısacası bir toplumun dünyaya bakış açısının tarihî seyir içindeki değişimini de ölçülebilir kılması açısından önemlidir. Bu bilgilerden aynı toplumda yaşayan ve aynı dili konuşan kadın ve erkeklerin dünya görüşünün yanı sıra farklı eğitim seviyelerindeki veya farklı bölgelerde doğup büyümüş bireylerin dünya görüşlerinin tespit edilebilmesi de mümkündür. Yabancı dil öğretiminde ise bağlantılı sözcüklerin birlikte öğretilmeye çalışılması öğrenilen sözcüklerin bellekte daha kalıcı olmasını sağlayabilir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK.
- Berry, E. M., Kelly, D., Canetti, L. and Bachar, E. (1998). Word Association Test and Psychosexual Cues in Assessing Persons with Eating Disorders. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 43-50.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal Gerçeklik ve Dil*. İstanbul: Multilingual.
- Dawson, M. R. W. (2004). *Minds and Machines: Connectionism and Psychological Modeling*. Oxford: Blackwell.
- De Deyne, S. and Storms, G. (2008). Word Associations: Norms for 1,424 Dutch Words in A Continuous Task. *Behavior Research Methods*, 40(1), 198-205.

- Fitzpatrick, T., Playfoot, D., Wray, A. and Wright, M. J. (2013). Establishing the Reliability of Word Association Data for Investigating Individual and Group Differences. *Applied Linguistics*, 36(1), 23-50.
- Heller, S. (2005). *Freud A to Z*. New Jersey: Wiley.
- Jenkins, J. J. and Russell, W. A. (1960). Systematic Changes in Word Association Norms: 1910-1952. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(3), 293-304.
- Keene, C. M. (1951). *Commonality of Response on A Word-Association Test: A Study of Standardization Procedures and An Attempt to Forecast Moderate Emotional Maladjustment*. Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford University.
- Kent, G. H. and Rosanoff, A. J. (1910). A Study of Association in Insanity. *American Journal of Insanity*, 67(1), 37-96.
- Kurcz, I. (1966). Inter-Language Comparison of Word-association Responses. *International Journal of Psychology*, 1, 151-161.
- Leontyev, A. A. (1977). *Slovar' Assotsiativnih Norm Russkogo Yazıka*. Moskva: İzdatel'stvo Moskovskogo Universiteta.
- Levy, M. (1949). *An Analysis of the Influence of Two Different Cultures on Responses to the Rosanoff Free Association Test*. Unpublished Master's Thesis, University of Chicago.
- Maki, W. S. (2008). A Database of Associative Strengths from the Strength-Sampling Model: A Theory-Based Supplement to the Nelson, McEvoy, and Schreiber Word Association Norms. *Behavior Research Methods*, 40(1), 232-235.
- Mandler, G. (2007). *A History of Modern Experimental Psychology: From James and Wundt to Cognitive Science*. Cambridge: MIT Press.
- Nelson, D. L., McEvoy, C. L. and Schreiber, T. A. (2004). The University of South Florida Free Association, Rhyme, and Word Fragment Norms. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(3), 402-407.
- Nelson, D. L. and Zhang, N. (2000). The Ties That Bind What is Known to the Recall of What is New. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 7(4), 604-617.
- O'Connor, J. (1928). *Born That Way*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Rosenzweig, M. R. (1957). Etudes sur L'association des Mots. *Annee Psychologique*, 57, 23-32.
- Rosenzweig, M. R. (1970). International Kent-Rosanoff Word Association Norms Emphasizing Those of French Male and Female Students and French Workmen. In L. J. Postman and G. Keppel (Eds.), *Norms of Word Association*, (pp. 95-176). Cambridge: Academic Press.
- Russell, W. A. and Jenkins, J. J. (1954). The Complete Minnesota Norms for Responses to 100 Words from the Kent-Rosanoff Word Association Test. *USN Technical Report*, No. 11, ONR N8 66216, University of Minnesota.
- Russell, W. A. and Meseck, O. R. (1959). Der Einfluss der Assoziation auf das Erinnern von Worten in der Deutschen, Franzosischen, und Englischen Sprache. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 6, 191-211.
- Schellenberg, P. E. (1930). *A Group Free-Association Test for College Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Minnesota.
- Shamdasani, S. (2003). *Jung and the Making of Modern Psychology: The Dream of A Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simonton, D. K. (2002). *Great Psychologists and Their Times: Scientific Insights into Psychology's History*. Washington: American Psychological Association.
- Sorabji, J. (1972). *Aristotle: On Memory*. Providence: Brown University Press.

- Stacy, A. W., Ames, S. L. and Grenard, J. L. (2006). Word Association Tests of Associative Memory and Implicit Processes: Theoretical and Assessment Issues. In R. W. Wiers and A. W. Stacy, (Eds.), *Handbook of implicit cognition and addiction* (pp. 75-90). Thousand Oaks: SAGE.
- Taylor, A. E. (1960). *Plato: The Man and His Work*. London: Methuen & Co.
- Titova, L. N. (1975). *Kırgızsko-Ruskiy Assotsiativniy Slovar'*. Frunze: Mektep.
- Tresselt, M. E., Leeds, D. S. and Mayzner, M. S. (1955). The Kent-Rosanoff Word Association: II. A Comparison of Sex Differences in Response Frequencies. *The Journal of Genetic Psychology*, 87, 149-153.
- Warren, H. C. (1921). *A History of the Association Psychology*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Wertheimer, M. and Puente, A. E. (2020). *A Brief History of Psychology*. New York: Routledge.
- Woodrow, H. and Lowell, F. (1916). Children's Association Frequency Tables. *The Psychological Monographs*, 22(5), i-110.
- Woodworth, R. S. and Schlosberg, H. (1961). *Experimental Psychology*. London: Methuen & Co.

19. Türk dilinin sadeleşmesi meselesi: Yakup Kadri Örneği¹**Sabanur YILMAZ²****APA:** Yılmaz, S. (2022). Türk dilinin sadeleşmesi meselesi: Yakup Kadri Örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 324-338. DOI: 10.29000/rumelide.1192524.**Öz**

Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Türk modernleşme sürecini yaşamış, bu süreçte yalnızca şair, gazeteci romancı olarak değil bir politikacı ve diplomat olarak da öne çıkmış bir isimdir. Yazmaya başladığı ilk metinlerde bireysel konulardan söz eden Yakup Kadri, zaman içinde gazetecilik mesleğinin ve yaşanan büyük olayların neticesinde sosyal meselelere yönelir. Tiyatrolarında ve mensur şiirlerinde karamsar bir bakış açısı vardır, kendi içine dönüktür ve bireysel konuları ele alır. Olgunluk döneminde kaleme aldığı romanlarında ise Osmanlı İmparatorluğu'nun dağılışı, Millî Mücadele ve ardından Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu gibi toplumumuzda büyük değişimlere sebep olan süreçleri konu edinir. Bireyden topluma yönelişe paralel olarak yazarın kullandığı dil ve üslupta da değişimler dikkat çeker. İlk eserlerini Fecr-i Ati'nin dil anlayışıyla kaleme alan ve Yeni Lisan Hareketi'ne karşı çıkan Karaosmanoğlu, sonraki dönemde Millî edebiyata yönelir ve Yeni Lisan anlayışını benimser. Özellikle 1921 sonrası Karaosmanoğlu'nun eserlerinde dilin imgesel değerinin azaldığı, değiştiği, sadeleştiği görülmektedir. Yapılan bu çalışmada Türk Dilinin sadeleşme sürecine değinerek Karaosmanoğlu'nun bu süreçteki yeri tespit edilmeye çalışılacaktır. Yazarın ilk dönem eserlerinden olan *Nirvana* (1909), *Veda* (1929), *Sağanak* (1929) ve *Mağara* (1934) isimli dört tiyatro eseri dilin biçimleri ve imgesel değeri bağlamında incelenecek ve örneklerle somutlaştırılacaktır. İlk birkaç hikâye hariç *Bir Serencam*'daki hikâyeler, millî savaş hikâyeleri, hikâyelerinin ve romanlarının, konu ve dil bakımından tiyatrolarından ve mensur şiirlerinden farklı olduğu gösterilmeye çalışılacaktır. Aynı tarihte yazılmış olmalarına karşın *Mağara* (1934) isimli oyun ile *Ankara* (1934) romanı arasındaki dil, üslup ve konu farklı oldukça dikkat çekicidir.

Anahtar kelimeler: *Ankara*, *Mağara*, Millî edebiyat, Türk modernleşmesi, Yakup Kadri Karaosmanoğlu

The problem of simplification of the Turkish language: The case of Yakup Kadri**Abstract**

Yakup Kadri Karaosmanoğlu is a person who has experienced the Turkish modernization process and has come to the fore not only as a poet, journalist, novelist but also as a politician and diplomat. Talking about individual issues in the first texts he started to write, Yakup Kadri turned to social issues as a result of the profession of journalism and major events over time. He has a pessimistic perspective in his plays and prose poems, he is introverted and deals with individual issues. In his novels, which he wrote during his maturity period, he deals with the processes that caused great changes in our society, such as the collapse of the Ottoman Empire, the National Independence War, and then the establishment of the Republic of Turkey. In parallel with the orientation from the

¹ Bu çalışma Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında Doç. Dr. Eylem Saltık danışmanlığında tamamlanarak 27.05.2019 tarihinde savunulan Doktora tezinden türetilmiştir.

² Öğr. Gör. Dr., Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türk Dili Bölüm Başkanlığı (Bilecik, Türkiye), sabanur.yilmaz@bilecik.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2843-8584 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192524]

individual to the society, the changes in the language and style used by the author draw attention. Karaosmanoğlu, who wrote his first works with the language understanding of Fecr-i Ati and opposed the Yeni Lisan, turned to National Literature in the next period and adopted the Yeni Lisan understanding. Especially after 1921, in Karaosmanoğlu's works, it is seen that the imaginary value of language has decreased, changed and simplified. In this study, it will be tried to determine the place of Karaosmanoğlu in this process by referring to the simplification process of the Turkish Language. Four theatrical works, Nirvana (1909), Veda (1929), Sağanak (1929) and Mağara (1934), which are among the first period works of the author, will be examined in the context of language forms and imaginative value and will be embodied with examples. Except for the first few stories, it will be tried to show that the stories, national war stories, stories and novels in Bir Serencam are different from theaters and prose poems in terms of subject and language. Although they were written on the same date, the difference in language, style and subject between the play named The Mağara (1934) and the novel Ankara (1934) is quite remarkable.

Keywords: Ankara, *Mağara*, National literature, Turkish modernization, Yakup Kadri Karaosmanoğlu

Giriş

Dil, bireyler arasında iletişimi sağlayan sistemli bir araç ve kendine özgü kuralları olan sosyal bir kurumdur. Kültürel kimliğin oluşumunda ve sosyal bağların biçimlenmesinde etkin rol oynar ve bu özelliğiyle toplumun bireylerini bir arada tutar. Toplumun bir bireyi olarak toplumsal bağlamdan ayrı değerlendiremeyeceğimiz yazarın düşünce dünyasını, ideolojisini ve içine doğduğu toplumu anlayabilmek için eserlerinde kullandığı dile bakmak büyük önem taşır. Diğer bir ifadeyle, yazarın zihniyetinin, düşünce yapısının, ideolojisinin anahtarı kullandığı dilde saklıdır. “Zihniyeti dil belirler” (Şahin, 2020: 355). Yakup Kadri'nin eserlerinde kullandığı dile bakıldığında zaman içinde değişmesi ve bu değişimin de yazarın bakış açısında ve fikirlerinde görülen değişimle gösterdiği paralellik dikkat çekicidir. Karaosmanoğlu, yalnızca bir yazar olarak değil bir politikacı olarak siyasi anlamda da Türk dilinin sadeleşme evresinde etkili olmuş önemli bir isimdir. Dönemin dil politikalarının yazarın eserlerinde de etkisini gösterdiği açık bir şekilde görülür.

Karaosmanoğlu'nun üretken bir yazar olduğu ve özellikle romanlarında dili ustaca kullanıldığı rahatlıkla söylenebilir. Fikir bakımından yüklü hikâye ve romanlarında onun titiz üslubu öne çıkar. “Onun üslubu Halid Ziya'dan sonra son devir Türk edebiyatında görebileceğimiz en sağlam üsluptur” (Akyüz, 1995: 184). Tiyatrolarında ve mensur şiirlerinde bireyin iç dünyası ve aşk teması öne çıkar. Romanlarında da aşk teması yer alır, ancak romanlarında bireye duyulan aşktan öte vatana duyulan aşktan söz edilir.

Karaosmanoğlu, ilk dönem eserlerinden olan *Nirvana* (1909), *Veda* (1909), *Sağanak* (1929) ve *Mağara* (1934) isimli dört tiyatro eserinde Arapça-Farsça kelime ve tamlamalara yer verir, imgesel bir dil kullanır. *Erenlerin Bağından* ve *Okun Ucundan* da aynı şekilde ağır bir dille yazılmıştır. Balkan Savaşı ve I. Dünya Savaşı'nın yaşattığı acıların bir sonucu olarak kendi iç dünyasına dönmeyi sevmesine rağmen toplumsal meselelere yönelmeye başlamıştır. 1916 yılından itibaren millî konularda yazmaya başlar. Bu dönemde savaşlardaki yenilginin acısını unutabilmek için eserlerinde romantizmle karışık bir mistisizme yönelir. *Erenlerin Bağından* (1919) böyle bir psikolojinin ürünüdür. *Kiralık Konak* ve *Nur Baba*'da da aynı etki vardır. 1920 yılında Millî Mücadele'yi yakından görmeleri için çağrılıp giden yazarlar arasında yer alır. Bu geziden dönüşünde ilk romanı olan *Kiralık Konak* İkdam gazetesinde tefrika edilir. 1922'de ise *Nur Baba* basılır. 1922'de yaptığı Ankara ve Batı Anadolu gezisinde Türk

köylüsünün hayatını yakından tanır. Bütün romanları ve *Bir Serencam*'daki ilk hikâyeleri hariç bütün hikâyelerini sosyal konularda yazar (Akyüz, 1995: 182-183).

Türk toplumunun bir panoramasını verdiği romanları kronolojik bir sıra izler: *Kıralık Konak* (1922) Tanzimat'tan I. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar yetişmiş üç neslin düşünüş ve yaşayışlarındaki değişiklikleri, *Hüküm Gecesi* (1927) İstanbul'un I. Dünya Savaşı'ndaki, *Sodom ve Gomore* (1928) ise İstanbul'un Mütareke yıllarındaki dönemini, *Yaban* (1932) Milli Mücadele dönemi Anadolu'sunu, *Ankara* (1934) Cumhuriyet döneminin ilk yıllarının Türkiye'sini, *Panorama I* (1935), Cumhuriyetten sonraki inkılaplar dönemini, *Panorama II* (1956) Atatürk'ün ölümünden sonraki yılları konu edinir. Ayrıca *Bir Sürgün*'de (1938) II. Abdülhamit devrinin aydın tipi olan Jön Türkleri ele alırken en son romanı *Hep O Şarkı* (1956) dönem olarak 19. yüzyıl Osmanlısını konu alır. *Hep O Şarkı* bir kadının ağzından yazılması ve sosyal konuları diğer romanlar gibi irdelememiş olması bakımından bütün romanlarından ayrı bir yerde durmaktadır.

Bu çalışmadaki amacımız Türk dilinin sadeleşme süreci üzerinde durarak Yakup Kadri'nin bu süreçteki yerini tespit edebilmek ve Karaosmanoğlu'nun edebî hayatının ilk dönemlerinde kaleme aldığı tiyatro metinleri ve mensur şiirlerinde kullandığı dil ile millî savaş hikâyeleri, hikâyeleri ve ustalık döneminin ürünleri olan, aynı zamanda ideolojik olarak nitelenebilen romanlarında kullandığı dil arasındaki farkların izini sürmektir. Ulus-devlete geçiş sürecinde yazarın savunduğu Cumhuriyet ideolojisinin etkisiyle dilinin de değiştiği eserlerinden örneklerle gösterilmeye çalışılacaktır.

1. İdeoloji ve Dil İlişkisi

İdeoloji siyasi bir düşünce bağlamında ele alındığında “milliyetçilik” ideolojisinde “dil”in çok önemli bir kavram olduğu görülür. Çünkü, millî birlik ve beraberliğe ulaşılması ve ortak değerlerin meydana çıkmasında dil oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Bir milletin dili; millî bilincin, kültürün, gelenek ve göreneklerin hem oluşum aşamasında etkilidir hem de bu değerlerin sonraki nesillere aktarılmasını sağlayan çok önemli bir unsurdur. Milliyetçilik alanında çalışmalarıyla tanınan isimlerden Ernest Gellner (1925-1995), Benedict Anderson (1936-2015) ve Eric J. Hobsbawm (1917-2012) gibi araştırmacılar dilin ulus-devlet kuruluşunda oynadığı rolden söz ederler. Genel olarak milliyetçilik üzerine son yıllarda yapılan çalışmalarda ulus-devlet kuruluşunda edebiyatın, gazetelerin ve millî bir dil oluşturmanın rolü üzerinde durulur.

Politik bilimci Anderson, ulus-devlet kavramına yeni bir bakış açısı getirerek ulus-devleti din bağı ya da kan bağı gibi unsurlarla inşa edilmiş bir topluluk yerine hayal edilmiş bir cemaat olarak tanımlar. Çünkü diğerleri hakkında bir fikri olmasa dahi bu cemaatin her üyesinin zihninde toplamlarının bir hayali yaşamaya devam eder (Anderson, 2017: 20). Bu hem nostaljik hem de ütopyik bir tavrıdır. (Öztoprak, 2022: 169)

Gellner'e göre ise milliyetçilik okulda okuyarak elde edilen, akademik dünyanın denetlendiği, mümkün olduğunca açık bir bürokratik ve teknolojik iletişimin gereksinimlerine göre inceden inceye düzenlenmiş bir dilin genel topluma yayılmasıdır (Gellner, 2018: 140).

Anderson, ilk kez 18. yüzyılda Avrupa'da ortaya çıkan tahayyül biçimi olarak roman ve gazetenin milliyetçi hareketlerin oluşumunda oynadığı role değinerek toplumların leksikograflarının, gramercilerinin, filologlarının ve yazarlarının bu hareketin öncüsü konumunda olduklarını birçok örnekle vurgular. Türk milliyetçiliğine dair de bir örnek verir (Anderson, 2017: 37-62). Bilindiği gibi

Türk milliyetçiliğinin temeli de siyasi sahadan önce edebî sahada atılmıştır ve 1870'lerde İstanbul'da halk dilinde canlı bir yayıncılığın ortaya çıkışından söz etmek mümkündür.

Modernleşme ile dil, edebiyat, kültür arasındaki ilişkiyi Yunan modernleşmesi üzerinden tartışan Gregory Jusdanis, dilin millî bir bilinç oluşturmada ne kadar önemli bir rol oynadığından söz eder. Millî bir edebiyatın nasıl ortaya çıktığını Yunan edebiyatı üzerinden incelediği çalışmasında millî bir bilinç yaratmanın en önemli aracının yerel dil olduğunu söyler ve "*Entelijensiyanın kitleleri devrim için savaşımaya onların anlayabilecekleri bir dille çağırması gerekir.*" der (Jusdanis, 1998: 69). Her ne kadar Jusdanis çalışmasında Yunan modernleşmesine odaklanıyorsa da bu çalışma Türkiye'nin ulus-devletleşmesi ve modernleşmesini incelemek açısından önemli ipuçları vermektedir.

Karaosmanoğlu'nun dili, imparatorluktan ulus-devlete geçiş sürecinde değişiklik göstermiştir. Bunda yazarın savunduğu Cumhuriyet ideolojisinin etkisi büyüktür. Eserlerinden örneklerle yazarın ağır diyebileceğimiz, Arapça-Farsça tamlamalar içeren dilinin sadeleştiğini göstermeye geçmeden önce Türk dilinin sadeleşme evrelerine ve Karaosmanoğlu'nun bu süreçteki konumuna göz atalım.

2. Türk Dilinin Sadeleşmesi Meselesi

Türk dilinin sadeleşmesi meselesinin temeli Tanzimat Dönemi'nin dil, alfabe, basın ve edebiyat alanındaki gelişmelerine dayandırılmaktadır. Niyazi Berkes'in "dil çağdaşlaşması sorunu" olarak adlandırdığı dil sorunu, Türk toplumunda modernleşme hareketlerinin başladığı Tanzimat Dönemi'nde Doğu ile Batı, devlet ile toplum, aydınlar ile halk arasındaki uçurumun görünürlük kazanmaya ve genişlemeye başlamasıyla ortaya çıkmıştır. Devlet dili, din dili, edebiyat dili, bilim dili ve halk dili arasındaki sorunlarla 1850'den sonra uğraşılmaya başlanmıştır (Berkes, 2013: 254-255).

Dil ve yazı tartışmalarında Tanzimat Dönemi'nde büyük bir değişim yaşanmamış olsa da eğitim ve daha büyük oranda basın bu değişimin zorunluluğunu ortaya koyar. Türk basın dilinin gelişmesinde de öncü olan kişi ise İbrahim Şinasi (1824-1871) olur (Berkes, 2019: 260-261). Edebiyat tarihçileri tarafından da Türkçenin Tanzimat ile değişmiş ve yeni bir sözlük inşa etmiş olduğu kabul edilir. Şahin ise Türkçedeki değişimin on yedinci yüzyılın ikinci yarısında Nedim'in şiir diliyle başladığı söyler. Dolayısıyla Tanzimat bu değişimde bir başlangıç değil sonuçtur (Şahin, 2020: 360).

Tanzimat Dönemi'nde dilde sadeleşme hareketi devlet politikasının gerekli kıldığı bir dil hareketi değildir. Bazı şair ve yazarların öncülük ettiği Osmanlıca'yı yine Osmanlıca temelinde sadeleştirme amacı güden edebî bir harekettir. Bu hareket "Tasfiyecilik", "Fesahatçılık" veya "Sade Osmanlıcacılık" şekillerinde Millî Edebiyat Dönemi'ne kadar devam etmiştir. 1911-1923 yılları arasında Ömer Seyfettin ve Ali Canip vb. isimlerin öncülük ettiği Yeni Lisan akımı ise millî bir dil yaratma amacına dayanır. Cumhuriyet Dönemi'nde 1932 yılına kadar süren bu dil anlayışı 1932'de başlatılan Dil Devrimi ile yeni bir safhaya yönelmiş ve millî bir dil politikasına dönüştürülmüştür. Dolayısıyla, Türk dilinde görülen sadeleşme ve Türkçeleşme hareketleri Dil Devrimi'ne gelinceye değin edebî şahsiyetlerin katıldıkları ve öncülük ettikleri hareketler olmuşlardır. Zeynep Korkmaz'ın ifadesiyle "*Türk tarihinde ilk defa dil devrimi ile dile devlet eli uzanmış ve dilde devlet koruyuculuğu kendi varlığını göstermiştir*" (Korkmaz, 2005: 811-812).

Harf Devrimi oldukça önemli bir gelişmedir. Sosyal alanda yapılacak yeniliklere temel teşkil edeceğini düşündüğü Harf Devrimi konusunda yapılan çalışmaları titizlikle takip eden ve bu çalışmalara destek veren Mustafa Kemal Atatürk'ün yeni harflerin yararına dair notları, 29 Ağustos 1928 tarihinde

Dolmabahçe’de Türk Dil Kurumu’nun üçüncü toplantısında İsmet İnönü tarafından kürsüden okunmuş ve İbrahim Necmi Dilmen tarafından kara tahtaya yazılmıştır:

1. Milleti cehaletten kurtarmak için kendi diline uymayan Arap harflerini terk edip Latin esasından Türk harflerini kabul etmekten başka çare yoktur.
2. Komisyonun teklif ettiği alfabe, hakikaten Türk alfabesidir, kâfidir. Türk milletinin bütün ihtiyaçlarını temin etmeye kâfidir.
3. Sarf ve imla kaideleri lisanın ıslahını, inkişafını, milli zevki takip ederek tekâmül edecektir. Muhakkaktır ki yeni harflerle lisana ve imlaya ilk şeklini vermek için komisyonun projesi en kısa ve en amelidir (Borak, 1997: 387).

Mehmet Fuat Köprülü, Latin harflerinin kabulünün onuncu yılında kaleme aldığı bir yazıda harf inkılabını kültür tarihimizin büyük bir dönüm noktası olarak gördüğünü dile getirir. Bir milletin eski alfabesini bırakıp yeni bir alfabe kabul etmesini eski bir kültür dairesinden çıkıp yeni bir kültür çevresi içerisinde girmek biçiminde tanımlayan Köprülü, bizim de Arap alfabesini bırakmakla, Arap kültürünün etkisinden çıkarak Batı’nın kültür dairesine girme iradesini gösterdiğimizi söyler. Geçen on yıl içerisinde harf inkılabının kültür hayatımızda olumlu neticeler verdiğini belirtir (Köprülüzâde, 1992: 96-98).

Cumhuriyet Türkiye’sinde yeniden inşa edilen kurumlar aracılığıyla yeni bir zihniyet yaratılması amaçlanmıştır, dil ve söyleyişteki değişiklikler ise zihniyet değişikliğinin açık bir ifadesidir (Aktaş, 2007: 189). 12 Temmuz 1932’de Türk Dili Tetkik Cemiyeti adıyla kurulan, daha sonra Türk Dil Kurumu adını alan kurumun başkanı Samih Rifat, genel yazmanı Ruşen Eşref Üneydin, üyeleri ise Celâl Sahir Erozan ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu’dur (Levend, 1972: 409). Kurumun işlevinin ne olacağı da bizzat Atatürk tarafından belirlenmiştir.

Yeni harflerin kabulünün alfabe değişikliğinin çok ötesinde bir anlam ifade ettiğini ise Falih Rıfkı Atay, yeni harflerin hazırlanışı sırasında çıkan tartışmalardan söz ederken açıkça ortaya koyar.

Yeni yazı komisyonunda biz Türkçüler kazandık. Sağcılar Arap ve Farsça sözlerini bütün değerleri ile belirtecek harfler aramışlardır. Arapçada üç noktalı “se” başka, dişli “sin” başkadır: “Süreyya” ve “selim” aynı söylenmez. Biz buna karşı koyduk. Çünkü Türk ağzında bu söyleniş farkı kalmamıştır. Asıl kavga “q” harfinden koptu: “K” harfli Türkçe kelimeleri ince seslilerle “Ke”, kalınlarla “Ka” okuruz. Biz Türkçe alfabe için “K” harfinin yeter olduğunu, “Q” harfine lüzum olmadığını ileri sürdük. Yabancı kelimeler ya ayıklanıp gidecek, yahut Türk ağzına uyacaktır. (...) Yeni yazı Türkçeleşme hareketine büyük hız vermiştir. Bu yazı ile Osmanlıcanın devam etmesine imkân yoktu. Türkiye gibi Türkçenin de bağımsızlığına kavuşması zamanı gelmişti (Atay, 1967: 212-213).

Cumhuriyet Dönemi’nde Türkçe daha önceki dönemlerden farklı bir şekilde ele alınmış, Türkçeye devlet eli uzanmış ve dilimizin yabancı etkilerden uzak, kendi kendine yetebilen bir kültür dili hâline gelebilmesi için çalışacak bir kurum olarak 12 Temmuz 1932’de Türk Dil Kurumu kurulmuştur. Türk dilini ve Türk tarihini kaynaklarına inerek araştırarak özel bir fakülte kurulmuştur. Bu dönemde ulusal dil bilinci oluşturulmaya çalışılmıştır.

Gerçekleştirilmek istenen hedeflere bakıldığında kurumun devlet eliyle Türk dilinin kaynaklarına inerek millî unsurları ön plana çıkartma amacıyla yola çıktığı görülür. Bu süreçte Karaosmanoğlu da Mustafa Kemal Atatürk’ün yakın çevresinde bulunmuş, onun dil ile ilgili çalışmalarını desteklemiş ve yukarıda bahsedildiği üzere Türk Dil Kurumunun kurucu üyeleri arasında yer almıştır. Bu bağlamda eserlerinde kullandığı dil de değişmiştir.

3. Tiyatrolarından Romanlarına Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Dili

Karaosmanoğlu'nun dil anlayışına bakıldığında iki ayrı dönemden söz edilir (Akyüz, 1995: 168). Edebî hayatının ilk eserleri olan tiyatrolarında ve ustalık dönemi eserleri olan romanlarında kullandığı dil arasındaki farklılık dikkat çekicidir. Fecr-i Ati döneminde yazı hayatına giren Karaosmanoğlu'nun dilinin Cumhuriyet Dönemi'ne geldiğinde bu süreçte Türk dilinin geçirdiği değişimlere paralel olarak değiştiği açık bir şekilde görülür. Yazı hayatına ilk girdiği yıllarda kaleme aldığı yazılarına karamsar bir bakış açısı hâkim olmasına ve bu dönem eserlerinde bireysel meseleler üzerine yoğunlaşmasına karşın Karaosmanoğlu, gazetecilik mesleğine girdikten sonra bu mesleğin ona kazandırdığı bakış açısıyla toplumsal hayatın meselelerine yönelmiştir (Akı, 2001: 97). Dolayısıyla edebî hayatının ilk yıllarında Fecr-i Ati'nin ağır dil anlayışını benimseyen Karaosmanoğlu, olgunluk dönemi eserleri diyebileceğimiz romanlarında Millî Edebiyat anlayışını benimsemiş ve sade bir dil kullanmaya yönelmiştir.

Akı, 1906-1916 yılları arasında Karaosmanoğlu'nun Servet-i Fünûncuların diline yakın bir dil kullandığını belirtir. Bu dönemde yazar ağır ve süslü bir dil kullanmaktadır. Ayrıca Akı, yazarın bu dönemdeki yazılarında tespit edilen yüzden fazla Arapça ve Farsça terkip arasında üçüzlü olanlara dahi rastlandığını söyler, bunlara örnekler verir (Akı, 2001: 203). 1920'de ise Osmanlı Türkçesinin ağır terkiplerini atarak dilini tamamen temizlemiş sayılabilecek Karaosmanoğlu, yabancı kelimeleri eserlerinde kullanmaya devam eder. Akı, bu noktada *Panorama* ve *Zoraki Diplomat*'ta yer alan yabancı kelimelere dikkat çeker (Akı, 2001: 205).

Yakup Kadri'nin 1909-1914 yılları arasında tiyatro, mensur şiir gibi türlerde kaleme aldığı eserlerde sembollerin bol bol yer aldığı, süslü ve ağır bir dil kullandığı görülür. *Nirvana* ve *Veda* başlıklı tek perdelik kısa oyunlarda aşk konusunun işlenişi romanlardan oldukça farklıdır. Bu tiyatro eserleri kadın-erkek çatışması üzerine kurulur ve bu eserlerde konunun toplumsal boyuta taşınmadığı görülür. Eserlerde mesele, kadın ve erkeğin duyguları öne çıkarılarak bireysel boyutta tartışılır. Romanlarda öne çıkan ise vatana duyulan aşktır. Tiyatro eserlerinde Arapça ve Farsça kelime ve tamlamalar yer alır.

Karaosmanoğlu'nun yazı hayatına girişi tiyatro alanında gerçekleştirdiği denemelerle olmuştur. Necdet ve Mihriban adında iki kişi arasında geçen *Nirvana*, Karaosmanoğlu'nun kaleme aldığı hem ilk eseri hem de ilk tiyatro oyunudur. Yazar, Necdet ve Mihriban'ın arasındaki ilişkiye odaklanır. Bu eserde aşk ve sanat gibi unsurlar Necdet'in "iç çatışmaları yaşamasına neden olan, iradesini, aklını ve bilincini elinden alan ve ona acı dolu bir esrilik yaşatan" (Başbuğ, 2012: 41) unsurlar olarak gösterilir. Necdet, aşktan nefret ettiğini şu cümlelerle ifade eder:

Necdet eve sabaha karşı gelmiştir, Mihriban da uyuyamamış Necdet geldiğinde uyanıktır. İkisi arasında sabaha karşı geçen konuşma oyununun metnini oluşturur. Necdet içki içmiştir, Mihriban bunu hemen anlar. Konuşmaya ertesi gün devam etmek ister. Ancak Necdet konuşmayı sürdürür:

"MİHRİBAN: (Kocasının müphemiyet-i etvarından şüphelenerek) Necdet! Necdet!.. Baksana!.. (Bakışlılar) Yine içtin!.. Yine içtin değil mi?.." (Karaosmanoğlu, 1983: 24)

"NECDET: ... Mihriban ben senin nazarında nasıl bir mahlûkum?.." diye sorar.

"MİHRİBAN (Gülerek) İyi!.. der." Ama Necdet öyle düşünmemektedir.

NECDET: Hayır Mihriban-, hayır, hiç değil!.. Ben sana fenalık ettim. Düşün, senin genç kızlık hülyalarını... semayı bıkr ü ismetinde yaldız kanatlı zarif bir sürü kelebek gibi uçsan o hülyalar... Onları kim hırpaladı?.. Onları kim çiğnedi?.. Kim öldürdü düşün, o kelekler ne oldu? Sevmek ve sevilme bu senin için yegâne gaye-i hayat idi, değil mi? Bu senin için öyle cennet-iktiran bir sina-yı saadet idi ki... oraya yetişebilme için sana ne lazımdı? Dinç ve tûvana, zarif, pür-sevda iki kol... iki

erkek kolu... seni kucaklayıp bir hamlede oraya îsal edecekti, sevecektin ve sevilecektin!" (Karaosmanoğlu, 1983: 25)

Mihriban Necdet'e birkaç defa yatmasını söyler, Necdet onu dinlemez. Oyunun sonunda Necdet sabah doğan güneşi görünce "Güneş mi? Oh, hayır! Güneş zulmetin düşmanı!.. Güneş, levslerin, adiliklerin, çamurun, hayatın dostu... Oh!.. Hayır! Oh! Hayır! Lâkin işte orada, orada hain!.." dedikten sonra arkasını pencereye dönerek yüzünü kapar ve "Şimdi her şeyin perdesi kalkacak... hayat bütün taaffünüyle... diye devam eder. Sonra "Mihriban, söyle güneş çıkmasın, söyle güneş çıkmasın! Mihriban, söyle... güneş..." Bunun üzerine Mihriban dışarı çıkmak isterken bayılıp kalır. (Karaosmanoğlu, 1983: 30)

"Ben, ben sevdiğim zaman bir hayvan gibi manasız olurum, topal, sakat, yaralı bir hayvan gibi... Kamçı ve gem şehvetin elindedir; o vurmaktan ve ben vurulmaktan haz alırız... Yok bu çok adi şey!.. (...) Aşk, aşk hissiyatın, ıstırahatın en adisi, Mihriban!.. (...) Çünkü o hilekâr bir hodgâmlıktır... İşte bu çamurdan buse doğar, aşkın piçi buse!" (Karaosmanoğlu, 1983: 28-29)

Veda'da ise erkeğin mahvolmasına neden olan kötü, iki yüzlü kadın tipi işlenerek metres hayatının eleştirisi yapılır. Ziya, Kristin'e kendisini bırakmaması için yalvarır ancak Kristin kararını vermiştir. Kristin, Ziya'yı terk eder ve Ziya oyunun sonunda bir revolver ile intihar eder. İntihar sahnesini ise seyirci görmez ve oyun yazarın sahneyi tasviriyile sonlanır: "Bir silah sesi. Perde tekrar açılır ve artık kâmilan kararın sahnede, kanepenin üzerinde kollar ve baş sarkık Ziya'nın cesedi..." (Karaosmanoğlu, 1983: 46)

Arkadaşı Tevfik, Ziya'nın hayatını bir kasırgaya benzetir:

"... öyle bir kasırga ki sende, insanlığa, gençliğe, servete, saadete dair ne varsa hepsini aldı, götürdü, sürükledi, süpürdü. Sen artık, o eski sen değilsin! Sen, on bin liralık bir servetin bahsettiği mesit bir kuvve-i hayatiye ile mütebessim, gayur, evc-i ikbal-i beşere doğru koşmaya hazırlanan o büyük emeller vâlidî Ziya değilsin!.. ..." (Karaosmanoğlu, 1983: 37)

Tiyatrolarda görülen kadın karakterlerin toplumsal bir işlevinin olmadığı söylenebilir. Ancak romanlarda görülen kadın figürler; toplumun yozlaşmış, gerici kesimini temsil etmek üzere kurgulanmış ve yazarın ideolojisini savunan figürün karşısında konumlanmıştır. Kiralık Konak'ın Hakkı Celis'i ya da Sodom ve Gomore'nin Necdet'i âşık oldukları kadınların karşısında yok olup gitmemiş, hatta aksine bu kadınların etki alanından çıkararak kendilerini gerçekleştirmiş ve birer kahramana dönüşmüşlerdir. Bireysel aşkı terk ederek millî bir duyuya ulaşmışlardır. *Veda*'da ise erkeğin mahvolmasına neden olan kötücül, riyakâr kadın tipi işlenerek metres hayatının eleştirisi yapılmıştır.

Karaosmanoğlu, *Saçanak* başlığını verdiği dört perdelik oyunda Cumhuriyet devrimlerini savunan ve devrimlere karşı olan kesim arasındaki çatışmayı siyasi düzeyde değil yine bireysel düzlemde kalarak aile üyeleri arasında geçen bir çatışma şeklinde ele alır. Yazar bu çatışmayı anlatırken romanlarındaki gibi kendi savunduğu kesimi belli etmemiş ya da piyese kendi düşüncelerini temsil eden bir figür yerleştirmemiştir. Olaylar, Afif Molla, karısı Namiye Hanım, büyük oğul Lütfi Bey, Lütfi'nin karısı Belkis Hanım ve küçük oğul Eşref Bey arasında geçmektedir. İlk sahnede Afif Molla'nın evin dağınkılığından yakındığını görürüz. Hizmetçiye dağınkılığı toplamasını söylerken sahneye Lütfi Bey'in girip evin mevcut durumunu memleketin hâline benzetmesi dikkat çekicidir (Karaosmanoğlu, 1983: 52). Afif Molla gelini Belkis'in çay daveti vereceğini söylemesi üzerine "Eşrefle el ele vermişsiniz bu evi alt üst edip duruyorsunuz. Bu evi yıkmaya çalışıyorsunuz." der (Karaosmanoğlu, 1983: 54). Afif Molla'ya göre kadınlı erkekli çay davetleri, kıyafetler, tavırlar, hatta odanın döşeniş şekli evi altüst eden şeylerdir. Afif Molla "Burada her şey aksıyor, her şey çözülüyor, dökülüyor, bir gün gelecek kardeş kardeşe, oğul

babaya, baba oğula düşman olacak” (Karaosmanoğlu, 1983: 56) der ve bunun sebebi olarak Belkis’i gösterir.

Afif Molla ve büyük oğlu Lütfi, Atatürk devrimlerine karşı olan karakterlerdir. Lütfi, “Tarikat-ı Felâhiye” adlı gizli bir örgütün üyesidir, tutuklanır ve İstiklal Mahkemeleri’nin kararıyla idam edilir. Afif Molla’nın küçük oğlu Eşref ise Atatürk devrimlerine inanan biridir, ağabeyi Lütfi’yi ileride başına gelecekler için uyarılmış ama casus damgası yemiştir. Afif Molla, Lütfi’nin tutuklanmasından Eşref’i ve gelini Belkis’i sorumlu tutar. Eşref ile Belkis, Atatürk devrimlerini savunurlar, aynı ideali paylaşmaları sonucunda aralarında bir yakınlaşma oluşur. Ancak Lütfi’nin tutuklanması üzerine Eşref, Belkis’i geride bırakarak evi terk etmeye karar verir. Bu sahnenin Karaosmanoğlu’nun ileride yazacağı *Yaban* romanında Ahmet Celâl’in anı defterini Emine’ye bırakarak yürüyüp gittiği sahneyle benzerliği dikkat çekicidir.

Sağanak’ın söylemi iyi-kötü mücadelesi üzerine kurulmamaktadır (Başbuğ, 2012: 52) ve bu metinde kendisini farklı düşünceleri temsil eden iki tarafın üzerinde konumlandırmış, yazarın ideolojisinin sözcülüğünü üstlenmiş bir figür yer almamaktadır. Başka bir ifadeyle, bu eserde henüz *Kıralık Konak*’ın Hakkı Celis’i, *Sodom ve Gomore*’nin Necdet’i ya da *Yaban*’ın Ahmet Celâl’i gibi ideolog niteliği taşıyan bir figür yoktur. Örneğin Cumhuriyet karşıtı bir figür olan Lütfi; yobaz, gerici ya da hain olarak gösterilmektedir. O, inançları ve idealleri için mücadele eden ve bu uğurda ölüme giden biridir. Cumhuriyet ideolojisini savunan Eşref de inandığı değerlere ters düşme pahasına kardeşini idamdan kurtarmanın yollarını arar.

Belkis ile Eşref’in Cumhuriyet ve Cumhuriyet neslinden bahsettiği cümlelerde kullandıkları dil, *Ankara* romanının Neşet Sabit’inin dilinden oldukça farklıdır. Belkis ve Eşref’in dilinin imgeselliği dikkat çeker. Örneğin Belkis, toplumda Cumhuriyet ile oluşturulmak istenen yeni hayatı “bina” kelimesi ile ifade eder:

“BELKIS- (...) Bugün ne yapıyorsa yarın içindir. Yarınki insanların şerefi, rahatı ve saadeti içindir. Bir büyük ve muhkem bina kuruluyor. Bunun taşlarını biz taşıyoruz, temellerini biz kazıyoruz, bunu alıcısı alınımızın teridir. Fakat içinde oturacak olanlar biz değiliz, öyle değil mi anne?!” (Karaosmanoğlu, 2018: 77)

Eşref ise Cumhuriyet devrimlerini uygulamaya koyacak olan nesli “fedai alayı”na benzetir:

“EŞREF- Bizim neslimiz her nesilden ziyade faziletli olmak ve her şeyden feragatin müessesim timsali kesilmek mecburiyetindedir. Bir inkılâp nesli bir fedai alayı demektir. Fedaiye gülmek, mesut olmak, bu hayatın maddi zevklerinden, maddi rahatlarından istifadeye kalkışmak kadar büyük tehlike olur mu? O vakit ruhumuzun bütün hızını kaybederiz. Bin bir türlü zincirle bu toprağın vâhi vaatlerine bağlanır kalırız. O vakit ideal denilen mukaddes rüyamıza veda etmemiz lâzım gelir” (Karaosmanoğlu, 1983: 90).

Metin And’ın *Sağanak* üzerine yazdığı yazıda belirttiği gibi dili tiyatro metnine göre ağır, kurgusu sahne tekniği bakımından zayıf olsa da bu piyes, Cumhuriyet’in ilk yıllarının canlı bir belgesi olarak değerlidir (And, 1991: 170).

Mağara dönem olarak Osmanlı İmparatorluğundan önceki bir dönemde geçer. Yazarın ifadesiyle Anadolu’da beylikler vardır ve fikirler, hisler, âdetler hep bulanıktır ve karmakarışıktır. (Karaosmanoğlu, 2018: 99) Birinci perdede gelecekte haber veren zenci bir kadın görülür. Karaosmanoğlu, söz konusu zenci büyücüden yardım isteyen farklı insanları farklı sahneler kurgulayarak anlatır. Örneğin doksan yaşında bir ihtiyar ölüm korkusu duyar ve ne zaman öleceğini öğrenmek için gelecekte haber veren zenci bir kadına gider. Büyücünün ölüme karşı yapabileceği bir

şey yoktur. Oyun, insanın yazgısıyla mücadelesi üzerine kurgulanmıştır ve bu oyunda da imgesel bir dil görüldüğünden söz edilebilir.

Örneğin doksan yaşındaki İHTİYAR, BACI'ya gidip ne zaman öleceğini soruyor. Yaşlılar için ölümün daha zor olduğunu “yüz yıllık ağaçla beş yıllık, on yıllık ağacın devrilmesi bir mi?” diye sorarak anlatmak istiyor (Karaosmanoğlu, 1983: 99).

Derdine çare arayan bir genç ise BACI'ya şöyle seslenir:

“BİR GENÇ: Mecnun'dan daha bahtsız bir âşık! Sevda diyarının bir garip serserisi... Yıllardan beri tek başına gözyaşları döken bağımlı tek başına dağılayan ve her gece sabaha dek yıldızları sayan divane. Söyle, Mecnun'un benim yanımda ne hükmü olur? Kaç defa Leylâ'sına kavuşmadı mı? Kaç defa el ele aşk ikliminin çölünü beraber geçmedi mi? Benim Leylâ'm ise bir kere dönüp bana bakmadı. Bir saniye halime rahmetmedi. Gecelerce kapısının eşliğini başıma yastık yapıp yattığım halde bir kere de 'Bu kimdir?' ve 'Ne istiyor?' diye sormadı (Karaosmanoğlu, 1983: 102).

Karaosmanoğlu'nun okura “Aziz dost” diye hitap ettiği *Erenlerin Bağından* başlıklı mensur şiirinde uzlet, ölüm, aşk, mutluluk gibi konulardan söz ettiği görülür. Örneğin bu eserde onun aşk meselesine yaklaşımı, bunu ifade ederken kullandığı imgesel dil romanlarındakinden farklıdır:

“Sevda okundan kim masun kaldı? Kimin kalbinde onun yarası yok? İlahlar bile vuruldu. Zira, onu tutan gözü bağlı bir küçük çocuktur! Dünyanın ortasında duruyor ve hedefini bilmeyerek sağa, sola, öne, arkaya durmadan atıyor. Onu kimse cezalandıramaz, çünkü masumdur. Kimse gözünden bağı çekemez; çünkü büyüldür. Zaten fânilere onu görmek nasip olmaz ki... O, kaza ve kader gibi ilâhî bir baba ile şeytânî bir anadan doğdu. Şerrinden kurtulmak ve civarından uzaklaşmak için adaklar, tövbeler, oruçlar, dualar, tütsüler ve kurbanlar lâzım. Hepsini yap; aziz dost, hepsini!.. en kıymetli malını ada; günlerce dizüstü kal; aylarca oruç tut; geceleri sabahlara kadar dua et; dışından, tırnağından tütsü yak; etinden kurban ver; tek onun zahminden halâs olmasın!..” (Karaosmanoğlu, 1970: 37).

Karaosmanoğlu'nun romanlarında pek rastlanmayan “Musa'nın asası”, “Süleyman'ın mührü”, “Semiramis'in bahçeleri”, “Cem'in camı” gibi ifadeler kullandığı Okun Ucundan başlıklı mensur şiirinde aşktan yine kaçınılmaz bir kader olarak bahsettiği görülür:

“-Sana ne desem nâfiledir. Benim nasibim bu oku yemek ve bu yarayı taşımaktır. Ezelden beri fezalar içinde o beni aramakta idi, ezelden beri fezalar içinde ben onu beklemekte idim. Geldi ve değdi... Ve dedikleri gibi ucu zehirli idi... Bu yanmalar, bu tutuşmalar hep o zehirden geliyor (...)” (Karaosmanoğlu, 1970: 59-60).

Karaosmanoğlu, Balkan Savaşı ve I. Dünya Savaşı'nın yaşattığı acıların bir sonucu olarak kenedi iç dünyasına dönmeyi sevmesine rağmen toplumsal meselelere yönelmeye başlamıştır. 1916 yılından itibaren millî konularda yazmaya başlar. Bu dönemde savaşlardaki yenilginin acısını unutabilmek için romantizmle karışık bir mistisizme gömülür. *Erenlerin Bağından* (1919) böyle bir psikolojinin ürünüdür. Kiralık Konak ve Nur Baba'da da aynı etki vardır. 1920 yılında Millî Mücadele'yi yakından görmeleri için çağrılıp giden yazarlar arasında yer alıyordu. Bu geziden dönüşünde ilk romanı olan *Kiralık Konak* İkdâm gazetesinde tefrika edildi. 1922'de ise *Nur Baba* basıldı. 1922 yaptığı Ankara ve Batı Anadolu gezisinde Türk köylüsünün hayatını yakından tanıdı. Bütün romanları ve Bir Serencam'daki ilk hikâyeleri hariç bütün hikâyelerini sosyal konularda yazar (Akyüz, 1995: 182-183).

Karaosmanoğlu, *Kiralık Konak*'ta II. Abdülhamit döneminin devlette yüksek kademelerde bulunan devlet adamlarından Naim Efendi aracılığıyla Tanzimat bürokrasisinin, artık değişen topluma yabancılaşmasının boyutunu ifade etmek için onun insanların konuştuğu dile dahi yabancı kaldığından söz eder (Karaosmanoğlu, 2003: 12). Romanın sonlarına doğru Servet-i Fünûn Edebiyatı'nın da

eleştirisi yapılır ancak yazarın buradaki eleştirisi bu edebiyatın dili değil edebî eserlerin içeriği üzerine yoğunlaşır. Romanda Karaosmanoğlu'nun düşüncelerini ifade etme işlevi gören Hakkı Celis, Servet-i Fünûn Edebiyatı'nı dili ağır olduğu için değil toplumsal meseleleri göz ardı ettiği için eleştirir.

“Bu yavan, bu tuzsuz ve mayasız edebiyata -affedersiniz- bir tek isim bulabiliyorum: Zampara edebiyatı. Otuz yıldan beri kâh “Edebiyatı Cedide”, kâh “Fecriâti”, şimdi de “hece vezni cereyanı” adları altında hep bu çığır devam ediyor duruyor. Mecmualar hâlâ birtakım mahalle çocuklarıyla doludur. Bu mecmualar bu gibi muaşakalara açık muhabere varakası [sayfası] vazifesini görmekten başka bir şeye yaramıyor. Doğrusu bütün bunlar, beni asıl şüirden, asıl edebiyattan bile nefret ettirdiler.

(...)

Mensup oldukları milletin itikatlarını, gazalarını, hezimetlerini, elem ve neşatını terennüm eden o büyük halk ve millet şairleri benim için daima mübarektirler. Şair denilen mahluk biraz evliya ve kahraman arasında bir şey olmalıdır; Garb'ın ve Şark'ın eski şairleri böyleydi. Onun içindir ki, hâlâ hepimize tükenmez birer membadırlar” (Karaosmanoğlu, 2003: 179- 180).

Karaosmanoğlu, Dil Devriminde etkin isimler arasında yer alır. 26 Haziran 1928'de çalışmalarına başlayan Dil Encümeni Türkçenin ses düzenine uygun ve ulusal bir alfabe hazırlama görevini üstlenmiştir. Bu grupta Karaosmanoğlu'nun da yer alıyor olması oldukça önemli bir ayrıntıdır. Çünkü bu durum Karaosmanoğlu'nun, yeni harfleri hazırlayan aydınlar arasında yer alarak Türkiye Cumhuriyeti'nin üzerine inşa edileceği kültürel zeminin oluşumuna önemli bir katkıda bulunduğunu gösterir. Yazar, aynı zamanda dili ustaca kullanarak ideolojik olmasına karşın edebî açıdan güçlü bir şekilde yazdığı romanlarla modernleşme sürecini kayda geçirmiştir. Romanları okurken ideolojik olduklarını mutlaka göz önünde bulundurmak gerekir. Şunu da unutmamak gerekir ki yazarın Millî Mücadele döneminde Anadolu'nun durumu hakkında fikir veren hikâyeleri ve toplumsal mekanizmaların dönüşümünü izleyebildiğimiz romanları sosyolojik anlamda önemli veri sunmaktadır.

Cumhuriyet'in ilanından bir yıl önce yazdığı *Kıralık Konak*'ta değişen yaşam biçimlerini ve kuşak çatışmalarını ele alır. *Nur Baba*'da ise yozlaşmış bir dinî kurumun eleştirisini yapar. *Ankara*'da Millî Mücadele, Cumhuriyet Türkiye'sinin kuruluşu ve Cumhuriyet'in yirminci yılını konu edinir. Yazarın hayal kırıklığının ifadesi olarak okunabilecek *Panorama* yine Cumhuriyet'in ilanından sonraki Türkiye'den söz eder ve Millî Mücadele'de omuz omuza savaşmış askerlerin Cumhuriyet kurulduktan sonra ulus-devletin inşa sürecinde aynı birlikteliği gösteremediğini anlatır. Dolayısıyla denilebilir ki artık eserlerinde toplumsal konuları işlemek yazar için önemli bir mesele hâline gelmiştir. Hatta 1932'de Kadro dergisinin yedinci sayısında yazdığı “Ferdîyet ve Şahsiyet” başlıklı yazısında sanatçının kendi devrini ve toplumunu temsil ettiği takdirde şahsiyet kazanacağını dile getirir (Karaosmanoğlu, 1932: 24).

Milliyetçilikle ilgili yazılarıyla Millî Edebiyat hareketinin oluşması ve gelişmesine katkı sağlamış yazarlarımızdan Ziya Gökalp aydınların “halka doğru” gidebilmelerini sağlayacak olan unsurların başında halkın konuştuğu dili ve bu dil aracılığıyla üretilen edebî ürünleri tanımak geldiğini dile getirir (Gökalp, 2017: 41). Karaosmanoğlu da *Panorama* adlı geniş çaplı romanında “halka doğru” ifadesini dil bağlamında kullanır ve aydınının sahip olduğu bilgiyi halka aktarması meselesi üzerinde durur. Ancak *Ankara*'da ifadesini bulan gerçeklikle temasın yeniden kurulması meselesi bu romanda gerçekleşmeyecek bir şey olarak görülmektedir. *Panorama*'da Karaosmanoğlu'nun hayal kırıklığına uğramış olduğu açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Diyarbakır Lisesi'nde edebiyat hocası Ahmet Nazmi'nin, İzmir'de Dış Ticaret Ofisi Müdürü Cahit Halit'e “(...) bir entellektüel her şeyden önce, halka doğru gitmek, ya da halkı kendine doğru çekmek; sanatını, bilgisini, itikadını halka yaymak, sözün kısası, kafasını ve ruhunu halkın menfaatlerine vakfetmek vazifesini yüklenmiştir.” (Karaosmanoğlu,

2013: 221) diye yazmış olmasına karşın halka doğru düşüncesine inancını yitirmiş olduğu dikkat çekmektedir (Karaosmanoğlu, 2013: 220).

Karaosmanoğlu, bilhassa Cumhuriyet Türkiye'sinde dil, kültür, sanat ve edebiyatın nasıl şekillenmesi gerektiği sorusunun cevabını verdiği *Ankara* romanı ile sadece millî bir dilin kullanılması değil toplumsal yaşamın bir özelliği olarak millî bir duyuşun oluşturulması gerektiğini dile getirir. Cumhuriyet devrimleriyle Türkiye'de oluşturulmak istenen kültürel yaşamın edebî sahadaki en iyi ifadelerinden biri olan *Ankara* romanı, Cumhuriyet döneminde yazılan romanlar arasında çok önemli bir yere sahiptir.

Karaosmanoğlu, Millî Edebiyat Dönemi'nde sade Türkçe ile sosyolojik bağlamda çok önemli romanlar kaleme almıştır. Eserlerinde kullandığı dil konusunda hassastır. Hem üretken bir yazardır hem de literatüre edebî anlamda güçlü bir yapıya sahip romanlar kazandırmıştır. Karaosmanoğlu, dillerin birbirinden kelime almasına karşı değildir ancak ona göre gramer kuralları kesinlikle başka bir dilden alınmamalıdır. Dolayısıyla asıl olan Arapça ve Farsça terkipleri atmak, aruz yerine hece ölçüsünü kullanmak değil, Türkçenin asıl kimliğini bulmaktır. Tanzimat döneminden itibaren dil meselesi üzerine ortaya atılan fikirlerin bazılarını reddedip bazılarını kendine mal eden yazar, asıl Türkçeyi halk arasında söylenen masalların yanı sıra Kutadgu Bilig, Dede Korkut gibi Türk dilinin temel eserlerinde ve Yunus Emre gibi Türk dilinin en güzel örneklerini sunan halk şairlerinin dilinde bulabileceğimiz düşüncesindedir (Akı, 2001: 183).

Akı, 1921 yılının Karaosmanoğlu için Türk estetiği ve Türk edebiyatı alanında bir arayış ve düşünüş yılı olduğunu söyler. Bu arayış ise dilde başlar. Türkçenin yabancı kaidelerden kurtarılıp kendi arılığı, özlüğü ve kendi güzelliği içinde gelişmesini istemektedir. Akı, bu sadeliğe gidişin yazar için ifade ettiği anlamı ise Karaosmanoğlu'nun 1921'de *İkdam* gazetesine yazdığı bir yazıdan alıntılacağı şu cümleleri ile gösterir:

“Türk için sadeliğe doğru gitmenin mânası aslına doğru gitmektir. Çünkü Orta ve Küçük Asya'nın en sade milleti Türklerdir. Sadelik onların ırkı ve timsali seciyelerinden biridir. Öyle ki dünyanın İran gibi, Bizans gibi en ağır, en kesif ve en ağdalı medeniyetlerinden geçtiği halde bile bu sadelik yine onun vâsıf-ı mümeyyizlerinden biri halinde kalmıştır” (Aktaran Akı, 2001: 184).

Yakup Kadri Karaosmanoğlu, 1925 yılında Türk Yurdu'nda yayımlanan “Türk Halk Edebiyatı” başlıklı bir yazısında dilimizdeki yabancı kelimeleri ve kaideleri atmamız gerektiğinden söz eder. Ona göre Arap ve Fars etkisinin dışında kalabilen ve kendi ifadesiyle “içli, özlü tecelliyâta âmil olmuş bir nevi zevk ve ihtisas tarzı” (Karaosmanoğlu, 1992: 118) varsa o da Halk edebiyatımız olmuştur. Şairlerimiz de ilhamın kaynağını Halk edebiyatında aramalıdır. Mitlerin, masalların ve destanların toplu bir Türk edebiyatı teşkil edeceğini iddia etmemekle birlikte yazar, bu malzemenin Türk dilinin ıslahı konusunda yararlanılabilecek büyük bir kaynak olduğunu belirtir. Millî kaynaklara inilerek millî bir edebiyatın ve kültürel çevrenin oluşması aynı zamanda siyasi, sosyal ve hukuki alanda gerçekleşecek inkılapların da halk tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır, bu inkılapların “köklerini kalblere ve dimağlara” salacaktır (Karaosmanoğlu, 1992: 118-119).

Karaosmanoğlu, millî niteliğe sahip bir edebî eserin nasıl olması gerektiği sorusunun yanıtını *Ankara* romanında vermiştir. Romanda yazarın sözcüsü olan Neşet Sabit'in Büyük Devlet Tiyatrosu'nun açılış gününde “Kaltabanlar” isimli piyesi sergilenir. Bu satirik eserde “kendi keselerini doldurup, kendi rahat ve refahlarını temin ettikleri için artık memleketi tozpembe bir renk arkasından gören, milleti azamî tokluk ve bolluğa ermiş farz eden ve artık inkılâbın durduğunu veya durması lazım geldiğini söyleyen

oportünist ve hotkâm tiplerin hicvi yapılmakta idi (Karaosmanoğlu, 1934: 167). Toplumsal bir mesele üzerine yazılan bu piyes Neşet Sabit'in sahneye koyacağı ilk tiyatro eseridir ve Neşet Sabit, eserin başarısını burada anlatacaklarını bizzat yaşamış olmasının sağlayacağını düşünmektedir. Oyun izleyenler üzerinde beklenen etkiyi yaratır, Mustafa Kemal Atatürk de oyunu izleyenler arasındadır ve oyunu beğenmiştir (Karaosmanoğlu, 1934: 170-175).

Karaosmanoğlu'nun dönemin edebî isimlerine yönelik bu değerlendirmesi bir kez daha gösteriyor ki yazar için bir eserin millî olup olmadığını belirleyen temel husus millî bir duyuşa sahip olmasıdır. Bir eserin yabancı kelimelerden arındırılmış bir dil ile yazılmış olması o eserin millî niteliğe sahip olması için yeterli olmayacaktır.

Dolayısıyla denilebilir ki Karaosmanoğlu'nun ilk dönem eserleri ile romanları arasındaki dil ve üslup farkı, yazarın edebî hayatının ilk dönemlerinde bireysel bir bakış açısına sahipken zaman içerisinde toplumsal meselelere yönelmesinin bir sonucudur. İlk dönem eserlerinde meseleleri bireysel düzlemde ve çok derinleştirmeden ele alan yazar, romanlarında toplumun panoramasını verebilecek genişlikte bir bakış açısına ulaşmış ve aynı meseleleri toplumsal düzleme taşımıştır.

Toplumları bir arada tutan ve kültürün taşıyıcılığını yapan dil, aynı zamanda bir toplumu diğerlerinden ayıran unsurların da başında gelir. Temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar olarak görebileceğimiz dilin en temel birimi seslerdir. Her toplum bu sesleri kendi ihtiyaçlarına göre düzenleyerek alfabetini oluşturur ve bu şekilde kendine has bir dil oluşturmuş olur. *Bir Sürgün* (1938) romanının ana karakteri Doktor Hikmet çok iyi derecede Fransızca bilmektedir. Doktor Hikmet örneğinde görüldüğü üzere Fransızca öğrenmek onun Fransızca konuşan bireylerle iletişim kurabilmesini sağlar. Ancak bunun ötesinde dilin taşıyıcılığını yaptığı kültüre nüfuz edebilmek için sadece kelimeleri ezberlemek yeterli olmayacaktır. Doktor Hikmet, Fransız kültürüne ait ayrıntıları bilmemekte ve bu nedenle sorun yaşamaktadır. Doktor Hikmet hem gerçek anlamda ailesinden hem de metaforik anlamıyla kendisiyle aynı ana dili konuşan bireylerden oluşan büyük ailesinden, yani milletinden ayrı düştüğü Paris'te yalnızlığa ve sefaletle sürüklenir, sonunda acı içinde hayata gözlerini yumar. Bana göre Karaosmanoğlu, bu örnek aracılığı ile dönemin aydınlarına sahip olduğu millî kimliği ve dili benimsemeyen ve bunlara sahip çıkmayan bireylerin hayatın içinde var olamayacağı mesajını vermektedir. Yalnız ve sefalet içinde ölen Doktor Hikmet'in cesedi "toprak parası bulunup verilemediğinden Paris'in umumî kuburlarından birine" (Karaosmanoğlu, 1938: 357) gömülür.

Bir Sürgün dışında milliyetçilik düşüncesi, *Panorama* romanında Yol gazetesinde Sırpça çevirmeni olarak çalışan Balkanlı bir genç ve gazeteye gelen, tarihe dair bir tek satır okumadığı halde tarihî roman tefrikacısı kimliğiyle birçok hikâye anlatan İdris Hulusi arasında geçen olayda dikkat çeker. Sırpça çevirmeni gazetede kilerin adını dahi bilmediği, sessiz ve silik biridir, üç aydır gazeteye devam ettiği hâlde onunla kimse konuşmaz, kimse ona selam verme gereğini dahi duymaz. O, yalnızca romanda yazarın sözcülüğünü yapan karakterlerden biri olan Fuat ile konuşur ancak bu konuşma da mesafelidir. Sırpça çevirmeni Yugoslavya'dan, Fuat ise Fransa'dan gelen gazete ve mecmuaları tararlar ve bunlardan yazılar çıkarırlar. Dolayısıyla bu iki kişi, romanda başka dilde yazılmış metinleri Türkçede yeniden üreten kişiler olarak yerlerini alırlar.

İdris Hulusi bir gün Sırpça çevirmenine şöyle seslenir: "Hey, Yugoslavyalı; biz, burada eski Türk fütuhatından bahsediyoruz! Dinle de öğren!" Bunun üzerine kıpkırmızı olup başını önüne eğen Sırpça çevirmeni "Bunları yeniden öğrenmeye ihtiyacım yok! Analarımız, beşiklerimizi hâlâ, bu masallarla sallayıp dururlar." diye cevap verir. Bu lafı "demagojik" milliyetçilik gösterisi için vesile sayan İdris

Hulusi, Karaosmanoğlu'nun ifadesiyle birçok "basmakalıp nutuk" sayar, Türk'ün fütuhât tarihi masal değil diye çıkarır. Ancak Fuat, milliyetçilik duygusu bakımından Sırpça çevirmeninin söylediği sözün manasını kavrayan ve bu sözün İdris Hulusi'nin söylediklerinden çok daha etkili olduğunu "caneviden" duyan tek kişidir (Karaosmanoğlu, 2013: 311-312).

Ulus-devlet oluşum sürecinde millî duyguların üretimi konusunda basının oynadığı temel rolün bir yansıması olarak Karaosmanoğlu'nun milliyetçilik meselesini Sırpça çevirmeni ve Fuat gibi gazetede çalışan iki kişi üzerinden tartışması, milliyetçilik tartışmasının gazetede vuku bulması dikkat çekicidir. Teoride milliyetçilik duygusunun üretildiği bir yer olması gereken gazete romanda demagojik tartışmalara sahne olan bir yer olarak gösterilmiş ve eleştirilmiştir. Sırpça çevirmeninin yaşanan olay üzerine yaptığı eleştirilerden anlaşılabilir ki millî histen yoksun nutuklarla burası insanı milliyetçilikten uzaklaştırır:

"Bunlar, daha milliyetçilik ideolojisinin diyalektiğini de bilmezler. Saçmasapan bir gevezelik eder dururlar. Bir gevezelik. Fakat, doktrinleri bakımından tehlikeli bir gevezelik... Neden tehlikeli? Çünkü, bunlar, milliyetçiliği telkin etmek istedikleri kimseleri zorla bu fikre düşman ediyorlar. Ben Türkiye'ye geldiğim sıralarda, mutaassıp bir milliyetçiydim. Lisenin son sınıflarında ne yapıp, ne ettiler, bu inancımı kökünden sarsmanın yolunu buldular. Üniversitede ise..." (Karaosmanoğlu, 2013: 313)

"Ankara'nın çehresi ve bütün yeni Türkiye'deki hayat tarzı Selma Hanım'ın zannettiği gibi öyle birdenbire değişmemişti. Bu, bir taraftan 1928 Harf inkılâbiyle beliren ve Tarih, Dil hareketleriyle kıvamını bulan bir fikir ve ilim uyanışının, öbür taraftan da millî kurtuluş prensiplerine dayanan bir iktisadî kalkınma savaşının alıp yürümesiyle başlamıştı" (Karaosmanoğlu, 1934: 155)

"Meğer roman yazmak ne güç bir işmiş! İşte elimde kalem, önümde defter, saatlerden beri evirip çeviriyorum, iki cümleyi bir araya getiremiyorum" (Karaosmanoğlu, 1956: 3) ifadesiyle başlayan Hep O Şarkı bir kadının ağzından yazılmış. İlk bakışında "Bir eski devir hanımının defterinden" alt başlığı ile sunulur.

Sonuç

Yakup Kadri, kendisini ve yaşadığı dönemi eserlerine en çok yansıtan yazarlardan biridir. Özellikle ilk yapıtlarında (1909-1914) bireysel izler kendini fazlaca göstermektedir. Fakat yaşadığı deneyimler, özellikle Trablus ve Balkan Savaşları yazarın bireysel konulardan toplumsal konulara geçmeye yönlendirmiştir (Akı, 1983: 15).

Yakup Kadri'nin yazı hayatına girişi Nirvana ve Veda başlıklı tek perdelik oyunların Resimli Kitap adlı dergide yayımlanmasıyla olmuştur. Bu dönemde Yakup Kadri henüz kendi benliğini arayan bir gençtir. Kötümser bir dünya görüşüne sahiptir. Niyazi Akı'nın Yakup Kadri'den aktardığına göre ilk yazılarını İbsen'in özellikle Hortlaklar adlı piyesinin etkisi altında yazmıştır.

Karaosmanoğlu'nun dilini incelemeye değer kılan en önemli husus yazarın imparatorluktan ulus-devlete geçiş sürecini yaşamış olması, başka bir ifadeyle hem Osmanlı İmparatorluğunun son zamanlarında hem de Cumhuriyet Türkiye'sinin ilk yıllarında yazılar kaleme almış olmasıdır. Bu süreçte yaşanan sosyokültürel dönüşüm Karaosmanoğlu'nun eserlerinde açık bir biçimde ifadesini bulur. İlk eserleri olan tiyatroları ile son eserleri olan romanları kıyaslandığında yazarın olaylara bakış açısının yanı sıra üslubu ve dili de kaçınılmaz bir şekilde değişmiştir.

Edebî hayatının ilk eserleri olan tiyatrolarında bireysel konuları ele alır ve ağır bir dil kullanır. Arapça ve Farsça kelime ve tamlamalara yer verir. Aynı zamanda da semboller kullanarak söz konusu tiyatro

eserlerini şiirsel bir dille kaleme alır. Yazar, zaman içerisinde sosyal konulara yönelir. Bunda gazetecilik mesleğinin ve dönemin büyük toplumsal olaylarının etkisi vardır. Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılışı, Millî Mücadele ve Cumhuriyet Türkiye'sinin kuruluşu gibi önemli toplumsal dönüşümlerin yaşandığı bir dönemde yazar ister istemez sosyal meseleleri eserlerinde ele almaya başlamıştır.

Romanlarıyla öne çıkan Karaosmanoğlu, aynı zamanda İkdam gazetesinde yazılar yazmış bir gazetecidir; gazete yazıları, hikâyeler ve romanlarıyla dönemin önemli olaylarını kayda geçirmiş önemli bir kalemdir. Örneğin *Ankara* romanıyla Cumhuriyet devrimleriyle Türkiye'de oluşturulmak istenen kültürel yaşamı ifade etmiştir. Bu romandan öyle anlaşılıyor ki yazara göre edebî metinler millî konulardan söz etmeli ve sade bir dille yazılmalıdır.

Mustafa Kemal Atatürk'ün sofrasında yer alan önemli isimlerden olan Karaosmanoğlu, Dil Devrimi sürecinde etkili olmuş bir isimdir. Millî edebiyat ve özellikle Cumhuriyet Dönemi'nde çok önemli romanlara imza atmıştır. Yazdığı romanlar yazarın yaşadığı dönemin panoramasını verecek genişlikte bir bakış açısıyla yazılmıştır. Dil ve üslup bakımından da güçlü olan söz konusu romanlar dönemin sosyal yapısını oldukça başarılı bir şekilde anlatır.

Sonuç olarak Karaosmanoğlu'nun eserlerinde kullandığı dil, zaman içerisinde değişiklik gösterir. İlk eserlerinde ağır ve ağıdalı Servet-i Fünun dili kullanırken ustalık dönemi eserleri olarak ele alabileceğimiz romanlarında önceleri eleştirdiği Yeni Lisan hareketini benimsemiş ve sade bir dil kullanmıştır.

Kaynakça

- Akı, Niyazi (2001). *Yakup Kadri Karaosmanoğlu/ İnsan- Eser- Fikir- Üslûp*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Akyüz, Kenan (1995). *Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri 1860-1923*, İnkılâp Kitabevi, İstanbul.
- Anderson, Benedict (2017). *Hayali Cemaatler/ Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması*, (çev. İskender Savaşır), Metis Yayınları, İstanbul.
- Atay, Falih Rıfkı (1967). "Dil", *Dil Devrimi Üzerine*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Başbuğ, Esra Dicle (2012). *Resmî İdeoloji Sahnede*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Berkes, Niyazi (2013). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, (Yayına Hazırlayan. Ahmet Kuyaş), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Borak, Sadi (1997). *Atatürk'ün Resmî Yayınlarına Girmemiş Söylev Demeç Yazışma ve Söyleşileri*, Kaynak Yayınları, İstanbul.
- Gellner, Ernest (2018). *Uluslar ve Ulusçuluk*, (çev. Büşra Ersanlı, Günay Göksü Özdoğan), Hil Yayın, İstanbul.
- Jusdanis, Gregory (1998). *Gecikmiş Modernlik ve Estetik Kültür- Milli Edebiyatın İcat Edilişi*, (çev. Tuncay Birkan), Metis Yayınları, İstanbul.
- Korkmaz, Zeynep (2005). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*, C 1, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Köprülüzâde, Fuad (1992). "Alfabe İnkılâbı", *Atatürk Devri Fikir Hayatı II*, (haz. Mehmet Kaplan, İnci Enginün, Zeynep Kerman, Necat Birinci, Abdullah Uçman), Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Levend, Ağâh Sırrı (1972). *Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Karaosmanoğlu, Yakup Kadri (1934). *Ankara*, Hakimiyeti Milliye Matbaası, İstanbul.
- Karaosmanoğlu, Yakup Kadri (1938). *Bir Sürgün*, Ulus Basımevi, Ankara.

Karaosmanoğlu, Yakup Kadri (1956). *Hep O Şarkı*, Varlık Yayınevi, İstanbul.

Karaosmanoğlu, Yakup Kadri (1982). *Tiyatro Eserleri*, İletişim Yayınları, İstanbul.

Karaosmanoğlu, Yakup Kadri (1992). “Türk Halk Edebiyatı”, *Atatürk Devri Fikir Hayatı II*, (haz. Mehmet Kaplan, İnci Enginün, Zeynep Kerman, Necat Birinci, Abdullah Uçman), Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, ss.112-119.

Karaosmanoğlu, Yakup Kadri (2013). *Panorama*, İletişim Yayınları, İstanbul.

Öztok, Özlem (2022). Ahmet Mithat Efendi'nin Romanlarında Doğu Nostaljisinin Görünümleri, *Türkbilig*, 2022 (43), 169-186.

Şahin, İbrahim (2020). *Tehlikeli Estetik*, Doğu Kütüphanesi, İstanbul.

20. Batı grubu ağızlarında hedef hâli

Ali YUMURTACI¹

APA: Yumurtacı, A. (2022). Batı grubu ağızlarında hedef hâli. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 339-351. DOI: 10.29000/rumelide.1192525.

Öz

Anadolu ağızları ile ilgili, günümüze kadar birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar, ele aldığı yörenin fonetik hususiyetlerini göstermesi bakımından oldukça değerlidir. Nitekim eskiden sınırlı imkânlarla ulaşım sağlanan Anadolu'nun pek çok bölgesi, bugün ulaşılmaz olmaktan çıkmış, televizyon yayınları ve internet bağlantıları en ücra köşelere yayılmış bunun neticesinde o yöreye ait ağız özellikleri, yazı diline yaklaşmaya başlamıştır. Bu sebeple yakın gelecekte ağız alanları ile ilgili çalışmalar, günümüze kadar yapılmış olanların verilerinden hareketle ele alınacaktır. Hâl kategorisi de bu ağız çalışmalarının şekil bilgisi bölümünde bizce çok da önem verilmeden ele alınan bir konudur. İncelediğimiz ağız çalışmalarında yer almayan fakat ana fonksiyon bildiren "hedef hâli", bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Dil bilgisi çalışmalarında yönelme/yaklaşma hâli başlığı altında verilen örnekler dikkatle incelenecek olursa, bunların yönelme/yaklaşmadan farklı fonksiyonlar da icra ettiği görülecektir. Batı grubu ağızlarında incelediğimiz "hedef hâli", anlam-işlev odaklı bir yaklaşımla ele alınmış olup fonksiyonları da buna göre belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Hâl kategorisi, hedef hâli, ana fonksiyon, alt fonksiyon.

Target case in western dialects

Abstract

Many studies have been carried out on Anatolian dialects until today. These studies are very valuable in terms of showing the phonetic characteristics of the region they deal with. As a matter of fact, many regions of Anatolia, which used to be accessible with limited means, are no longer inaccessible, television broadcasts and internet connections have spread to the most remote regions, and as a result, the dialect features of that region have begun to approach the standard language. For this reason, studies on dialect areas in the near future will be discussed based on the data of what has been done so far. The case category is also a subject that is considered in the morphology section of these dialect studies without giving much importance. The "target case", which is not included in the dialect studies we examined, but which states the main function, is the subject of this study. If the examples given under the direction/approaching in grammar studies are carefully examined, it will be seen that they also perform different function than direction/approach. The target case, which we examined in Western dialects, meaning-function oriented approach and its functions were determined accordingly.

Key words: Case category, target case, main function, sub function.

¹ Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Sakarya, Türkiye), ali.yumurtaci@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-6282-2443 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192525]

Giriş

Hâl kategorisi, Türk dil bilgisi çalışmalarının genelinde çekim ekleri başlığı altında yer almaktadır. Bu çalışmalar içinde hacim bakımından çok az yer kaplayan hâl bölümü bizce arz ettiği önemle ters orantılı olarak ele alınmış, hâl eklerinin ekleşme düzeni gereği cümle ya da "isim + fiil tamlamasıyla verilmesi gereken örnekler sadece bir kelime şeklinde verilmiştir. Dil bilgisi çalışmalarında eklerdeki sınıflama/adlandırma sorunu, bir ekin en çok kullanıldığı fonksiyona göre adlandırılması ve cümledeki anlam unsurlarının dikkate alınmamasından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple eklerin farklı fonksiyonları göz ardı edilmektedir. Örneğin Türkçede genellikle +IA ile işaretlenen bir hâlin, dil bilgisi çalışmalarında "vasıta/araç hâli" olarak ele alınması; "*Arkadaşlarla buluştuk.*" cümlesinde "birliktelik" in, "*Bu durumu üzüntüyle karşıladı.*" cümlesinde ise "tarz" ın gözden kaçmasına neden olmaktadır. Buna karşılık vasıta fonksiyonu kendini "*İşe bisikletle giderim.*" cümlesinde göstermektedir. İşte bu cümlelerdeki morfofonetik² benzerlik neticesinde, fonem farkı oluşturan bu eklerin ana fonksiyonda birleştirilmesi sonucu farklı fakat az sayıda "hâl" tespit edilmiştir. Buran, "Anadolu Ağzlarında İsim Çekim Ekleri" adlı doktora çalışmasında bu durumu şöyle açıklar: "*Sayı meselesi gibi, hâl eklerinin isimlendirilişi, terminolojisi konusunda da bir birlik yoktur. Terminolojinin farklılığı zihinlerde farklı kavramları çağrıştırmaktadır. Çoğu zaman hâl eklerine verilen adlar, onun fonksiyonunun sınırlarını belirlemediği gibi, bazen de, bu, hâlin veya hâl ekinin fonksiyonlarını daraltmakta ve kavramın ifade ettiği anlamı sınırlandırmaktadır.*"(1989:24)

Çeşitli çalışmalarda hâl ve hâl ekleri ile ilgili yapılmış tarifler şu şekildedir:

Vardar (2002) hâli, adın tümcedeki işlevini gösteren, biçimsel değişimlerini ya da çekim eklerini belirten dilbilgisi ulamı olarak ifade eder.³

Korkmaz (2003:266) hâli; "Adlar, cümlenin örgüsünü oluşturan bağlantıyı kurabilmek için, ilişkinin türüne göre çeşitli durumlara girerler. Adların girdikleri bu hâllere ad durumları denir." şeklinde açıklayarak sekiz hâlden söz eder: Yalın durum, ilgi durumu yükleme durumu yönelme durumu bulunma durumu çıkma durumu vasıta durumu eşitlik durumu.

Ercilasun (2007: 51), hâl eklerini "isimlerin birbirleri veya filler ile olan ilişkisini kuran ekler" olarak ifade etmiştir.

Ergin (2009:129); hâli, ismin kendi dışında kalan kelimelerle münasebetini ifade eden bir gramer kategorisi olduğunu ifade eder ve dokuz hâl bulunduğunu belirtir.

Gülsevin (2011:16); "hâl ekleri, sık sık kullanılan ve cümlenin anlamına tesir eden isim çekim ekleridir." der.

Demirci (2017:174) hâli, esasen isimlerle ancak diğer kelime türlerini de bir derecede ilgilendiren bir kategori olarak belirtir ve sekiz hâl sayar.

Turan (2018:104), hâl eklerinin isim ve fiil arasındaki işlevi yüklediğini belirtir.

² Morfofonetik: Ekleşme dizisinde fonksiyonları karşılayan ses değerleri ve bunların diziliş ilişkisi.

³ Hâl türleri için bkz. Vardar (2002:84)

Hâl konusuna yaklaşımımız doğrultusunda Turan'ın hâl tarifinden hareketle "hâl" in ismin fiil ya da fiilimsiyle arasındaki ilişki ve bu ilişkiyi kuran eklerin de hâl ekleri olduğunu söyleyebiliriz.

Hâl kategorisi, Anadolu ağızları ile ilgili yapılan çalışmalarda da ele alınmış ve yukarıda da belirtildiği gibi örnekler genelde ya belirli fonksiyonlarda ya da fonksiyonun, başlığa uymadığı şekillerde verilmiştir. Bu çalışmaya örnekleri açısından kaynaklık eden lisansüstü çalışmalarda hâl kategorisinin konu edildiği aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Çalışmalar	Yalın Hâl	İlgi Hâli	Ayrılma Hâli	Belirtme Hâli	Bulunma Hâli	Yönelme Hâli	Eşitlik Hâli	Yön. Gös. Hâli	Araç Hâli
Emirdar (2019)	x		x	x	x	x	x		x
Aygün (2019)	x		x	x	x	x	x		x
Bilyaz (2019)			x	x	x	x	x	x	x
Çakır (2018)	x		x	x	x	x	x		x
Gök (2018)		x	x	x	x	x	x		x
Yıldızöz (2017)		x	x	x	x	x	x		x
Doğar (2015)		x	x	x	x	x	x		x
Eryiğit (2014)	x		x	x	x	x	x		x
Erdem (2014)	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Yapıcı (2013)		x	x	x	x	x	x		x
Aydoğdu (2011)		x	x	x	x	x	x	x	x
Kanaş (2010)	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Özden (2009)	x	x	x	x	x	x	x		x
Yavaş (2009)	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Günay (2008)		x	x	x	x	x	x		x
Mutlu (2008)		x	x	x	x	x	x		x

Tablo: Örnekleri bakımından çalışmamıza kaynaklık eden lisansüstü çalışmalarda hâl konusunun işlenişi

Tabloda görüldüğü gibi sayısı dokuza kadar çıkan hâl sayısında tüm çalışmalarda ortak olan başlıklar, bazı terimler farklılık gösterse de, "ayrılma, belirtme, bulunma, yönelme, eşitlik ve araç hâli" dir. Ayrıca verilen çalışmalarda hâl örnekleri genellikle kelime şeklinde olup Emirdar (2019), Aygün (2019), Eryiğit (2014), Aydoğdu (2011) ve Mutlu (2008)'da cümle şeklinde verilmiştir. Bilyaz (2019) ve Doğar (2015)'da ise örnekler kelime-cümle karışık olarak verilmiştir.⁴

Çalışma, Batı grubu ağızlarını esas aldığından bu grubu oluşturan ağızlarla ilgili yapılmış olan kitap ve lisansüstü çalışmaların metin bölümleri incelenmiştir. İncelenen kısımlar ayrıca üzerinde çalışmakta

⁴ Doğar'da sadece vasıta ve ilgi hâlleri için örnekler kelime şeklinde olup diğerlerinde cümle olarak bulunmaktadır.

olduğumuz "Anadolu Ağızlarında Hâl Kategorisi" adlı doktora tezinin bazı verilerini de içermektedir. Çalışmamızda Anadolu ağızları için Leyla Karahan (1996)'ın yapmış olduğu sınıflandırma esas alınmıştır. Leyla Karahan'ın; Batı, Doğu ve Kuzeydoğu olmak üzere üç gruba ayırdığı ana ağız gruplarından Batı grubu ağızları şu illeri kapsamaktadır: *Adana, Adıyaman, Afyon, Amasya, Ankara, Antalya, Aydın, Balıkesir, Bartın, Bilecik, Bolu, Burdur, Bursa, Çanakkale, Çankırı, Çorum, Denizli, Eskişehir, Gaziantep, Giresun, Hatay, Isparta, İçel, İzmir, İzmit, Kahramanmaraş, Kastamonu, Kayseri, Kırşehir, Konya, Kütahya, Malatya, Manisa, Muğla, Nevşehir, Niğde, Ordu, Sakarya, Samsun, Sinop, Sivas, Tokat, Uşak, Yozgat, Zonguldak ağızları.*

Hedef Hâli

Hedef hâli müstakil olarak Alyılmaz (1994), Daşdemir (1995), Kara (2001) ve Mert (2002)'nin lisansüstü çalışmalarında yer almaktadır. Bu çalışmalarda "hedef hâli" terimindeki ortak fikir bu fonksiyonun sadece "amaç" bildirmesidir. Türkçe Sözlük'te hedef kelimesinin anlamları şu şekilde verilmektedir:

1. Nişan alınacak yer, nişangâh.
2. Yapılması tasarlanan iş, amaç.
3. Varılacak yer, ulaşılabilecek son nokta.

Çalışmamızda bu hedef hâli kelimesinin tüm anlamlarını ihata edecek şekilde düşünülmüş ve fonksiyonları da buna göre belirlenmiştir. Yani buna göre; bir okun atılacağı yer, sözün iletildiği kişi, gidilecek yer... bir hedeftir.

Batı Grubu Ağızlarında Hedef Hâli

Hedef hâli Batı grubu ağızlarında aşağıdaki morfemlerle işaretlenmiştir:

+Ø⁵: Açıklık uyumu ve erime hadisesi sonucu ortaya çıkan bir şekildir. "Amaç" alt fonksiyonunu işaretleyen diğer eklerden sadece morfofonetik olarak farklıdır.

+ä/+A: Batı grubu ağızlarında damak uyumu bakımından güçlüdür. +ä ise ana ağız grubunun birinci alt grubunda kullanılır.

+dAn/+DAn: Batı grubu ağızlarında "bildirme" alt fonksiyonunda kullanılmıştır. Batı grubu ağızlarının genel özelliği olarak damak uyumu sağlamıştır. Ek ünlüsü ise genelde ötümlüdür.

+I: Ölçünlü dilde +A ile karşılanan fonksiyonların bazı durumlarda +I ile karşılanması bu ağızlarda görülen bir durumdur. Batı grubu ağızlarının birinci alt grubunda karakteristik olan bu özellik; "benzetme" fonksiyonunda Balıkesir ve Manisa' da; "bildirme" fonksiyonunda Aydın, Denizli ve Kocaeli-Kandıra'da; "karşı olma" fonksiyonunda, Denizli-Babadağ' da, "tâbi olma" fonksiyonunda Aydın'da, "yer" fonksiyonunda ise Aydın ve Bilecik'te kullanılmıştır.

⁵ Damga morfem: Ekleşme dizisinde telaffuz edilmeyen ancak görevi olan unsurdur.

1. Hedef-Amaç

+Ø < +A

Açıklık uyumu ve erime hadisesi sonucu ortaya çıkmıştır:

şindi aşadan düñürlā oturmā gāliyo. (Manisa, 3/5)

sāt işde sekizde doğuzda isde'mē gidīyodūğ. (Zonguldak, 112/1)

+ä/+A

“HaKğı Bāyiñ yeni ālbisāsini ŞaPğasını ver padīşaha ālbisā kāsdircān.” demiş. (Afyon, 39/60; K.Z.)

adam hacıa gitmiş. (Antalya-Aksu, 357/150; E.Ş.)

urbamız yōdu gülüm üstümüzü örtünmeye yorğanımız yōdu. (Balıkesir, 375/64)

oduna mı gitmedim, sırtımnağ çırpıya mı gitmedim. (Bilecik, 684/15)

bi dā sarıkayādan mı cevizlidān mi bi daa nikaha gāmiş oruya. (İzmir-Ödemiş, 204/15; Ç.A.)

su getirmeye gitTim bakTim aradan fiymiş. (Kütahya-Aslanapa, 116/11)

buyurun gönşular filan tekkeyi ziyarete gēdiyoğ. (Tokat, 312/30)

ziyeretine geldiK mi bişiler gönışırız. (Adıyaman, 232/40; G.E.G.)

ğışa da öyle yaparız hazırlık; turşu da yaparız. (Ankara, 152/97)

bōn inim gili di otūmeā gidām. (Muğla, 95/1)

2. Hedef-Benzetme

+Ø

dışlığı gelmemiş çıharmış bu altın boncuğu tesbah gibi çekmiye durmuş. (Malatya, 287/40)

ula bağdım alaktrik yanar gibi, iki tene göz yandı mağaranın içinde. (Adıyaman, 212/45)

arab üzengi bunnara girdi aç ğurd gimī. (Kırşehir, 360/195)

+A

bağ nası bi yāyımış susam yāna benzer. (Balıkesir, 464/249)

şu daşda oturan çobanıñ gözleri aynı benim ğızımın gözlēne benzēyō demiş. (Bilecik, 651/75)

daha buna benzer, daha çok çeşitli yemekleğ de yaparız. (Karabük, 163/100)

tābi būdeye beñzer. (Çankırı, 408/20)

o dā yeşil bī_öt şöle óyle başğa ötlara bēnzemī. (Amasya, 85/93)

babama bir parça bēziyor dimiş. (Sivas, 363/61)

+I

sen esgisini beñzer mi yola baĶ. (Balıkesir, 617/4)

bizim dil baş yiri uımaz. (Manisa, 7/5)

3. Hedef-Bildirme

+A

burıya bildirmemişler, ora bildirmişler. (Antalya-Aksu, 329/128; E.Ş.)

ombirde çıkacan dēye, ta unu beñe bildirile. (Bilecik, 555/40)

bubasına dēyo, haber yollēyo bi yō ğız. (Isparta-Gönen, 197/57)

işde bi şe dedi gerisini ama kadına haber veryālāmış. (Kocaeli-Kandıra, 131/1)

anay çok bilü imecileriy túrkesini anaya söyle. (Bartın, 142/41; Y.R.)

urıya haber vidük düğünümüz va gel diyi. (Sinop-Boyabat, 221/5)

ni_yapıcıñ dedi çamlıbele bi haber etmeniñ bir çāresi dedi. (Osmaniye, 493/334)

... tuvua söyledin ħalların dēyo. (Tokat, 267/30)

bī adam on sene olsa onı tanırım. hırhızlar padişaha derler. (Adıyaman, 152/15; G.E.G.)

çavuş baña dedi ki. (136/11)

ulen nārarsıñız len didi bize biliyon mu. (Konya-Cihanbeyli, 99/71; P.G.)

+dAn/+DAn

amcam dedi bobannenden haber_et, saña ğışda ğıyāmeTde doñāsın. (Bilecik, 604/80)

bunu kóyún içi sormaz da yabandan soralla. (Kastamonu, 738/1; A.E.)

sordular ıhdıyardan, ıhdıyar dēdiki: melmeketde Garaduman isminde bir adam var, melmeket ehlinin hepisini tüketdi. (Gaziantep, 218)

sōna bir ğışiden sorduñ o adam bize dīdi ki “aslanım jandarma dāresine varıñ, onnar sevĶ_ıder sizi” didi. (Nevşehir, 157/20)

+I⁴ğarı dēdi seni bi kelem bir Şey sōylicen. (Aydın, 763/120)dēcā ki bāni ğādařım: “otuz beş nışe param vā”. (Aydın, 82/30)sabālan paTşahı habā vēmiř. (Denizli, 50/75)ordan onu bōle, ōküzü demiş hot demiş. (Kocaeli-Kandıra, 101/5)**4. Hedef-Dilek**

+A

bi tānesi sizlere ōmür. (Antalya-Aksu, 432/29; E.ř.)allah bize de nāсіб_etsin üle görmē. (Çanakkale-Lāpseki, 418/115)

ğızım allaha āmānāt ikisini gelin ettik. (Denizli-Babadağ, 71/18; K.I.)

mefāt etdi tabi sizlere ōmür. (Tokat, 373/4)hayırlı nāsipler, hayırlı ğismetler vir yavrularıma yā rabbı. (Ankara, 157/45)

+I

sağol seni di çok ōmürlē vēsin_allah yavrum. (Aydın, 618/70; Y.A.İ.)**5. Hedef-İzafe, Yakıştırma**

+A

en son nefer derlēmıř Şeye, biz er deyoş yā. una nefer derlēmıř. (Bilecik, 490/5)ilāzım_olan ācı yapar geliniñ buriya, yatı derler_una, yatınyan ğiTdi derler āç biçmeye. (Balıkesir, 402/289)herkeziñ burnuna şoşar çilesi buna derler ayrılın yarası. (Çankırı, 291/55)hırızlılış yapmayana ğorşah derlermiş. (Malatya, 275/1, 40)işte bēyle. ocak ayına evelden zemheri derlerdi. (Sivas, 321/14)esgiden ğiledis diller_idin koyümüzün adına. (Nevşehir, 137/5)**6. Hedef-Karşı Olma**

+A

aykırı ğidene, ğarşı çıķTım. (Denizli-Babadağ, 125/8; K.I.)

bu adamın anası buvası geline düşman oluyo. (Isparta-Gönen, 177/160)

bizim kö direnmiş düşmanlara gâşı. (Kütahya-Aslanapa, 105/52)

şimdi incili padişaha gâşı bi suç işlemiş. (Kütahya-Aslanapa, 113/68)

ğarşımıza çıkmayın ağdeniz dalgaları yolumuzu bekliyor tek parça anavatan. (Mersin-Anamur, 205/44)

bu koy hër şeye ğarşı. (Mersin-Anamur, 270/10)

adananın vâliye ğarşı gelmişler. (Osmaniye, 778/4)

+I

yamık⁶lığa ğarşı gelirdim, dürüstlüğü değil. (Denizli-Babadağ, 125/10; K.I.)

"kendiinden üsTünü ğarşı mı gelin." dedi. (Denizli-Babadağ, 125-16; K.I.)

7. Hedef-Meyletme

+A

yâ âydi göüllü bu bize, dedi. (Antalya-Aksu, 346/21; E.Ş.)

onun için, polisliğe çok meraklıydı. (Denizli-Babadağ, 58/2; K.I.)

o ona aşıkTı, o ona aşıkTı. (Denizli-Babadağ, 156/14; K.I.)

Gur'ana çok meraklıyım emme, unuttum. (Kocaeli-Kandıra, 102/10)

sesimi duysun da baña aşık olsun deyi ezan okurdum. (Mersin-Anamur, 201/61)

ne yapacağım bahdım ki avcılığa meraK sardım. (Adıyaman, 209/20; G.E.G)

8. Hedef-Tâbi Olma

+A

birbirini şurda bi köy var ceennemdere sındırğıya bâlî. (Balıkesir,425/62; M.H.K.)

saib çıkılmayan bi yerde pirlük makamına tâbi olamas. (Balıkesir, 468/65; M.H.K.)

dünyeye geliken sünnet oluyun diyu, muammede ğul oluyun diyu. (Balıkesir, 379/179; M.H.K.)

burası vezirana bâlî olum. (Bilecik, 689/1)

bizim hindi eyi kötü ölüle deli sâbına bâlıdır. (Burdur-Göhlisar, 234/125)

⁶ Kanaç'ın çalışmasında bu ses bilgisayar ortamına, muhtemelen yanlışlıkla, "g" olarak geçmiştir. Çalışmanın işaretler bölümünde "g" bulunmamaktadır KELİmeden hareketle bu ses "k" olarak alınmıştır.

ğonşuda ğızlā dururken kimlere boyun eymeli. (Bartın, 154/79; Y.R.)

ondan sōna ğayrın mülāzım ğocaya anamı vāduruvēdile. (Kastamonu, 611/60; A.E.)

ondan sona seni Şeye uzun hasan'a verecin deye. (Kastamonu, 613/90; A.E.)

bilmem nēydi ğızın adı bülmem ne ğızım da kime emānet. (Amasya, 258/30; S.E.)

bize vėrdirmėdiler sarıvelller ğaraman iline bağlı onnar verdirmedi. (Mersin-Anamur, 270/14)

ğırĥ dene çetē de ona bağlı koroğlı. (Adıyaman, 191/115; G.E.G.)

+I⁴

būdan taşımalı īsābeyliyi ğitdilā. nāzillėyi bağlı. (Aydın, 533/40; Y.A.İ.)

bu çaydan bārasi aydın ğaracasuyū bağlı. (Aydın, 716/35; Y.A.İ.)

oru ōdemiři bāl. (Aydın, 523/210; Y.A.İ.)

9. Hedef-Yer

+A

beş altı ğonşulā bayā fasille yapıdılā şu dere boyuna. (Bilecik, 794/15)

ğarşıda bi yaylıya varıP geliyo. (Isparta-Gönen, 192/58)

urdan dē izmire geldim. (Kütahya-Aslanapa, 97/56)

o doşuma basmasını dořuyėken, ğuşaş dořuyėken ben ısdambul'a ğitdim adamınan. (Kastamonu, 860/15; A.E.)

řēere dōndū řimdi. (Amasya, 172/21; S.E.)

sōņa adıyamana geldik öyle uğraşıyor. (Adıyaman, 261/1; G.E.G.)

+I

hī orayı mı ğitceņ? (Aydın, 695/50; Y.A.İ.)

ğaçıK ğidden sōna bi de anasī evini dōnup ğāmā yüzü mū olur onun ğāri. (Aydın, 523/190; Y.A.İ.)

tarleyi ğitTik. (Aydın, 681/30; Y.A.İ.)

ucunda bařındaķı olannā da bārız dōnūyo, burayı geliP de bunnara doşanmasın dēyleKden. (Bilecik, 486/30)

yonan burayı ilk ğeldī zamanda yörük ğarılarında baş parası derlē, gelin olan ğıza altından ğümüşden. (Bilecik, 487/40)

burayı gelir pazar. ğitdik dedeynen bi kere. (Bilecik, 498/45)

9. 1. Hedef-Yer/Makam**+A**kaç gez vādık devilet ğapısına emme yok. (Kütahya-Aslanapa, 112/18)böyünü ğuccünü hōrmet ĕtmiyeñ kimse allāñ huzuruna iflazınan gider diyō iflazınan. (Amasya, 403/40; S.E.)padişahın huzurına getirirler. (Adıyaman, 153/35; G.E.G.)**+I**hindi ordā neysā vādık biz mamileyi. (İzmir-Ödemiş, 204/15; Ç.A.)**9.2. Hedef-Yer/Tatbik Yeri****+A**başKa bi şeē basmayrız biz. bidāna basarıS. (Antalya-Aksu, 362/42; E.Ş.)duzulu balā gömeşli balı bi yapışdırdım orıye, adovū. (Burdur-Göhlhisar, 328/389)bōle üsTüne daş basdıriz içindeki ğaynā. (Isparta-Gönen, 173/49)sōna ısıcağ suya, ilyana otutturuduk. ilyanda yımşardı. (Kastamonu, 772/5; A.E.)adamlar geldi ğoluma mı yapışTı. (Mersin-Anamur, 217/84)bī tēne adam geldiğinden yahasına yapışır. (Adıyaman, 133/25; G.E.G.)sizler bilmessiñiz sap palazı dinirdi, deve de deve, deveye yükledirdik. (Konya Ereğli/Belkaya, 159/61)başımıza dağarıñ, āşamadan başımızda, sormanğ bizi. (Nevşehir, 147/10)**9.3. Hedef-Yer/Yönelme****+Ø**ğadılarıy ordan üzüm asmasından geri döndüm, ağliyom. (Kocaeli-Kandıra, 101/10)geri döner dönmez ben de geldim gezeye. (Adıyaman, 231/25; G.E.G.)o da arğama galdırdı geri döndüm birbirine ses selem yok. (Mersin-Anamur, 202/76)**+A**yan taraFında da olan taraFından, bōle ğibleye döndürülē. (Isparta-Gönen, 211/76)annem burda yalnız kaldı için geriye döndük. (İzmir-Ödemiş, 258/1; Ç.A.)

besmeyleyle çıktım yola selam verdim şaa sola. (Kastamonu, 484/85; A.E.)

araş'dan geleken döndünüz demek o tarafa şarı. (Kastamonu, 768/105; A.E.)

şehire yöneldi, oğuma çöalı. (Amasya, 131/159; S.E.)

onun ayak tarafına doğuya doğru çevirirlerdi. (Mersin-Anamur, 162/7)

Sonuç

Yaptığımız çalışmada ulaştığımız sonuçlar şu şekildedir:

1. Dil bilgisi çalışmalarında hâl konusunun işlenişi birbirine çok benzerlik göstermektedir. Ekleşmede morfofonetik benzerlikler için fonemik farklar göz ardı edilmiş, hâl ile ilgili olarak, +A'nın eklendiği her isim için yönelme/yaklaşma; +DAn'ın eklendiği her isim için ise ayrılma/uzaklaşma terimleri kullanılmıştır.
2. İncelediğimiz çalışmaların hâl bölümünde en az yedi en çok dokuz hâl belirtilmiş ve bunların bazıları cümle bazıları da kelime örnekleriyle verilmiştir.
3. Hâl ekleri, isim ve fiil/filimsi arasındaki ilişkiyi kurduğundan ve bunda fiilin/filimsinin anlam özelliği önemli olduğundan, verilen örnekler bir cümle, en azından bir isim fiil tamlaması şeklinde olmalıdır.
4. Hâl kategorisindeki birçok ana fonksiyondan biri "hedef hâli"dir. Hedef, keilmenin Türkçe sözlükteki her anlamını içine alacak şekilde düşünülmüş ve terim bu şekilde belirlenmiştir. "Hedef hâli" isim fiil ilişkisi içinde birçok anlam ifade eder ve bu anlamların her biri onun alt fonksiyonlarını oluşturur. Bir iletinin gittiği yer ana fonksiyonda hedef ise isim ve fiil arasındaki "bildirme" ilişkisi de onun alt fonksiyonudur. Aynı şekilde gidilecek yer bir "hedef" olup gidilecek "yer" bir alt fonksiyon, bu yer ilişkisini oluşturan isim ve fiil arasındaki "kat/makam/huzur" anlamı da "yer" in bir alt fonksiyonudur.
5. Buna göre çalışmada "hedef hâli" için "amaç, benzetme, bildirme, dilek, izafe/yakıştırma, karşı olma, meyletme, tâbi olma ve yer olmak üzere dokuz alt fonksiyon tespit edilmiştir. Ayrıca yer alt fonksiyonuna bağlı "makam, tatbik yeri ve yönelme" olmak üzere üç alt fonksiyon tespit edilmiştir.

Fonksiyonları oluşturan isim fiil tamlaması ya da cümleye dikkat edildiğinde fiilin ve cümledeki yardımcı unsurların işlev belirlemede önemli olduğu görülmektedir. Bu bakımdan örneğin "hedef hâli" nin "bildirme" alt fonksiyonunda "söyle-, sor-, haber ver-; "yönelme" alt fonksiyonunda da "sağa, sola, dön-" gibi kelimeler bulunmaktadır. "Yönelme" fonksiyonu bir yöne doğru gitme değil de yönünü değiştirme olarak ele alınmıştır.

Kaynakça

- Acar, E. (2012). Kastamonu ve Yöresi Ağızları. Doktora Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Türk Dili Bilim Dalı, Edirne.
- Akca, H. (2012). Ankara İli Ağızları. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Akgül, Z. (2019). Sinop ilinin Boyabat İlçesi Ağızı. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Türk Dili Bilim Dalı, Konya.
- Aydoğdu, Ö. (2011). Çankırı İli ve Yöresi Ağızları. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Elâziğ.
- Aygün, T. (2019). Gönen Ağızı (İnceleme-Metin-Sözlük). Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Isparta.
- Bilyaz, B. (2019). Kocaeli Kandıra Ağızı. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Balıkesir.

- Buran, A. (1989). Anadolu Ağzlarında İsim Çekim Ekleri. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Caferoğlu, A. (1995). Güney Doğu illerimiz Ağzlarından Toplamalar (Malatya, Elâzığ, Tunceli, Gaziantep ve Maraş Vilayetleri Ağzları). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 107.
- Çakır, A. (2018). İzmir ili Ödemiş-Kiraz-Beydağ İlçesi Ağzları (Dil İncelemesi-Metinler-Sözlük). Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Lehçeleri Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Demir, N. (2006). Tokat İli ve Yöresi Ağzları (İnceleme-Metinler-Sözlük). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Demir, N.; Şen, Ü. (2006); Sivas İli ve Yöresi Ağzları (Etnik Yapı-Dil İncelemesi-Metinler-Sözlük). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Demirci, K. (2017). Türkoloji İçin Dilbilim Konular, Kavramlar, Teoriler (4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğar, B. (2015). Lâpseki ve Yöresi Ağzları (İnceleme, Metin, Sözlük). Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Aydın.
- Emirdar, Ş. (2019). Aksu Ağzı. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Isparta.
- Ercilasun, A. B. (2007). Türk Lehçeleri Grameri. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Eren, E. (1997). Zonguldak-Bartın-Karabük İlleri Ağzları. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 686.
- Ergin, M. (2009). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Erdem, G. (2014). Anamur ve Yöresi Ağzları. Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Kayseri.
- Eryiğit, Celal (2014). Gölhisar Ağzı (Giriş-İnceleme-Metinler-Sözlük). Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Isparta.
- Gök, M. (2018). Osmaniye İli Ağzları ve Söz Varlığı (İnceleme-Metin-Sözlük). Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Yeni Türk Dili Bilim Dalı, Kayseri.
- Gülsevin, G. (2011). Eski Anadolu Türkçesinde Ekler (3. bs.). Ankara: TDK Yayınları.
- Günay, E. G. (2008). Adıyaman-Merkez, Kâhta, Gerger, Samsat Yöresi Ağzı (İnceleme-Metin-Sözlük). Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı ana Bilim Dalı, Elâzığ.
- Günşen, A. (2000). Kırşehir ve Yöresi Ağzları (İnceleme-Metinler-Sözlük). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 745.
- Kanaç, I. (2010). Denizli'nin Babadağ İlçesi Ağzı. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Yeni Türk Dili Bilim Dalı, Denizli.
- Korkmaz, Z. (1994). Güney-Batı Anadolu Ağzları. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 583.
- Korkmaz, Z. (2003). Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 827.
- Mutlu, H. K. (2008). Balıkesir İli Ağzları (İnceleme- Metinler- Sözlük- İndeks). Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Türk Dili Bilim Dalı, Ankara.
- Korkmaz, Z. (1994). Nevşehir ve Yöresi Ağzları. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 582.
- Özden, M. (2009). Bilecik İli Ağız İncelemesi. Doktora Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Türk Dili Bilim Dalı, Edirne.

- Polat, G. (2019). Cihanbeyli Ağızları. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Konya.
- Silahşör, E. (2011), Amasya Merkez Ağızı. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Erzincan.
- Turan, Z. (2018). Türk Dilinin Eklerini Sınıflandırmanın Esasları. *Türkbilig*, (35), 97-110. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilig/issue/52835/697942>.
- Vardar, B. (2002). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yapıcı, A. İ. (2013). Aydın ve Yöresi Ağızları (İnceleme-Metinler-Sözlük). Doktora Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Muğla.
- Yavaş, Ö. (2009). Kütahya Aslanapa ve Yöresi Ağızı. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı ana Bilim Dalı, Kütahya.
- Yıldızöz, R. (2017). Bartın Merkez İlçe ve Köyleri Ağızı (İnceleme-Metinler-Sözlük). Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Bartın.

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

21. Seyf-i Sarayî'nin Gülîstan Tercümesi'nde olumluluk-olumsuzluk ulamı¹**Hilal ŞEN İDE²**

APA: Şen İde, H. (2022). Seyf-i Sarayî'nin Gülîstan Tercümesi'nde olumluluk-olumsuzluk ulamı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 352-365. DOI: 10.29000/rumelide.1192526.

Öz

Olumlu ve *olumsuz* kavramları eski zamanlardan bu yana üzerine düşünülen ve çeşitli yorumlar yapılan konulardandır. Dil bilgisinin konularına da dâhil olan bu kavramlara genelde söz dizimi çalışmalarında yani cümle bilgisi ile ilgili çalışmalarda yer verilmektedir. Geleneksel dil bilgisi çalışmalarında olumluluk olumsuzluk ulamı cümlelerin anlamına ve biçimine göre değerlendirilir. Cümleler Biçimce olumlu anlamca olumlu cümle, Biçimce olumlu anlamca olumsuz cümle, Biçimce olumsuz anlamca olumlu cümle, Biçimce olumsuz anlamca olumsuz cümle olarak dört ana başlıkla sınıflandırılmışlardır. Biçime göre yapılan değerlendirmelerde cümlelerin herhangi bir /-mA-/, *yok*, *değil gibi* olumsuzluk işaretleyicisi taşıyıp taşımadığına bakılır. Bu gibi cümleler biçimce olumsuz cümle olarak kabul edilir. Fakat geleneksel sınıflandırmalarda duyuşsal ulama çok dikkat edilmediği tespit edilmiştir. Aslında biçim, anlamın temsilcisidir ve anlama göre şekil alır. Hâliyle olumluluk olumsuzluk ifade eden yapılar da sabit birkaç biçimle değil çok daha çeşitli biçimlerle ifade edilmektedirler. Bu çalışmada Kıpçak Türkçesinin önemli bir yadigârı olan Seyf-i Sarayî'nin Gülîstân Tercümesi'nde cümleler biçimce olumlu/olumsuz yaklaşımının tersine olma/olmama, kılma/kılmama başlıklarına göre işlevsel yöntemle incelenmiştir. Bu başlıkların da cümlelerin anlamsal değerlendirilmesinde farklı bir yaklaşımın destekleyicisi olması amaçlanmıştır. Gülîstan Tercümesi, Farsçadan Kıpçak Türkçesine uyarlanan bir edebî eserdir. Elbette Standart Türkiye Türkçesinde olduğu gibi çok çeşitli cümle yapıları kullanılmamıştır fakat olumluluk olumsuzluk ulamı çeşitli biçimler kullanılarak ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Seyf-i Sarayi, Gülîstan Tercümesi, Kıpçak Türkçesi, Olumluluk Olumsuzluk, Duyuşsal Ulam.

The category of affirmativeness and negativeness in Gulistan Translation of Seyf-i Sarayi**Abstract**

The category of affirmativeness and negativeness are among the topics that have been considered and made various comments since ancient times. These concepts, which are also included in the subjects of grammar, are generally included in syntax studies, that is, in studies related to sentence knowledge. In traditional grammar studies, the category of affirmativeness and negativeness is evaluated by the meaning and the form of the sentence. Sentences are categorized by four main titles as affirmative in form affirmative in meaning, affirmative in form negative in meaning, negative in form affirmative in meaning, negative in form negative in meaning. In evaluations based on form, it is looked whether the sentence carries any negative markers such as /-mA-/ means no, not. Such

¹ Şen İde, H. (2022). Seyf-i Sarayî'nin Gülîstan Tercümesi'nde Söz Dizimi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

² Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Erzurum, Türkiye), hilal.sen@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0682-0777 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192526]

sentences are accepted as negative sentences in form. However, it has been detected that it is not paid much attention to the affective category in traditional classifications. In fact, the form is a representative of meaning and shapes by meaning. Therefore, the structures that express affirmativeness and negativeness should be expressed in a much more diverse way, not in a fixed number of forms. In this study, sentences are examined by functional method in the Gulistan Translation of Seyf-i Sarayı which is a significant relic of Kipchak Turkish according to the headings of being/not being, making/not making in contrast to the affirmative/negative approach in form. It is also aimed with these titles to be a supporter of a different approach in the semantic evaluation of the sentence. Gulistan Translation is a literary work which was adapted from Persian to Kipchak Turkish. As in Standard Turkey Turkish Language, a wide variety of sentence structures are not used, but the category of affirmativeness and negativeness are put forward by using various forms.

Keywords: Seyf- i Sarayı, Gulistan Translation, Kipchak Turkish, Affirmativeness Negativeness, Affective Category.

Giriş

Dil nedir sorusuna genellikle verilen cevap, iletişim aracı olmasıdır. Dil, iletişim esnasında göndericiden alıcıya giden koddur.

Yargılar, belli durumlar ve olaylar karşısında açık veya örtük bir muhabata haber iletmek için özelleştirilerek ya da özelleştirilmeden tanık gösterilerek koda (dile) aktarılır. Cümle (C), böyle bir kodlama sonucu (İng. encoding) ortaya çıkan yargı bildirme yeterliğine sahip en küçük dil bilgisel birimdir (Daşdemir, 2014, s. 119).

Yukarıda açıklandığı gibi cümle, iletilmek istenen kodun aracıdır. Bu araç alıcıya giderken olumluluk ya da olumsuzluk bağlamını kullanarak gider. Cümlelerin sağlıklı bir şekilde karşı tarafa iletilebilmesi için olumluluk ve olumsuzluk ulamının da tam olarak karşı taraftan anlaşılması gerekir. Olumluluk klasik dil bilgisinde eylemin gerçekleşme durumuna, olumsuzluk ise eylemin gerçekleşmeme durumuna bakılarak değerlendirilmiştir. Türkçe Sözlük, olumluluğu *olumlu olma durumu*, olumsuzluğu da *olumsuz olma niteliği veya durumu* olarak açıklamıştır (TS, 2011, s. 1800).

Olumsuzluk, tümcenin içerdii yüklemin anlattığı oluğu yadsıma yoluyla gerçekleştiren ulam; olumsuzluğa karşıt olarak olumluluk da tümcenin yükleminin anlattığı oluğu; doğru, olanaklı, olası, zorunlu olarak gösteren ulam biçiminde tanımlanmıştır (Vardar, 1998, s.158).

Klasik dil bilgisinde cümleler hem yüklemin yerine, türüne hem de cümlelerin anlamına göre çeşitli sınıflandırmalara tabii tutulmuşlardır. Anlamına göre yapılan tasniflerde cümleler, yapının anlamdan ayrılmaması gereğinden hareketle yüklemi merkeze alarak “biçimde olumlu anlamca olumlu”, “biçimce olumlu anlamca olumsuz”, “biçimce olumsuz anlamca olumlu”, “biçimce olumsuz anlamca olumsuz” olarak dört başlıkta değerlendirilmiştir:

Biçimce olumlu anlamca olumlu cümle: Elma yemeyi severim.

Biçimce olumlu anlamca olumsuz cümle: Elmamı yediğin için sana küştüm.

Biçimce olumsuz anlamca olumlu cümle: Elma yemeyi sevmiyor değilim.

Biçimce olumsuz anlamca olumsuz cümle: Elma yemeyi sevmem.

Yani sınıflandırma neticesinde yüklemde **/-mA-/** olumsuzluk eki bulundurulmuş fiil cümleleri ile, **değil**, **/+sIz/**, **yok** gibi olumsuzlayıcılar barındıran isim cümleleri biçimce olumsuz kabul edilir. Bu yaklaşım birçok bilim insanı tarafından desteklenir.³

Tasniflerde biçim anlamla birlikte ele alınmış gibi görünse de öncelik biçime verilmiştir. Biçim ve anlam beraber değerlendirilmek istenirken anlamın ikinci plana atıldığı durumlar da söz konusudur. Olumluluk olumsuzluk kavramı, derin yapının yüzeysel yapıya aktarılış şekline anlaşıyor; çünkü derin yapıdaki anlama ulaşamazsa iletilmek istenen mesaj da tam olarak anlaşılmaz. Olumluluk ve olumsuzluk aslında derin yapıya dikkat edince anlaşılan kavramlardır.⁴ Fakat olumluluk ve olumsuzluk genelde dilin yüzeysel yapısından hareketle ortaya konulur, olumsuzluğun daha çok yapısal boyutları üzerinde durulur. Metin içindeki işlevi ise çok fazla dikkate alınmaz (Çürük, 2010, s. 58). Olumsuzluk yalnızca ekler, kökler ve sözcükler olarak sınırlandırılmaz; yani olumsuzluk işareti kullanmadan bağlamdan yola çıkarak da olumsuzluk ifade edilebilir (Üstünova, 2016, s. 100). Dil bilgisi ulamı olarak öğretilen olumluluk olumsuzluk kavramı daha çok duyuşsal içeriği ön plana çıkan terimlerdir ve bu özellikleri nedeniyle dil bilimsel çözümlenmelerde onların terimsel özelliklerinin kullanılması, konunun öğretilmesi ve kavratılmasını zorlaştırmaktadır (Börekçi, 2001, s. 51-52).

Örneğin; “*Yanımda hadsizce konuşuyor!*” ifadesi klasik tasnifte biçimce olumlu anlamca olumsuz cümle olarak değerlendirilir; aslında tasniflerde biçimin olumlu veya olumsuz bir sınıfa girmesi pek anlamlı değildir; çünkü olumsuzluk anlamda bulunur ve biçim de anlamın taşıyıcısıdır. Bu durumda cümlelerin, **/-mA/-**, **değil**, **yok** gibi biçimbirimler dışında bir olumsuzluk taşıyamayacağı iddia edilir. Bu yargı da inceleme aşamasında biçimin tek ölçüt olarak ele alınmasına sebep olur. Tasniflerde biçimin yanı sıra kelimelerin çağrıştırdığı anlamın da mutlaka dikkate alınması gerekir. Hâliyle sınıflandırmaları cümlelerin yorumlanmasına göre yapmak gerekir.

Olumsuzluk kavramı, temel olarak iki alanda değerlendirilebilir: biçimbirimsel düzlemde ve söylemsel/bağlamsal düzlemde. biçimbirimsel düzlemde olumsuzluk, bir nesnenin veya durumun yokluğunu belirttiği gibi bir eylemin de gerçekleşmediğini ekler veya olumsuzluk bildiren zarf, bağlaç, fiil gibi kelime türleriyle anlatılmaktadır. Söylemsel/bağlamsal düzlemdeki olumsuzlukta ise devreye yüzeysel yapıdan ziyade derin yapı girmektedir. Bu durumda kelimenin anlamında çağrışımlar, mecazlar, sezdirmeler, inkârlar, kinaye ve taşlamalar rol oynamaktadır. Dolayısıyla olumsuzluğu yalnızca kelime ya da yalnızca bağımsız biçimbirimler boyutuyla incelemek doğru bir yaklaşım olmamaktadır (Hirik, 2014, s. 351).

Cümleler anlamlarına göre incelenirken biçimi “olumlu” ve “olumsuz” diye alt başlıklara ayırmak, anlam karışıklığına yol açmaktadır. Söz konusu karışıklığı gidermek için, olumluluk ve olumsuzluk ulamını; ol-/kıl-, olma-/kılma- eylemleriyle değerlendirmek doğru bir yöntem olacaktır. Örneğin “*Günyüzü göreceğini sanıyor.*” cümlesi “biçimce olumlu anlamca olumsuz” olarak değerlendirilir. Fakat cümleyi “olumsuz-kılma cümlesi” olarak değerlendirmek, cümlelerin çok daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.⁵

³ Ayrıntılı bilgi için bk. Bozkurt, 1995, s. 310-311; Delice, 2007, s. 162; Demir ve Yılmaz, 2012, s. 251-252; Eker, 2006, s. 489-490; Hatiboğlu, 1972, s. 164-172; Hengirmen, 2006, s. 352-353; Karaağaç, 2013, s. 524-525; Karahan, 2004, s. 103-106; Özkan ve Sevinçli, 2009, s. 151-156; Şimşek, 1987, s.197-205.

⁴ Üstünova, derin yapı ve yüzeysel yapı ilişkisini şu örneği vererek anlatır: Kimileri gücünü, gizemini, karmaşıklığını, erişilmezliğini anlatmak için dili, görünmeyen yanı görünenden yanından daha büyük olan buz dağına benzetirler. Düşünürler ki dilin bir su yüzünde olan sese, biçime dökülmüş somut yanı; bir de suyun altında kalmış, duyulmayan, görülmeyen ama hep varlığı hissedilen soyut yanı vardır: yüzeysel ve derin yapısı (Üstünova, 2011, s. 146).

⁵ Konuyla ilgili detaylı bilgi için Börekçi, Muhsine (2003). *Türkçe Öğretimi Bakımından Dil Bilgisi Terimi ve Kavram Olarak Olumluluk Olumsuzluk*. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, 49(2001), 44-61.

Öte yandan tasniflerde cümlelerin biçimi, yüklem ismine⁶ göre de değerlendirilmiştir. Örneğin yüklem ismi, isim soylu bir ifadeden oluşan “*Bugün hava sıcaklığı 25°.*” cümlesi “olumlu isim cümlesi” olarak nitelendirilir. Oysa buradaki yüklem, herhangi bir olumluluk/olumsuzluk kavramı taşımamaktadır, yani yansızdır; dolayısıyla bu cümle için “yansız-olma cümlesi” denilebilir.

“*Annem yarın akşam yanıma gelecek.*” ifadesi de klasik tasnifte olumlu fiil cümlesi olarak ele alınır. Duyuşsal ulama göre ise yansız-kılma cümlesidir.

Yukarıda geçen cümleler, olumlu veya olumsuz bir anlam taşımaz. Cümleyi kuran kişi bu durumdan çok mutlu olabilir ya da bu durum onu telaşlandırmış olabilir. Sözlü bir iletişimde bunun, konuşucunun vurgusundan anlaşılma ihtimali yüksektir ancak yazılı bir ifadede olumluluk olumsuzluk durumunun anlaşılması için bağlamdan hareket etmek ve o şekilde bir sonuca ulaşmak gerekir. Yani bu ifadelerin önceki ve sonraki anlatımlarına bakmadan onlarla ilgili olumlu veya olumsuz yargıda bulunmak pek doğru değildir. Dolayısıyla bahsi geçen cümleleri yansız olarak değerlendirmek, olumlu veya olumsuz olarak değerlendirmekten daha uygun olacaktır. Görüldüğü gibi cümleleri anlam bakımından olumlu/olumsuz olarak ayırmak da yeterli değildir.

Aşağıdaki diyalogda da B şahsının kurduğu cümle geleneksel yaklaşımla “anlamca olumsuz biçimce olumlu fiil” cümlesidir:

A-Sana geçmiş olsun dedi mi?

B-Tabii canım! **Telefon açtı, yanıma geldi...!** Beni hiç yalnız bırakmadı!

Klasik çalışmalarda “anlamca olumsuz biçimce olumlu fiil cümlesi” olarak sınıflandırılan bu cümleleri biçimsel olarak olumsuzluk işaretleyicisi taşımamasına rağmen olumsuz kılma cümlesi olarak sınıflandırmak daha doğru olacaktır. Neticede burada gerçekleşmeyen eylemler vardır ve bunların gerçekleşmemesi olumsuz bir duruma sebep olmaktadır. “*Nasılsın?*” sorusuna “*İyi değilim.*” demek bile iletişimin boyutlarını değiştirir, yani olumlu anlamlı kelimelerle olumsuz anlam içeren cümleler kurulabilir. (Coşkun, 2005, s. 178).

Bütünü meydana getiren yapılarıdaki her birim, aslında bağımlı birer morfemdir. Dildeki yapıları oluşturan birimleri adlandırırken, onların bütün içinde değerlendirilmeleri, anlamın ön plâna alınması bakımından önemlidir (Coşkun, 2015, s. 179).

Gülistan Tercümesi'ndeki olumluluk olumsuz ulamı da bu bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

1. Gülistan Tercümesi

Mısır ve Suriye'de gelişen Memlük Kıpçakçası olarak adlandırılan dönemdeki (12-16.yy) eserlerin büyük çoğunluğu, yöneticilerin Kıpçak asıllı olması halkın ise çoğunlukla Araplardan oluşması sebebiyle sözlük ve gramerler ile askerî ve dinî eserlerden oluşmuştur. Mevcut bilgilere göre edebî nitelikteki tek eser de Hollanda Leiden İlimler Akademisi 1553 numarayla kayıtlı olan (Argunşah ve Sağol Yüksekaya, 2014, s. 268-273) *Gülistan Tercümesi*'dir. İranlı şair Sa'dî-i Şîrâzî'nin eseri olan *Gülistan*, Saraylı Seyf (Seyf-i Sarayî) tarafından Kıpçak Türkçesine *Kitâb-ı Gülistan bi't-Türkî* adıyla aktarılmıştır. Hicri 793 (1 Eylül

⁶ Yüklem ismi, yüklem ismi hâline konulmuş isim veya fiil soylu herhangi bir kelime ya da kelime grubudur. Fiil soylu olanlar da aldıkları isim-fiil, sıfat-fiil gibi eklerle isimleşirler. Bu sebeple Türkçede yapısal olarak yalnızca isim cümlesi vardır. Bk. Daşdemir, 2014, s. 127.

1391) senesinde tercümesi tamamlanan eser, gerek dil özellikleri bakımından gerekse Gülistan'ın Türkçeye bilinen en eski tercümesi olması bakımından önem arz etmektedir⁷.

Duyuşsal ulamdan hareketle olumluluk olumsuzluk kavramı da Gülistan Tercümesi'nde şu şekilde dikkatlere sunulmuştur⁸:

1.1. Gülistan Tercümesi'nde olumluluk olumsuzluk ulamı

Gülistan Tercümesi mensur bir eserdir fakat içerisinde manzum kısımlar da bulundurulur. Bu sebeple manzum kısımlar da incelemeye dâhil edilmiştir. Cümleler bağlam dikkate alınarak incelenmiş yani tek başlarına ele alınmamıştır. Öncelikle metnin üçte birini kapsayacak şekilde bir bütüncü oluşturulmuştur. Toplam 2137 cümle incelenmiştir. Bu cümlelerin 1892'si olma/kılma cümlesi, 245'i olmama/kılmama cümlesidir.

Yapılan incelemeye göre Gülistân Tercümesi'ndeki olumluluk olumsuzluk ulamına giren yapıları aşağıdaki gibi göstermek mümkündür:

2. Kılma-Olma ifade eden yapılar

2.1. Kılma-olma eki: /-Ø-/

Standart Türkiye Türkçesinde olduğu gibi, Gülistan Tercümesi'nde de olma kılma eki işaretlidir. Yani bu durum için özel bir biçimbirim kullanılmamıştır. Börekçi bu işaretli olma durumunu /-mA-/ kılmama-olmama ekini almamış her fül tabanı, kılma veya olma; "değil" edatını almamış her yüklem ismi de olma anlamı taşır şeklinde açıklamıştır (Börekçi, 2003, s.53).

Oluşturulan bütüncedeki olma kılma cümlelerinin sayısı 1893'tür. Bu cümleler metnin %89'unu oluşturmaktadırlar. Bunların %45'i olumlu, %30'u olumsuz, %25'i yansız cümledir.

Bu başlığa uygun olarak metinden alınan şu cümleler örnek gösterilebilir:

İli ayağı kesilgen kim irse kırık ayaklı cânverni öltür -Ø-di. 95^a/1 (Eli ayağı kesilmiş bir kimse kırık ayaklı hayvanı öldürdü.)

Olumlu kılma cümlesi.

Ĥâtırî ağırmasın dip bu ikki beyt bile Ĥtişâr kıl-Ø-dim. 28^a/12 (Kalbi kırılmasın diye bu iki beyit ile kısalttım.)

Olumlu kılma cümlesi.

Bir kün sulţân bu kışka boylı oğluna ĥakâret közi bile bak-Ø-ti. 10^a/12-13 (Bir gün sultan bu kısa boylu oğluna küçümseyerek baktı.)

Olumsuz kılma cümlesi.

⁷ Bu çalışma Karamanhoğlu, Ali Fehmi (2019). *Gülistan Tercümesi*. Ankara: TDK Yay. esas alınarak hazırlanmıştır.

⁸ Örnek olarak verilen cümlelerdeki noktalama işaretleri, metnin daha iyi anlaşılması için tarafımızca konulmuştur.

Karındaşları hased iltip ol oğlanga aş içinde ağu bir-ø-diler. 11^b/12-13 (Kardeşleri onu kiskandıklarından, oğlana yemek içinde zehir verdiler.)

Olumsuz kılma cümlesi.

Ni kılsañ hukmine râzî men. 50^a/2 (Ne buyurursan hükmüne razıyım.)

Olumlu olma cümlesi.

Ehl-i kerem sen. 50^a/4 (Cömertsin.)

Olumlu olma cümlesi.

Azduz benim kullarumdan köp şükr kılgıçı. 5^a/1 (Benim kullarımın içinde çok şükreden azdır.)

Olumsuz olma cümlesi.

Yok ise men oşol toprakmen bil. 8^a/9 (Yoksa ben o toprağım, bil.)

Olumsuz olma cümlesi

Ağaç körki yemiş irniñ keremdür

Keremsiz ir vücudı ke'l-'ademdür. 94^a/11-12 (Ağacın güzelliği meyvesi, kişinin güzelliği cömertliğidir. Cömert olmayan kişi, vücudu yok gibidir.)

Olumsuz olma cümlesi.

Cerre içinde ni ise taşından ol sızar. 177^a/2 (Testinin içinde ne varsa dışından o sızar.)

Yansız kılma cümlesi.

Horâsân meliklerinden bir melik sultân maḥmûd sebûktiginni tüşinde kör-ø-di. 9^b/10-11

(Horasan hükümdarlarından biri Sultan Mahmut Sebüktigin'i rüyasında gördü.)

Yansız kılma cümlesi.

2.2. Varlık, var olma yüklemi: bar [i-] ⁹

Ay edîb-i garîb saña bir muvâfik naşîhatım bar. 5^b/10-11 (Ey garip şair, sana faydalı bir nasihatim var.)

Olumlu olma (varlık) cümlesi.

İr deminde irdemin körgüzmes illâ ir kişi

⁹ Türkçede hem "sahip ol-" hem de "var ol-" varlık, "var [i-]" yüklemi ile ifade edilir. Türkçeye özgü biz sözlük biçim birimi olan "var" söz dizimi bakımından isim özelliği göstermesine karşın herhangi bir nesneyi veya kavramı karşılamaması, bir nesne veya kavramla ilgili olarak olma belirtmesiyle de fiil işlevi görür (Börekçi, 2003, s. 53).

Eyle kim irdem tevede yok dağı arslanda **bar. 11^a/13-11^b/1** (Er kişiden başkası yiğitlik zamanında erdemini gösteremez, nasıl ki erdem devede yok fakat aslanda vardır.)

Olumlu olma (varlık) cümlesi.

İleyiñde köp vâkı‘alar bar dağı artıñda köp düşmenler **bar. 30^b/2-3** (Önünde çok olaylar var, arkanda çok düşmanlar var.)

Olumsuz olma (varlık) cümlesi.

‘İşk sevdâsı başında maħabbet defteri ilinde‘âşıkâne hareketleri **bar. 114^a/12-13** (Aşk sevdası başında, muhabbet defteri elinde âşıkâne hareketleri var.)

Olumsuz olma (varlık) cümlesi.

Ni yirde kim ħamr bar anda ħumâr **bar. 158^a/3-4** (Nerede şarap varsa orada baş ağrısı vardır.)

Olumsuz olma (varlık) cümlesi.

Arañızda ‘acem tilin bilür kişi **bar mı? 132^a/8** (Aranızda Acem dilini bilen kişi var mı?)

Yansız olma (varlık) cümlesi.

2.3. Varlık Hâli: /+II+ /

Bu başlıkta yansız cümle tespit edilmemiştir.

Kerîmü ‘n-nefs şâhib-i ħulķ beyûk himmetli alçaķ köñüllü. 35^a/7 (Cömert, ahlaklı, yardımsever, alçak gönüllü.)

Olumlu olma (varlık) cümlesi.

Her kün bu meydânğa bir yigit kilür. La‘îf-şûret [+li], zarîf-sîret[+li]. 114^a/9-10 (Bu meydana her gün bir yiğit gelir; hoş görünüşlü, zarif huylu.)

Olumlu olma (varlık) cümlesi.

Ağır yazuklı men. 50^a/4 (Çok günahkârım.)

Olumsuz olma (varlık) cümlesi.

2.4. Soru (tonlama) yoluyla kılma-olma belirtilmesi: degül mü/degül mi

Bu başlıkta yansız cümle tespit edilmemiştir.

Sen ol degül mi sen kim atam fireñç kaydıñdan on altunğa satın aldı? 68^b/10-11 (Sen, babamın Frenk esaretinden on altın karşılığında satın aldığı kişi değil misin?)

Olumsuz kılma cümlesi.

3. Kılmama-Olmama ifade eden dil bilgisi biçimbirimleri

Toplam 2137 cümlelerin 245 tanesi bu gruba girer. Oransal olarak bütüncü oluşturulan cümlelerin %11'i kılmama olmama cümlesidir. Tespit edilen cümleler aşağıdaki örneklerle gösterilebilir:

3.1. Fiillerde kılmama-olmama eki: /-mA-/

Ay meni körgeñ hâkâret köz bilen şâh-ı diyâr

Bolmas ir şûret bilen leşker içinde **ih tiyâr**. 11^a/8-13 (Ey beni hor gören hükümdar! Yiğit, görüntüsü sebebiyle orduya seçilmez.)

Olumlu kılmama cümlesi.

Ķârûn öldi kaldı kırık iv tolı geñ

Ölmedi ‘adli bilen nûşîn revân. 30^b/11-12 (Ķârûn öldü, kırık ev dolusu hazine kaldı. Nûşînrevân adaleti sebebiyle ölmedi.)

Olumlu kılmama cümlesi.

*Geh kilip kayğû kiter bolsa ferağ **bolma melûl***

Kim karağguluğ içinde tapılır âb-ı hayât. 66^a/2-3 (Bazen kaygı gelip ferah gidince üzülme ki ab-ı hayat karanlık gecede bulunur.)

Olumlu kılmama cümlesi.

*Ecelsiz balık kırır yerde **ölmes**. 94^b/11* (Eceli gelmeyen balık kuru yerde ölmez.)

Olumlu kılmama cümlesi.

*Ķördiler kim naşîhat **fâyide kılmaz**... 114^a/7* (Gördüler ki nasihat fayda etmiyor.)

Olumsuz kılmama cümlesi.

*Ķaşır-ı himmet kâfir-i ni‘met mâl yıgarlar dağı **yimesler yidürmesler**. 158^b/8-10* (Himmeti az olan ve nimete karşı nankörlük edenler; mal biriktirirler; yemezler, yedirmezler.)

Olumsuz kılmama cümlesi.

3.2. /-mA/ biçimbirimi ile kurulan soru ifade eden cümleler

***Ķörmes sen mi** bustân içinde yaş tal ağacını ıyısı müşk bigin dağı bir ağaç bar kim kırır kemiş bigin. 158^a/10-11* (Bostan içindeki taze söğüt ağacını görmüyor musun, kokusu misk gibi ve bir ağaç daha var ki kuru kemiş gibi.)

Olumsuz kılmama cümlesi.

Ya maḥdûm işitmediñ mi kim meşelde ayturlar... 57^a/6 (Ey oğul! işitmedin mi ki eskiler söylerler...)

Olumsuz kılmama cümlesi.

3.3. Olmama-reddetme edatı: degül, dögül

Körüp ol şâhid-i ra' nâ cemâlin

Degül tağ zâhid ir zühdin unutsa. 113^b/5 (O güzel sevgilinin güzelliğini görünce sofrunun takvayı bırakması kınanacak bir şey değildir.)

Olumlu olmama cümlesi.

Çaçan cahil ir til uzatıp sözge kilse 'aceb degül. 169^b/10-11 (Ne zaman cahil kişi haddini aşır ileri geri konuşsa, bu şaşırılacak bir şey değildir.)

Olumlu olmama cümlesi.

Elhamdülillâhi ders bilen mübtelâ men ma'şiyet bilen degül. 56^b/3-4 (Hamdolsun emredilenlere tutkunum, isyana tutkun değilim.)

Olumlu kılmama cümlesi.

Dögüldür dostuñ ni' metde her kim

Maḥabbet lâfını ursa yanın da. 26^b/13-27^a/1 (Varlık zamanında yanında muhabbetten bahseden kişi, dostun değildir.)

Olumsuz olmama cümlesi.

Dögüldür ton bilen bu pârsâlık

Tileseñ zühd ve taqvâ nefis ivin yıķ. 51^b/1 (Dervişlik kıyafet ile olmaz; zühd ve takva diliyorsan nefsini yenmelisin.)

Olumsuz olmama cümlesi.

Bizim cinsimizge lâyıķ degül sultân hıdmatında yalğan sözlemek. 9^a/9-10 (Bizim soyumuzun sultanın huzurunda yalan söylemesi, uygun bir davranış değildir.)

Olumsuz olmama cümlesi.

3.4. Yokluk (olmama) yüklemi: Yok [i-]¹⁰

Kişi köplün yıķarğa 'âdetim yok. 82^a/12 (İnsanların gönlünü yıkma adetim yok.)

¹⁰ sahip olma-"var olma-" durumları, Türkçeye özgü bir başka sözlük biçim birimi olan "yok [i-] ile ifade edilir. İsim görünüşlü fiil işlevli olan "yok" -değil edatı ile kullanılmadığı sürece- yokluk, var olmama ifade eder (Börekçi, 2003, s. 56).

Olumlu olmama cümlesi.

*Ayttı, vazîfem **yok** teğri üçün okur men. 112^a/11* (Vazifem yok; Tanrı için okuyorum, dedi.)

Olumlu olmama cümlesi.

İr deminde irdemin körgüzmes illâ ir kişi

*Eyle kim irdem tevede **yok** dağı arslanda bar. 11^a/13-11^b/1* (Er kişiden başkası yiğitlik zamanında erdemini gösteremez, nasıl ki erdem devede yok fakat aslanda vardır.)

Olumsuz olmama cümlesi.

Velikin bu qarın dâyim kirek tok

*Açıkça bir nefes şabr itmegi **yok**. 106^b/9-10* (Fakat bu karın daima tok gerekir, acıkırsa bir an sabredemez.)

Olumsuz olmama cümlesi.

3.5. /Ni... ni.../ edatı ile kurulan cümleler

Böyle şarf itti ‘ömrün ol serbâz

Ni yigey kış dağı ni kiygey yaz. 45^b/9-10 (O yiğit ömrünü böyle harcadı; ne kışın yedi, ne yazın giydi.)

Olumsuz kılmama cümlesi.

Ni seniñ bağırınğ ol kebâb itsün

Ni anıñ şuhbetin temennâ kıl. 52^a/6-7 (Ne o senin bağırını kebab etsin, ne sen onun sohbetini dile.)

Olumlu kılmama cümlesi.

Ol qarındaş kim nefes eşîri turur ol kişiğe ni qarındaş bolur ni yakın. 78^a/6-8 (O kardeş ki nefsinin esiridir; o, kişiye ne kardeş olur ne yakın.)

Olumsuz kılmama cümlesi.

Ni kündüz şabrı bar idi ni kiçe qarârı. 113^b/9 (Ne gündüz sabrı vardı ne geceleyin sebatı.)

Olumsuz olmama cümlesi.

3.6. Soru (tonlama) yoluyla yapılan olmama-kılmama

Biz naşîhat şartın oş kılduk beyân

Kim işitmes bolsa bizge ni ziyân. 178^a/6-7 (İşte biz nasihat şartını dile getirdik, kim işitmezse bize bu durumun bizim için ziyarı yok.)

Olumlu olmama cümlesi.

Bu ‘âşık larını ma‘şûk öldürüptür

*Ölülerden **kilür mi** hergiz âvâz? 5^b/1-3* (Sevgili bu aşık larını öldürmektedir, ölülerden hiç ses gelir mi?)

Olumsuz kılmama cümlesi.

*Hiç anı **ışittin mi kim** meni koyğay? 46^a/2-3* (Beni öldürmeyeceğini hiç duydun mu ki?)

Olumsuz kılmama cümlesi.

*Bu meselni **ışitkeni yok mu? 56^a/8*** (Bu atasözünü duymadın mı?)

Olumsuz olmama cümlesi.

*Sen çerağ nı körmez sen çerağ bilen ni **körgey sen? 75^b/5-6*** (Sen daha kandili görmüyorsun, kandil ile neyi göreceksin?)

Olumsuz kılmama cümlesi.

Sonuç

Klasik çalışmalarda olumsuzluk işaretleyicisi taşımadığı sürece, cümleler biçimce olumlu kabul edilir. Anlama öncelik vererek yapılan bu çalışmada ise biçimin olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilemeyeceği, bu durumun ancak anlamdan hareketle ifade edilebileceği gösterilmek istenmiştir. Aynı zamanda yalnızca olumlu/olumsuz başlığı değil yansız başlığı da kullanılmıştır. Biçim, ona herhangi bir olumluluk veya olumsuzluk yüklenmeden ele alınmıştır. Elbette biçim önemlidir fakat bu durum biçim ile anlaşılmaz. Biçimin taşıdığı anlam ile ortaya konulur. Aşağıdaki tabloda da görüldüğü gibi olumsuz anlam taşıyan cümleler, biçim olarak klasik yaklaşımdaki gibi birkaç biçimbirimle değil daha farklı yapılarla da kurulabilmektedirler.

Gülistan Tercümesi'nden oluşturulan bütünceden alınan kılma-olma ve olmama-kılmama cümlelerinin sayısal verilerini aşağıdaki gibi bir tabloyla göstermek mümkündür:

Toplam Cümle Sayısı				
2138 %100				
Olma-Kılma cümleleri			Olmama-Kılmama Cümleleri	
1893 %89			245 %12	
Olumlu	Olumsuz	Yansız	Olumlu	Olumsuz
853 %45	563 %30	477 %25	56 %23	189 %77
Ø 1855 %98			/-mA-/ 168 %69	
			Olumlu	Olumsuz
			40 %24	128 %76
Olumlu	Olumsuz	Yansız	Degül/Dögül 14 %6	
832 %45	553 %30	470 %25	Olumlu	Olumsuz
			6 %43	8 %57
Var olma yüklemi 28 %2			/-mA-/+ Soru edatı 2 (Olumsuz) %1	
Olumlu	Olumsuz	Yansız	Yok 20 %8	
19 %68	2 %7	7 %25		
Varlık eki 2 %0.1			Olumlu	Olumsuz
			3 %15	17 %85
Olumlu	Olumsuz			
1 %50	1 %50			
Soru/Tonlama 8 %0.53			/Ni... ni.../ edatı 4 %2	
			Olumlu	Olumsuz
			1 %25	3 %75
Olumlu	Olumsuz	Yansız	Soru/Tonlama 37 %15	
1 %12	7 %88	-		
			Olumlu	Olumsuz
			6 %16	31 %84

Tabloda öne çıkan durumlar şu şekildedir:

1. Toplam 2138 cümlelerin %89'u (1893) olma/kılma cümlesi, %11'i (245) ise olmama/kılmama cümlesidir.
2. Bütüncüyü oluşturan bu cümlelerin %43'ü olumlu cümle, %35'i olumsuz cümle, %22'i de yansız cümledir. Yani metin, genel olarak olumlu bir anlam taşımaktadır.
3. %22'lik oranla yansız cümleler de dikkate değer bir alanı temsil etmektedir.
4. %89'luk alanı temsil eden olma/kılma cümlelerinin %45'i olumlu cümle, %30'u olumsuz, %25'i ise yansız cümledir. Burada da olumlu cümlelerin yoğunluğu görülmektedir.
5. Olma-kılma cümlelerinin %98'i işaretli biçimbirim (ø) ile kurulmuştur.
6. Bütüncede %11 ile az yer kaplamasına rağmen, kılmama/olmama cümleleri altı alt başlıkta incelenmiştir. Yansız cümle tespit edilmemiştir. 245 cümlelerin %77'si olumsuz cümle, %23'ü ise olumlu cümledir.

Sonuç olarak olumluluk ve olumsuzluk birçok biçimle ifade edilmektedir ve birkaç başlıkla sınırlandırılarak ele alınmamalıdır. Böylece klasik yaklaşımda biçimce olumlu-olumsuz olarak incelenen yapıların duyuşsal ulam dikkate alınarak kılma/olma ve kılmama/olmama ifade eden yapılar olarak incelendiğinde, anlamın biçime ne kadar etki ettiği, Gülistan Tercümesi'nden alınan örneklerle ortaya konulmuştur. Bu sebeple sözdizimi çalışmalarında anlama öncelik vererek biçimleri sınıflandırmak, daha doğru sonuçlar ortaya koyacaktır.

Kaynakça

- Argunşah, M.; Sağıl Yüksekaya, G. (2014). *Karahanlıca Harezme Kıpçakça Dersleri*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Bozkurt, F. (1995). *Türkiye Türkçesi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Börekçi, M. (2003). *Türkçe Öğretimi Bakımından Dil Bilgisi Terimi ve Kavram Olarak Olumluluk Olumsuzluk*. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 49(2001), 44-61.
- Coşkun, V. (2015). *Türkçenin Ses Bilgisi*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Çürük, M. Selcen (2010). *Olumsuzluk ve Kiplik Arasındaki İlişki: Bakış ve Yaklaşımlar*. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, Cilt 7, Sayı 12, 57-72
- Daşdemir, M. (2014). *Oklama Yöntemiyle Türkçenin Yapısal-İşlevsel Söz Dizimi*. Erzurum: Eser Basım Yayınları.
- Delice, H. İbrahim (2007). *Türkçe Söz Dizimi*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Demir, N.; Yılmaz E. (2012). *Türk Dili El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Eker, Süer (2006), *Çağdaş Türk Dili*, Ankara: Kitabevi Yayınları.
- Hatiboğlu, V. (1972). *Türkçenin Söz Dizimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay., 164-165
- Hengirmen, M. (2006). *Türkçe Temel Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hirik, S. (2014). *Kesinlik ve Olumsuzluk İlişkinine Kipsel Yaklaşım*. *Turkish Studies Volume 9/12*, 349-367, Ankara
- Karaağaç, G. (2009). *Türkçenin Söz Dizimi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Karamanhoğlu, Ali F. (2019). *Gülistân Tercümesi*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karahan, L. (2014). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özkan, M.; Sevinçli V. (2008), *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*. İstanbul: 3F Yayın evi.
- şen İde, H. (2022). *Seyf-i Sarây'ın Gulistan Tercümesi'nde Söz Dizimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- şimşek, R. (1987). *Örneklerle Türkçe Sözdizimi*. Trabzon: KTÜ Yayınları.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Üstünova, K. (2011). *Dil Yazıları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Yayınları.

22. Türkçe soyadları üzerine yapılan çalışmalara toplu bir bakış

Mehmet Emin TUĞLUK¹

APA: Tuğluk, M. E. (2022). Türkçe soyadları üzerine yapılan çalışmalara toplu bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 366-380. DOI: 10.29000/rumelide.1192529.

Öz

Kişinin kendisini, ailesini, kabilesini veya bağlı olduğu topluluğu belirtmek için genellikle adının önüne veya ardına kendisini, ailesini, mesleğini veya bilinen bir özelliğini belirten bir ad eklenir. Kişinin ailece bilinmesini sağlayan özel adından sonra gelen ve aile adı olarak tanımlanan soyadları, gelenek ve kültürü yansıtmının yanı sıra kültür aktarıcısı görevi de görür. Soyadlarının kullanımı kimi toplumlarda yasalarla zorunlu kılınmıştır. Kimi toplumlarda ise bir zorunluluk olmamasına rağmen soyadları kişiler arasında isim karışıklığının önüne geçmek için kullanılmaktadır. Türkler tarih boyunca kendi adlarının yanı sıra kendilerini tanıtan aile, boy ve kabile isimlerini kullanmışlardır. Bundan dolayı Türklerin varlık gösterdikleri topraklarda soyadı görevi gören Türkçe kökenli adlara rastlamak mümkündür. Osmanlı Devleti'nde kişileri tanımlamak için soyadı yerine genellikle ya "bey, ağa, efendi" gibi unvanlar ya da kişilerin uğraştıkları meslekleri belirten adlar kullanılmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra ise 1934 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisinde kabul edilen Soyadı Kanunu ile herkesin bir soyadı alması ve resmî işlerde bu soyadını kullanması zorunlu hale getirilmiş, "ağa, hacı, hafız, hoca, molla, efendi, bey, beyefendi, paşa, hanım, hanımefendi, hazretleri" gibi lakap ve unvanların kullanımı kaldırılmıştır. Bu çalışmada Türkçe soyadları üzerine yapılan çalışmalar konularına göre tasnif edilmiştir. Ayrıca hem Türkiye'de hem de Türkiye dışındaki yabancı ülkelerde Türkçe soyadları üzerine yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiş, Türkçe soyadları üzerine yapılan bir bibliyografya çalışmasına da yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Soyadı, Türkçe soyadı, soyadları bibliyografyası, ad bilimi.

An overview of the studies on Turkish surnames

Abstract

A name is usually added before or after the person's name to indicate himself/herself, his/her family, tribe or community to which he belongs. Surnames, which come after the personal name that makes the person known by the family and are defined as the family name, act as cultural transmitters as well as reflecting the tradition and culture. The use of surnames is required by law in some societies. In some societies, although it is not a necessity, surnames are used to prevent name confusion among people. Throughout history, Turks have used family, clan and tribe names to introduce themselves as well as their own names. For this reason, it is possible to come across names of Turkish origin that serve as surnames in the lands where Turks exist. In the Ottoman Empire, in order to describe people, instead of surnames, titles such as "bey, ağa, efendi" or names indicating the occupations of the people were used instead of surnames. After the proclamation of the Republic, with the Surname Law adopted in the Turkish Grand National Assembly in 1934, it became compulsory for everyone to take a surname and use this surname in official affairs. The use of nicknames and titles such as *ağa* (agha),

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Batman, Türkiye). emintugluk@gmail.com ORCID ID: 0000-0003-1866-5580 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192529]

hacı (pilgrim), *hafız* (hafız), *hoca* (hodja), *molla* (mullah), *efendi* (master), *bey*, *beyefendi* (gentleman), *paşa* (pasha), *hanımefendi* (lady) and *hazretleri* (his nibs) have been abolished. In this study, studies on Turkish surnames were classified according to their subjects. In addition, information is given about the studies on Turkish surnames both in Turkey and in foreign countries outside of Turkey, and a bibliography on Turkish surnames is also included.

Keywords: Surname, Turkish surname, bibliography of surnames, onomastic.

Giriş

Ad bilimi terimi; “Dil biliminin adlar, özellikle kişi adları üzerinde duran ve onları köken bilgisi, tarihsel gelişim, dil ve kültür sorunları açısından inceleyen dalı.” (TS, 2011, s. 27), “1. Özel adlar üzerinde duran ve özel adları köken bilgisi (etymologie), tarihî gelişme, dil ve kültür sorunları açısından inceleyen bilim dalı. 2. Geniş anlamıyla, adları kelime-kavram ilişkileri yönünden inceleyen bilim dalı.” (Korkmaz, 2007, s. 7) şeklinde tanımlanmaktadır. Son dönemlerde “özel adlar” başlığı altında yer alan ad grupları üzerine artan çalışmalar onların da bir bilim dalı olarak tanımlanmasını zorunlu kılmıştır. Şahin, daha önceki sınıflandırmaları da dikkate alarak özel ad bilimini on yedi başlık altında sınıflandırmıştır. Bu başlıklardan biri de kişi adları bilimidir. Şahin, kişi adları biliminin çalışma alanını “Araştırma sahası olan kişi adlarının ortaya çıkışlarını, kuruluş kanunlarını, ayırmadır.” şeklinde açıklamıştır. Kalaycı ise kişi adlarının da alt araştırma kollarına ayrılması gerektiğini ifade ederek kişi adlarını “Ön ad bilimi, ikinci ad ya da orta ad bilimi, edebî eserlerdeki şahıs adları bilimi, unvan ad bilimi, lakap ad bilimi, göbek ad bilimi, takma ad bilimi/mahlas ad bilimi, aile ad bilimi/sülale ad bilimi, soyadı bilimi” (Kalaycı, 2019, s. 42-46) şeklinde dokuz başlık altında sınıflandırıp soyadı bilimini “Soyadlarının verilmesini, genel görünüşünü, değişimini ve bireyle birlikte topluma etkilerini inceleyen ad bilim dalı.” (Kalaycı, 2019, s. 45) olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan hareketle soyadı biliminin; soyadı kanununun ortaya çıkışını, soyadlarının verilmesini, soyadlarının anlam, yapı ve köken bakımından görünüşünü, soyadlarında zaman içerisinde tümüyle ya da kısmen gerçekleşen değişimleri ve soyadlarının toplumu etkileyişini incelediği söylenebilir.

1. Soyadı kavramı ve Türklerde soyadı

Doğadaki her olay gibi soyadlarının ortaya çıkma nedeni de bir ihtiyacı karşılamaktır. Bu ihtiyaç, kişileri diğerlerinden ayırt etme ihtiyacıdır. Türkiye’de Soyadı Kanunu 1934 yılında çıkmıştır. Ancak soyadı kanunundan önce de soyadı yerine göbek adı, aile adı, sülale adı, takma ad vb. adlar kullanılmaktaydı.

Türkler tarihte kendi adlarıyla birlikte bağlı buldukları boy, kabile vb. adını kullanmışlardır. Memmedli, eski Türk yazıtlarında yaklaşık olarak 700’den fazla, Orhon-Yenisey yazıtlarında ise 200 kadar kişi adı (antroponim) geçtiğini belirtmektedir. Memmedli’ye göre bu isimlerden bazıları soyadı görevinde kullanılmıştır. (Memmedli, 1994, s. 96). Uygurların da unvanları soyadı görevinde kullandıkları görülmektedir. Uygurlar “Hotan bölgesinde Uygurların kurduğu Udun hanlığının ‘Vaycra’ adını milattan önceki III-VI. yüzyıldan Karahanlılar dönemine kadar yaklaşık beş yüz yıl boyunca” soyadı olarak kullanmışlardır. Ayrıca “Kusen hanları ‘beg’ sözcüğünü soyadı olarak kullanmışlardır.” (Kaşgarlı, 2013, s. 297) Karahanlılar ise daha çok aile adlarını soyadı olarak kullanmışlardır. “Karahanlılar döneminde Uygurlar İslamiyet’in etkisiyle İslami ad kullanmaya başlamışlarsa da *arslan* (*kaplan*), *buğra*, *tuğril* (*şahin*) gibi nesep adlarını kullanmaya devam etmişlerdir. Örneğin Satuk Buğrahan, Ali Arslanhan, Tabğaç Buğrahan vb.” (Komisyon, 1991, s. 99-100 akt. Kaşgarlı, 2013, s. 297).

Kaşgarlı Mahmut, *Dîvânü Lügâti't-Türk'te Oğuzların 22 uruktan oluştuğunu belirtip bunların adını, mührünü ve belgesini vermektedir. Kaşgarlı, Türklerin birbirlerini ayırt etmek için dedelerinin adlarını boy adı olarak kullandığına işaret etmektedir: “Bu saydığım bölükler köktür. Bu kökten bir takım oymaklar çıkmıştır; onları söylemedim, sözü kısa kestim. Bu bölüklerin adları onları kurmuş olan eski dedelerin adlarından alınmıştır. Araplarda dahi böyledir. Benû Selîm, benû Hafâce denir ki ‘Selim oğulları’, ‘Haface oğulları’ demektir.”* (DLT I, 2006: 58-59).

Osmanlı Devleti’nde mahkeme sicilleri, tahrir defterleri, salnameler, tezkireler ve 19. yüzyılda yapılmaya başlanan nüfus sayımları soyadı yerine kullanılan sözcüklerle ilgili bilgi ve belgeler içermektedirler. “Osmanlı İmparatorluğunda ilk nüfus sayımı 1246 (1830) yılında yapılmıştır. Bu sayıma sadece erkekler dâhil edilmiştir. İlgili nüfus memurları köy köy dolaşarak hanelerde barınan erkek nüfusu kaydetmişlerdir. Kayıtlar, sülalenin adıyla yapılmıştır. O yıllarda fotoğraf olmadığı için kişilerin fiziki özellikleri de yaşa ilaveten nüfus bilgileri içinde yer almıştır. Örneğin Kastamonu’nun Araç ilçesi, Oycalı köyünde yazılan bir hanenin nüfus bilgileri şöyledir: Kapucuoğlu, orta boylu, sarı sakallı, Bekir bin Mustafa, sinn 40; oğlu Hasan sinn 3 vb.” (Akman, 2013, s. 7). Osmanlı Devleti’nde yapılan ilk nüfus sayımından başlanarak kişiler kaydedilirken “şöhreti” diye bir başlık eklenmiştir. Bu sözcüğe karşılık verilen cevap da bir anlamda soyadı işlevindedir. Yani kişi ne ile biliniyor, hangi özelliği ile tanınıyor, hangi açıdan şöhret bulmuşsa şöhreti kısmına o sözcük kaydedilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti devletinin kurulmasıyla toplum hayatını ilgilendiren birçok alanda değişim yaşanmıştır. Bu amaçla sosyal, siyasi, ekonomik, eğitim ve hukuk gibi alanlarda düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu düzenlemelerden birisi de soyadı alanında yapılmıştır. Soyadı Kanunu’nun temeli 1926 yılında Türk Medeni Kanunu’nun 25. ve 26. maddeleriyle atılmıştır. Bu maddelere göre aile isimlerinin alınması kararlaştırılmış ancak bir zorunluluk olmadığı için kanun hayata geçirilememiştir (Doğaner, 2003, s. 334). Soyadı kanunu ile ilgili ilk çalışmalar ise 1933 yılında gündeme gelmiş ve konu ile ilgili Dâhiliye Vekâletince hazırlanan bir kanun tasarısı önce İcrâ Vekilleri Heyetine, ardından 11 Aralık 1933’te TBMM Başkanlığına, oradan da 13 Aralık 1933 tarihinde Adliye Encümenine gönderilmiştir.² Adliye Encümeni gerekli incelemeleri yaparak kanun tasarısını 21 Mayıs 1934’te TBMM başkanlığına sunmuştur.³ Kanun tasarısı TBMM’nin 18 ve 21 Haziran 1934 tarihli oturumlarında görüşülerek kabul edilmiş, 2 Temmuz 1934’te Resmi Gazete’de yayımlanmış, yayımlanan nizamnameye göre kanunun 2 Ocak 1935’te yürürlüğe girmesi kararlaştırılmıştır. 21 Haziran 1934 tarihli bu kanuna göre “Madde 1- Her Türk öz adından başka soyadını da taşımağa mecburdur. Madde 2- Söyleyişte, yazışta, imzada öz ad önde, soyadı sonda kullanılır. Madde 3- Rütbe ve memuriyet, aşiret ve yabancı ırk ve millet isimleriyle umumi edepelere uygun olmayan veya iğrenç ve gülünç olan soyadları kullanılamaz.”⁴ Aynı kanunun 7. maddesine göre “Bu kanunun neşri tarihinden itibaren iki yıl içinde gerek soyadı olmayanlar ve gerekse soy adlarını değiştirmek isteyenler taşıyacakları adı hükûmetin tayin edeceği şekilde nüfus kütüklerine geçirilmek üzere bildirmekle” yükümlü tutulmuştur.

Soyadı kanununun kabulünden sonra bakan, milletvekili, bürokratlar başta olmak üzere vatandaşlar kendilerine soyadı seçip bu soyadları nüfus müdürlüklerine tescil ettirmişlerdir. Soyadı kanununun ardından bu kanunu tamamlayıcı ve destekleyici mahiyette başka kanunlar da çıkarılmıştır. Bu kanunlardan ilki Gazi Mustafa Kemal’e “Atatürk” soyadını veren kanundur. Bu kanun çıkmadan önce

² “Başvekil İsmet” imzasıyla TBMM’ne sunulan 13 maddelik “Soyadı Hakkında 1/558 numaralı Kanun Lâyihası”nın esasları hakkında bkz. TBMM Zabıt Cerideleri, Devre: 4, Cilt: 13, İçtima: 2, 29. İnikat, 13 Mart 1933, s. 16.

³ TBMM Zabıt Cerideleri, Devre: 4, Cilt: 23, İçtima: 3, 69. İnikat, Muğla Mebusu Nuri Beyin, nüfus kanununa müzeyyel 3/97 numaralı kanun teklifiyle soyadı hakkında 1/558 numaralı kanun lâyihası ve Dâhiliye ve Adliye encümenleri mazbataları (Sıra No: 203, ss. 1-15, s. 6-8)

⁴ 21/6/1934 tarih ve 2525 sayılı Soyadı Kanunu. Yayımlandığı Resmî Gazete Tarihi:2/7/1934 Sayı:2741

Gazi Mustafa Kemal'e hangi soyadının verileceği yapılan toplantılarda tartışılmış ve bu konuda çeşitli görüşler ileri sürülmüştür (Avşar ve Emre Kaya, 2013, s. 80). Bu toplantılarda önerilen isimler arasında "Etel, Etealp, Korkut, Arız, Ulaş, Yazır, Emen, Coğuş, Salır, Begit, Ergin, Tokuş, Beşe, Türkata, Türkatası" (Acun 2010, s. 253.) gibi isimler öne çıkmıştır. Saffet Arıkan'ın "Türkatası" soyadı teklifi Konya Milletvekili Naim Hazım Onat tarafından söyleyişinde ve yazılışında akıcılık bulunmadığı gerekçesiyle uygun görülmemiştir. Naim Hazım Onat'ın Gazi Mustafa Kemal için önerdiği "Atatürk" soyadı (Yalçın vd. 2008, s. 264) İsmet İnönü ve 22 arkadaşının Türkiye Büyük Millet Meclisine sunduğu kanun teklifiyle 24 Kasım 1934'te mecliste hazır bulunan milletvekillerinin oybirliğiyle kabul edilmiştir.

26 Kasım 1934 günü Türkiye Büyük Millet Meclisine sunulan diğer bir kanun teklifiyle "ağa, hacı, hafız, hoca, molla, efendi, bey, beyefendi, paşa, hanım, hanımefendi ve hazretleri gibi lakap ve unvanların kullanımı kaldırılmıştır. Erkek ve kadın vatandaşların, kanunun karşısında ve resmî belgelerde yalnız adları ile anılmaları" hükmü altına alınmıştır. "Bay" ve "bayan" gibi ifadeler ise Türkçe oldukları için bu kanuna dâhil edilmeyip kullanılmaları serbest bırakılmıştır.⁵

1 Aralık 1934 tarihinde Kocaeli Milletvekili İbrahim Süreyya tarafından verilen bir kanun teklifi ile Atatürk soyadının başkaları tarafından kullanılmasının önüne geçilmesi istenmiştir. 17 Aralık 1934 günü mecliste yapılan görüşmelerden sonra kabul edilen kanun teklifi 24 Aralık 1934'te Resmi Gazete'de yayımlanmıştır. Bu kanuna göre Atatürk soyadının başkaları tarafından ad ya da soyadı olarak kullanılmayacağı, ayrıca bu soyadının başına veya sonuna eklemeler yapılarak kullanılmasının da mümkün olmadığı hüküm altına alınmıştır.⁶

2. Türkçe Soyadları Üzerine Yapılan Çalışmaların Sınıflandırılması

Türkçe soyadları ile ilgili Türkiye'de ve Türkiye dışındaki coğrafyada yapılan çeşitli çalışmalar vardır. Bu çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların soyadları ile ilgili çeşitli konularda yapıldığı görülmektedir. Soyadları üzerine yapılan bu çalışmalarını bir bütün olarak değerlendirdiğimizde şu şekilde bir sınıflandırma yapmak mümkündür:

2.1. İncelendiği coğrafyaya göre soyadları

1. Türkiye'de Türkçe soyadları üzerine yapılan çalışmalar
2. Türkiye coğrafyası dışındaki Türkçe soyadları üzerine yapılan çalışmalar

2.2. Kökenine Türkçe göre soyadları

1. Türkçe soyadları üzerine yapılan çalışmalar
2. Türkçe dışındaki diğer dillerde soyadları üzerine yapılan çalışmalar
3. Karma çalışmalar (Türkçe-Arapça, Türkçe-Farsça, Türkçe-Rusça vb.)

⁵ 26/11/1934 Tarih ve 2590 Kanun Numaralı Efendi, Bey, Paşa Gibi Lakap ve Unvanların Kaldırılmasına Dair Kanun.

⁶ 24/11/1934 tarih ve 2587 sayılı kanunla Kemal Öz adlı Türkiye Cumhuriyetine verilen "ATATÜRK" adının veya bunun başına ve sonuna söz konarak yapılan adların hiç bir kimse tarafından alınamayacağını buyuran kanun.

2.3. Konusuna göre soyadları

1. Yapı, anlam ve köken yönünden soyadları
2. Tarihsel seyrine göre soyadları
3. İstatistiki yönden soyadları (en çok verilen soyadları vb.)
4. Hikâyelerine göre soyadları
5. Hukuki açıdan soyadları
6. Soyadlarını konu alan sözlük çalışmaları

3. Türkçe soyadları üzerine yapılan çalışmalar

3.1. Türkiye’de soyadlarını konu alan çalışmalar

İnsanlar en eski dönemlerden beri birbirlerini tanımak/ayırt etmek ihtiyacını gidermek için ad kullanma yoluna gitmişlerdir. Ancak artan nüfusla birlikte insanlar bu adla birlikte aile, soy, kabile, meslek, lakap vb. adları veya soyadlarını kullanmışlardır. Türkiye’de 1934 yılında çıkarılan Soyadı Kanunu ile birlikte soyadı olarak kullanılacak adların derlendiği eserler yazılmaya başlanmıştır. Erhan Sanater’in *Soyadı Kanunu ve Öz Türkçe Adlar* (1935), M. Zeki Vural’ın *Öz Türkçe Kadın ve Erkek Adları Soyadları* (1935), Enver Behnan Şopolyo’nun *Türk Soyadı 3396 Türk Adı*, Besim Atalay’ın *Türk Büyükleri veya Türk Adları* (1935) adlı çalışmaları bunlardan bazılarıdır. Yine *Osmanlıcadan Türkçeye Söz Karşılıkları: Tarama Dergisi* de soyadı seçiminde başvurulan kaynaklardandır. Besim Atalay’ın *Türk Büyükleri veya Türk Adları* (1935) eseri, soyadı yasasıyla ve Türkçe adlara ilginin artmasıyla birlikte en çok kullanılan adlar kitabı olup kısa sürede iki baskı yapmıştır (Ölmez, 2000, s. 2).

Türkiye’de soyadları üzerine yapılan çalışmalardan bazıları soyadları ve soyadlarının anlamlarına yer veren sözlük çalışmalarıdır. Mustafa Kemal Çalık’ın *Türk Ad ve Soyadı Sözlüğü* (1989), İlhan Yardımcı’nın *Açıklamalı Ansiklopedik İsim ve Soyadları Sözlüğü* (1998), Arif Hikmet Par’ın *A’dan Z’ye Türk Adları/Ansiklopedik Türk Adları ve Soyadları Sözlüğü* (1989) bu alanda hazırlanan sözlük çalışmalarındandır.

Türkiye’de belirli bir yerleşim yerinde kullanılan soyadlarını konu alan çalışmalar da vardır. Coşar, *Trabzon Soyadlarında Osmanlı Dönemi Unvan Adları* (2005), Akman, *Osmanlı Nüfus ve Temettuat Defterlerine Göre Oycalı Köyü (Araç) ve Bir Soy Kütüğü Denemesi* (2013); Akman, *Osmanlı Nüfus Defterlerine Göre Kızılören ve Ahatlar Köyü (Araç) Soy Kütüğü* (2014); Akman, *Osmanlı Nüfus Defterlerindeki Sülale Adlarının Soyadı Kanunuyla Aldığı Şekiller Üzerine Bir Dil İncelemesi (Kastamonu Örneği)* (2015); Calp, *Ağrı İlinde Kullanılan Soyadları Üzerine Dilbilimsel Bir Araştırma* (2017); Parlak Kalkan, *Soyadlarımız: Mardin Örneği* (2012) bu alanda yapılan sınırlı çalışmalara örnektir.

3.2. Türkiye coğrafyası dışındaki Türkçe soyadlarını konu alan çalışmalar

Türkler tarih boyunca birçok kıtada varlık göstermiştir. Özellikle Osmanlı Devleti’nin yükselme döneminde geniş bir coğrafyaya yayılmışlardır. Ancak Osmanlı Devleti’nin zayıflamaya başlamasıyla

birlikte kaybettiği topraklardan Türklerin büyük bir kısmı Anadolu'ya göç etmek zorunda kalmış, göç etmeyenler ise ayrımcılığa uğramışlardır. Ayrıca bu topraklarda Türkleri hatırlatan cami, köprü, imaret, han, hamam gibi somut mimari eserler tahrip edilmiş, Türklerin dillerini kullanmaları, dinî inançlarını yaşamaları yasaklanmıştır. Bu baskı ve ayrımcılığa rağmen bu topraklarda, soyadlarında Türkçenin izlerine rastlanmaktadır. Türkiye coğrafyası dışındaki Türkçe soyadları üzerine yapılan ilk kapsamlı çalışma N. A. Baskakov tarafından kaleme alınan *Türk Kökenli Rus Soyadları*dır. Çalışmanın asıl adı *Russkie Familii Tyurkskogo Proisxojeniya* olup Nunka-İlim Yayınevi tarafından 1979 yılında basılmıştır. Eser 300 Rus aile adını Türkçe kökenli olarak değerlendirmektedir. Türk Dil Kurumunun isteği üzerine Samir Kâzımoğlu tarafından Türkçeye çevrilen eser, 1997 yılında Türk Dil Kurumu tarafından basılmıştır. Baskakov, eserinin girişinde Türkçenin Rusça üzerindeki etkisinin yeterince araştırılmadığını, Rusça etimolojik sözlüklerin hazırlanmaya başlandığını ama eksiksiz bir etimolojik sözlük için Rusça soyadlarının etimolojisinin de çalışılması gerektiğini, Türk kökenli Rus soyadlarının araştırılmasından elde edilecek bulgular ile gelecekte hazırlanabilecek bir Rus soyadları sözlüğünün daha kolay oluşturulabileceğini, Rusya'daki Türk soy isimlerinin "Türk ve Slav halkları arasındaki dil ilişkilerinin tarih boyunca sık ve devamlı" (Kâzımoğlu, 1997, s. 1-2) olmasından kaynaklı olduğunu ifade etmektedir. Baskakov; N.I Tupikov, *Eski Rus Özel Adları Sözlüğü*, V.K Cicagov, A.V Superanskaya'nın monografi ve bibliyografyaları ile Rus soyadlarına yer veren A.V. Ekzemplarski'nin eserine atıfta bulunarak "Tüm bu eserlerde binden fazla Rus ismi yer almaktadır. Onların çoğunluğunu ise Türk kökenli isimler oluşturmaktadır." (Kâzımoğlu, 1997, s. 3) demektedir. Baskakov'un tek başına bu değerlendirmesi bile Türk soyadları üzerine çalışılması gerektiğini açıklamaktadır. Baskakov'a göre Türk dünyasındaki soyadları genel olarak dört gruba ayırır:

"Birinci Grup: Oğuz ve Polosev nesil birliklerini temsil eden soyadları ki bunların esasını Türk sözleri teşkil etmektedir. İkinci Grup: Suni bir biçimde Doğu Avrupa sülalelerine bağlanan Türk kökenli soyadları ki bu tip soyadlarının ilk atalarının Doğu Avrupa kökenli olma ihtimali vardır (Yunanistan, İtalya, İsviçre, Almanya, İngiltere, Fransa). Bu neslin temsilcileri Türk soyadı taşımaktadır. Bu gibi isimler ya Ruslar tarafından verilmiş Türk mahlaslarıdır ya da soyun Türk kökenli olması ile ilgilidir. Üçüncü Grup: Türk soyundan olmayan kimselerin taşıdığı Türkçe kökenli soyadları bu gruba dâhildir. Rus tarihinin çok ünlü birkaç ismi bu gruba dâhildir. Dördüncü Grup: Rus kökenli olan soyadları bu gruba dâhildir ki onların temsilcileri de yine Türk'tür." (Kâzımoğlu, 1997, s. 7)

Baskakov aynı zamanda şecere kitaplarına dayanarak Rus soyadlarının dayandığı lakapları anlam bilimi bakımından sınıflandırmaktadır. Baskakov'un tasnifi şu şekildedir: "1. Akralılık ilişkileri, herhangi bir iş ile münasebeti bildiren lakaplar. 2. Kişinin iç dünyasını, olumlu olumsuz taraflarını anlatan lakaplar. 3. Kişinin dış görünüşüne, vücut yapısına yakıştırılmış lakaplar 4. Herhangi bir hayvanın veya insanın bedeninin bazı kısımlarını çağrıştıran lakaplar. 5. Hayvanların, yırtıcıların, kuşların veya haşeratin adları ile ilgili metoforik isimlerle benzeşen lakaplar. 6. Bitkilerin adları ile benzeşen lakaplar. 7. Günlük yaşamla ilgili eşyalar, iş malzemeleri, giyim kuşam gibi kültürel materyalle ilişkili lakaplar. 8. Kişinin mizacı, gözle takip edilebilen hareketlerine yakıştırılmış lakaplar." (Kâzımoğlu, 1997, s. 7).

Türkiye coğrafyası dışındaki Türkçe soyadları üzerine yapılan diğer bir çalışma Türk kökenli Bosna Hersek soyadları üzerine yapılmıştır. Bosna Hersek yaklaşık dört yüz yıl boyunca Osmanlı egemenliğinde kalmıştır. Bunun neticesi olarak Bosna Hersek'te kullanılan Boşnakçada Türkçe kelime ve unsurlar da yer almaktadır. Türk kökenli Bosna Hersek soyadları üzerine kapsamlı bir çalışma Dženana Bračković tarafından *Türk Kökenli Bosna Hersek Soyadları* (2020) adıyla yapılmıştır. Bu çalışmada Bosna Hersek'te bulunan Devlet ve Tarih Arşivi, Gazi Hüsrev Bey Kütüphanesi, Şarkiyat Enstitüsü gibi kurumlarda yer alan tapu tahrir defterleri, sicil defterlerinin yanı sıra telefon rehberleri,

konu ile ilgili kitaplar ve makaleler de incelenerek Türk kökenli Bosna Hersek soyadları tespit edilmeye çalışılmış; tespit edilen 1473 soyadı; köken bilgisi, ses bilgisi ve şekil bilgisi açısından incelenmiştir. Bu çalışmada soyadları 26 başlık altında sınıflandırılmıştır: “1. Özel adlardan türemiş soyadları. 2. Kısaltılmış (hypocoristic) adlardan oluşan soyadları. 3. Unvanlardan oluşan soyadları. 4. Özel isim ve unvan, unvan ve özel isim şeklinde oluşan soyadları. 5. Çeşitli sıfat ve özel isimlerden türemiş soyadları. 6. Lakaplardan oluşan soyadları. 7. Şahsın unvanı, adı, mesleği ile türemiş soyadları. 8. Çeşitli mesleklerden türemiş soyadları. 9. Şahsın uyruğunu gösteren ülke veya şehir adlarından türemiş soyadları. 10. Herhangi bir sınıflandırmada yer almayan adlardan türemiş soyadları. 11. Hayvan adlarından türemiş soyadları. 12. Sayılardan türemiş soyadları. 13. Yemek, baharat ve içecek adlarından türemiş soyadları. 14. Renk adlarından türemiş soyadları. 15. Maden adlarından türemiş soyadları. 16. Eşya adlarından türemiş soyadları. 17. İnsanın çeşitli vücut parçaları adlarından türemiş soyadları. 18. Mimari ve diğer yapı adlarından türemiş soyadları. 19. Doğadan kaynaklanan ve doğada bulunan çeşitli şeylerden türemiş soyadları. 20. İslam’a özgü şeylerden türemiş soyadları. 21. Soyut adlardan türemiş soyadları. 22. Bitki adlarından türemiş soyadları. 23. Bedensel sakatlık adlarından oluşmuş soyadları. 24. Sıfatlardan türemiş soyadları. 25. Fiillerden türemiş soyadları. 26. Belirli anlam taşımayan sözcüklerden türemiş soyadları.” (Bračković, 2020, s. 16-17).

Lübnan’daki Türkçe soyadları üzerine Kalaycı tarafından *Lübnan’da Türkçe Soyadları* adıyla bir doktora tezi hazırlanmıştır. Bu çalışmada Lübnan’da yer alan 31 farklı grup içerisinde yer alan Dürziler, Süryaniler, Ermeniler ve Sünniler ile Sünniler içerisindeki üç alt gruba (Girit muhacirleri, Türkmenler, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları / çifte vatandaşlık hakkına sahip olanlar dâhil) mensup 283.000 kişiye ait soyadı taranmış, tamamen ve kısmen Türkçe olduğu tespit edilen 1.413 soyadı anlam, yapı ve köken açısından incelenmiştir (Kalaycı, 2019a, s. 362). Kalaycı tarafından tespit edilen 1413 soyadından 690 tanesi tümüyle Türkçe kökenli olup geriye kalan 723 soyadı en az iki dilden biçim birim taşıyan karma soyadlardır. Kalaycı Lübnan’da soyadlarının genel olarak şu şekillerde oluştuğunu ifade etmektedir: “1. Meslekle ilgili olanlar. 2. Yerleşim birimi bildirenler. 3. Unvanlar. 4. Kişi adlarıyla ilgili olanlar. 5. Hayvanlarla ilgili olanlar. 6. Akrabalıkla ilgili olanlar. 7. Çevreyle ilgili olanlar. 8. “El” takısı ile başlayan soyadları. 9. Diğerleri.” (Kalaycı, 2019a, s. 363). Kalaycı, Lübnan’daki Türkçe ya da Türkçe bir öge taşıyan soyadlarında görülen dil sapmalarını da başka bir çalışmada ele almıştır. Çalışmada, başta dil etkileşimi olmak üzere farklı nedenlerle Türkçe soyadlarının yazımında ölçünlü Türkçeden ayrılan yönleri ele alınmıştır (Kalaycı, 2018).

Kalaycı, onomastik açıdan Lübnan’da yaşayan Girit muhacirlerinin soyadlarını da incelemiştir. Türkler, Girit’te yaşanan olaylar nedeniyle yaklaşık yüz yıllık süreç içerisinde tümüyle o coğrafyadan çıkarılmışlar ve Osmanlı coğrafyasının farklı yerlerine yerleştirilmişlerdir. O yerlerden biri de Lübnan’ın Trablusşam vilayetidir. Bugün nüfusu on bin civarında olan Trablusşam’daki Girit muhacirleri toplam 59 soyadı kullanılmaktadır. Bu soyadlarından 14 tanesi en az bir Türkçe biçim birim içermekte geriye kalan 45 soyadı ise Arapça ve Rumca biçim birimlerden oluşmaktadır (Kalaycı, 2019b, s. 559).

Arnavutluk 14. yüzyıldan 20. yüzyılın başlarına kadar Osmanlı Devleti idaresinde kalmıştır. Osmanlı Devleti’nin yaklaşık bu beş yüz yıllık varlığı Arnavutluk’ta köprü, han, hamam gibi pek çok mimari eserin yanı sıra somut olmayan zengin bir mirasın oluşmasını da sağlamıştır. Şüphesiz ki gerek bu mimari eserlerin gerekse somut olmayan bu mirasın izleri Balkan Savaşı’ndan sonra Arnavutluk’un elden çıkmasıyla silinmeye başlansa da bugün Arnavutluk’ta Türkçenin izlerini görmek mümkündür.

Arnavutluk’taki Türkçe soyadları ile ilgili Yılmaz ve Akyüz tarafından *Arnavutluk’ta Türkçe Kökenli Soyadları ve Anlamsal Değerleri* (2015) adıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada Arnavutçaya

Türkçe üzerinden geçmiş 490 soyadı incelenmiş, bu soyadlarının anlam değerleri ve kelime kökenleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Tespit edilen bu soyadlarından 250'si Arapça, 74'ü Farsça, 63'ü Türkçe, 2 tanesi İbranice kökenlidir (Yılmaz ve Akyüz, 2015, s. 187). Bu çalışmada Türkçe üzerinden Arnavutçaya geçen soyadlarının şu şekilde oluştuğu belirtilmiştir: “1. Anne, baba isimlerinden türetilen soyadları. 2. Meslek, zanaat belirten soyadları. 3. Takma isim, lakaptan oluşan soyadları. 4. Türkizm ve oryantalizm etkisinde gelişen soyadları. 5. Unvan isimleri.” (Yılmaz ve Akyüz, 2015, s. 187).

Bulgarcada yer alan ve Bulgaristan'da kullanılan Türkçe soyadları üzerine de çeşitli çalışmalar yapılmıştır. S. İlçev'in *Bulgar Şahıs Adları ve Soyadları Sözlüğü* adlı eseri Bulgarca soyadları içerisinde Türkçe soyadlarının yer aldığı bir çalışmadır. M. Mollova'nın *Şark Kavimlerinden Geçen Bazı Bulgar Ad ve Soyadları* (1976) adlı makalesi de bu konuda ilk başvurulabilecek kaynaklardandır. Ancak Bulgarcadaki Türkçe soyadları denildiğinde akla gelen isim şüphesiz ki Mehmet Türker Acaroğlu'dur. Acaroğlu'nun *Tarih Boyunca Türkçe Lâkap, Ad ve Soyadı Alan Bulgar Ünlüleri* (1987) ve *Türkçe Ad ve Soyadı Alan Sofyalı Bulgarlar* (1993) adlı çalışmaları son derece kıymetlidir. Acaroğlu'nun, Bulgarcadaki Türkçe soyadları ile ilgili kapsamlı çalışması ise *Bulgarların Aldığı Türkçe Adlar ve Soyadları Sözlüğü* (1999)'dür. Bu eser Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından basılmıştır.

M. Yançev ise *Bulgarcada Türkçe Kökenli Soyadları* (2007) adlı çalışmasında Osmanlı döneminde Bulgarcaya girmiş soyadlarına değinmektedir. Yançev, Bulgarcada soyadı yerine kullanılan adların çoğunun sülale adı olduğunu belirtmektedir. Yançev'e göre Bulgarcadaki Türkçe soyadları genelde Osmanlı dönemindeki toplumsal ve ekonomik gelişmeleri yansıtmaktadır (Yançev, 2007, s. 167). Doğan Yücel tarafından da Bulgar dilindeki Türkizmler üzerine yapılan çalışmalarla ilgili tematik bir bibliyografya çalışması hazırlanmıştır (Yücel, 2020).

Konu ile ilgili dikkat çekici bir çalışma da Nevzat Gözaydın tarafından *Türk Soyadını Taşıyan Orta Avrupalılar* (Gözaydın, 2013) başlığıyla yayımlanmıştır. Slovenya eski Cumhurbaşkanı Danilo Türk'ün soy isminden esinlenerek çalışmasına başlayan Gözaydın, Danilo Türk başta olmak üzere Almanya ile Avusturya'da adreslerini tespit ettiği “Türk” soyadlı 400 kişiye Kasım-Aralık 2012 aylarında mektup göndermiştir. Gözaydın, mektup yolladığı kimselere “Türk” soy isimlerinin anlamının nereden geldiği, bu konuda ellerinde bir bilgi belge bulunup bulunmadığı ile ilgili sorular sormuştur. Yollanan bu mektupların bir kısmına muhatapları tarafından dönüşler yapılmıştır. Yapılan dönüşlerde bazıları bu konuyu hiç düşünmediklerini belirtirken bazıları da “Türk” soyadının buldukları bölgelerde yaygın olarak kullanıldığını belirtmişlerdir. Bazıları da soyadlarının Birinci Viyana Kuşatması (1529) ve İkinci Viyana Kuşatması (1683) ile bağlantılı olduğunu, (hatta Türklerle Avusturyalıların 1662-1664 ile 1683-1699 yılları arasında yaptığı savaşların soyadlarında etkili olduğunu) bazıları da ailelerindeki bu soyadının birkaç yüzyıl öncesine kadar takip edilebildiğini ifade etmiştir. Mektup gönderilen kimselerden bazıları Gözaydın'ın bu soruları üzerine bölgelerindeki ilgili kurum ve kuruluşlara soyadlarının anlamını soran mektuplar yazmışlar ve bu cevapları Gözaydın ile paylaşmışlardır. Gözaydın'ın Orta Avrupa'daki Türk soyadları ile ilgili yaptığı diğer bir tespit de “Türk” sözünün geçtiği atasözü, deyim ve kalıp ibarelerde “Türk” sözünün çoğunlukla olumsuz, aşağılayıcı, komik düşürücü ve kötümser anlamlarda kullanılmasıdır:

“Bütün bu atasözlerine, deyimlerine ve kalıp ibarelere baktığımızda “Türk” sözünün çoğunlukla olumsuz, aşağılayıcı, komik düşürücü ve kötümser anlamlarda kullanıldığını, bu biçimde kullanmaların yüzlerce yıldan beri sürüp gittiğini anlıyoruz. Bu olumsuz anlamlar dünyasına rağmen Orta Avrupa ülkelerindeki insanların bu soyadını herhangi bir olumsuz etki altında kalmadan, yüksünmeden, utanmadan, pişmanlık duymadan kullanmaya devam etmeleri bir hayli ilginç olabilir.” (Gözaydın, 2013, s. 51).

Sonuç olarak Gözaydın'ın dediği gibi "Alman dilindeki Türk sözüyle ilgili kullanımlar, bu soyadının yaklaşık beş veya altı yüzyıldan beri Orta Avrupa ülkelerinde, hatta biraz daha genişletilerek Doğu Avrupa ülkelerinde bile kullanıldığını kanıtlamaktadır. Alman dilini kullanan toplulukların dışında Lehçe, Sırpça, Hırvatça, Çekçe, Slovence, Slovakça ve hatta Fransa'daki iki yerleşme yerinin adına da bakarak Fransızca belgelere ulaşıldığında, bu soyadının kökeni hakkında çok daha sağlıklı bilgilere ulaşmak mümkündür." (Gözaydın, 2013, s. 59).

4. Türkçe soyadları bibliyografyası

1934'ten günümüze kadar soyadlarının uygulanması, değiştirilmesi, anlamı, yapısı ve kökeni hakkında birçok çalışma yapılmıştır. Bununla birlikte soyadları üzerine müstakil bir bibliyografya çalışması yapılmamıştır. Türkiye'de soyadlarının da içerisinde yer aldığı ad bilimi üzerine hazırlanmış üç bibliyografya çalışması vardır. Bunlardan ilki A. Esat Bozyiğit tarafından hazırlanan *Türk Ad Bilimi Bibliyografyası -Deneme-* (Bozyiğit, 1995) adını taşımaktadır. İkincisi Dilek Keleş tarafından hazırlanan *Türk Ad Bilimi Bibliyografyası* (Keleş, 1996) adlı yüksek lisans tezidir. Bu çalışmanın 28. sayfasında "Kişi Adları" başlığı altında kişi, unvan, lakap, mahlas ve rütbe adları yanında soyadı çalışmalarına da yer verilmiştir. Ad bilimi üzerine üçüncü bibliyografya denemesi Ahmet Kayasandık'ın hazırladığı *Türkçe Kişi Adları Bibliyografyası Denemesi* (Kayasandık, 2019) başlıklı makaledir. Saim Sakaoğlu'nun hazırladığı *Türk Ad Bilimi 1 Giriş* (Sakaoğlu, 2001) ad bilimi üzerine yapılan çalışmaları bir araya toplayan bibliyografya olmasa da bibliyografya özelliği taşıyan bir çalışmadır. Ad bilimi adı altında yapılan bu bibliyografya çalışmalarında soyadlarına yer verilmekle birlikte soyadları ile ilgili müstakil bir bibliyografya çalışması şimdiye kadar yapılmamıştır. Dolayısıyla soyadları ile ilgili yapılan akademik çalışmaların tespiti, Türkçe soyadları üzerine yapılan çalışmaların bir araya getirilmesi bu alanda çalışanlara kolaylık sağlayacaktır. Soyadları ile ilgili bibliyografya hazırlanırken şu hususlara dikkat edilmelidir:

- Bibliyografya; Türkiye Türkçesi ile soyadları üzerine yapılan kitap, makale, bildiri, tez ve sözlük çalışmalarını kapsamaktadır. Ayrıca başlığında soyadı sözcüğü geçmeyen ancak içeriğinde soyadları hakkında bilgi veren kaynaklar da çalışmaya alınmıştır.
- Bibliyografyanın kapsamı Soyadı Kanunu'nun çıktığı 1934 yılından 2022 yılına kadar yazılan kitap, makale, bildiri, tez ve sözlük çalışmalarıdır.
- Çalışmada gazete yazıları ve internet sayfaları, haber niteliğinde olmaları ve bu yazıların bir makalenin sınırlarını aşacak boyutta olmaları nedeniyle bibliyografyaya alınmamıştır.
- Hukuk alanında soyadları üzerine yapılan çalışmalar ile ansiklopedi, sözlük gibi çalışmalarda soyadlarını konu alan kısa yazılar bibliyografyaya dâhil edilmemiştir.

4.1. Kitaplar

- Akman, E. (2013). Osmanlı nüfus ve temettuat defterlerine göre Oycalı köyü (Araç) ve bir soy kütüğü denemesi. Gazi Kitabevi.
- Akman, E. (2014). Osmanlı nüfus defterlerine göre Kızılören ve Ahatlar köyü (Araç) soy kütüğü. Gazi Kitabevi.
- Artan, G. (1994). Takma ad, soyadı, rumuz dizinleri (Tanzimat'tan günümüze). Türk Kütüphaneciler Derneği İçel Şubesi.
- Atalay, B. (1935). Türk büyükleri veya Türk adları. Devlet Basımevi.

- Baskakov, N. A. (1997). Türk kökenli Rus soyadları (Çev. S. Kazımoğlu.). TDK Yayınları.
- Bozyiğit, A. E.(1995). Türk adbilimi bibliyografyası. Ayyıldız Yayınları.
- Çopuroğlu, Akçakoca, F. (1933). Öz Türk adları. Denizli Halkevi Neşriyatı.
- Dabağyan, L. P. (2005). Türkiye Ermenileri tarihi. (3. Basım). IQ Kültür-Sanat Yayıncılık.
- Fındıkoğlu, Z. F. (1942). Ziya Gökalp ve aile adlarımız. Cumhuriyet Matbaası.
- Fındıkoğlu, Z. F. (1949). İsim ve soyadı müessesesi. Folklor ve Etnografya Kılavuzu, Berksoy Matbaası.
- Kasnak, Y. (2017). Ad ve soyadları sözlüğü. Kastaş Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1995). Dilde inkılapçılık ve tasfiyecilik anlayışını sınırı. Türk Dili Üzerine Araştırmalar 1. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Naskali Gürsoy, E. (2013). Cumhuriyet tarihi soyadı hikâyeleri. Doğan Kitap.
- Orbay, K. Ş. (1935). Öz Türkçe adlar ve sözler (yeni soy adları) soy adı kanunu, Soy Adı Nizamnamesi. Hilmi Kitap Evi.
- Ögel, B. (1971). Caca Bey vakfiyesindeki bazı unvan ve kişi adları hakkında notlar. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Özalp, K. ve Özalp, T. (1992). Atatürk'ten anılar. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (2001). Türk ad bilimi I (giriş). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sanater, E. (1935). Soyadı kanunu ve öz Türkçe adlar. Bozkurt Matbaası.
- Vural, M. Z. (1935). Öz Türkçe kadın ve erkek adları soyadları. Bizim Matbaa.
- Yalçın, A. (2002). Düünden bugüne adlarımız soyadlarımız. Geçit Kitabevi.
- Yeniçeri, S. (2001). Türkiye müzisyenler antolojisi. Deniz Yayıncılık.
- Zengin, D. (2014). Türk toplumunda adlar ve soyadları (sosyo-kültürel ve bilimsel bir yaklaşım). Kurmay Basım Yayım Yayınları.

4.2. Makaleler

- Acaroğlu, M. T. (1987). Tarih boyunca Türkçe lâkap, ad ve soyadı alan Bulgar ünlüleri. *Türk Kültürü Araştırmaları*, (25), 45-89.
- Acaroğlu, M. T. (1993). Türkçe ad ve soyadı alan Sofyalı Bulgarlar. *Türk Dünyası Araştırmaları*, (84), 121-182.
- Adzhumerova, R. ve Atmaca E. (2014). Ukraynacada Türkizmlerin kullanımı. *TEKE*, 3 (2), 103-110.
- Alkaya E. (2006). Sülâle adları. *Karadeniz Araştırmaları*, (11), 155-157.
- Altınkaynak, E. (2006). Karay ad ve soyadları. *Karadeniz Araştırmaları*, (9), 127-138.
- Aslan, D. A. (2006). Modern Türkiye'de ulusal kimliğin inşasında soyadı kanununun rolü. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 155-172.
- Atabay, M. (2007). Soyadı Kanunu ve bu konuda yapılan tartışmalar. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, (42), 231-248.
- Avşar, Z. ve Kaya Emre, A. E. (2013). Cumhuriyet Türkiye'si'nin halkçılık uygulamaları: soyadı kanunu örneği. *Turkish Studies*, 8 (5), 73-90.
- Aydın, M. K. (2019). 1934 tarihli soy adı kanunu uygulamaları ve Malatya örneği: (Fırat gazetesi verilerine göre). *Belgi Dergisi*, 2 (18),1379-1416.
- Balcı, U. (2014). Türk toplumunda adlar ve soyadları (sosyo-kültürel ve dilbilimsel bir yaklaşım). *Diyalog Dergisi*, 2 (2), 110-114.
- Banarlı, N. S. (1950). Türklerde soyadı. *Türk Folklor Araştırmaları*, 1(7), 98-112.

- Calp, M. (2017). Ağrı ilinde kullanılan soyadları üzerine dilbilimsel bir araştırma. *International Journal of Education, Science and Technology*, 3 (2), 55-69.
- Dakal, T. (2008). Ulusal kimlik inşasında soyadı kanunu Devrek örneği. *Cumhuriyet Tarihi Dergisi*, (10), 62-66.
- Dokuyan, S. (2016). Soyadı kanunu ve kanunun uygulanma süreci. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, (31 / 1), 129-166.
- Elçin, Ş. (1966). Bozgeyikli soyadının efsanesi. *Türk Folklor Araştırmaları*, 10 (206), 4179-4180.
- Ersoylu, H. (1981). Atatürk'ün verdiği-koyduğu bazı soyadları. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, (13), 179-186.
- Hüseyin Namık (1924). Türk büyükleri veya Türk adları. *Millî Mecmua*, (1/12), 191-192.
- Kahraman, E. (2009). Rusçadaki Türkçe ödünçlemeler. *Turkish Studies*, 4 (3), 1375- 1392.
- Kayasandık, A. (2019). Türkçe kişi adları bibliyografyası denemesi. *Journal of Strategic Research in Social Science*, 5 (1), 57-90.
- Kutay, C. (1967). Unvan imtiyazlarının kaldırılması yolunda tedbir ve 33 yıl sonrası soyadı kanunu. *Tarih Konuşuyor*, 7 (41), 3196-3200.
- Mallova, M. (1976). Şark kavimlerinden geçen bazı Bulgar ad ve soyadları. *Türkiyat Mecmuası*, (18), 315-330.
- Onat, N. H. (1990). Atatürk soyadı üzerine birkaç hatıra. *Türk Dili*, (60), 252-254.
- Ölmez, M. (2000). Dil devrimi sonrası adlarımız ve soyadlarımız. *TUBA*, 24 (2), 117-127.
- Önder A. R. (1968). Soyadlarımız üzerine. *Türk Dili Dergisi*, (201), 307-317.
- Özcan, M. Ş. ve Üzen, İ. (2019). Atatürk döneminde soyadı kanununun Çankırı'daki yansıması. *ÇKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, özel sayı, 129-152.
- Parlak Kalkan, G. (2012). Soyadlarımız: Mardin örneği. *Turkish Studies*, 7 (4), 2655-2674.
- Rukhadze, L. ve Katcharava, Nanuli (2006). Türk dillerinden Gürcüceye girmiş birkaç alıntı hakkında. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (22), 61-65.
- Sakaoğlu, S. (1979). Türkçede soyadları. *Atatürk Üniversitesi-Edebiyat Fakültesi Araştırma Dergisi Ahmet Caferoğlu Özel Sayısı Fasikül: 2, Sayı:11'den ayrı basım*, s. 376-421.
- Sakaoğlu, S. (2012). Soyadlarımızın başına gelenler. *Türk Dili*, (721), 24-28.
- Sevinçli, E. (2006). Adlarımızda soyadlarımızda yaşayan dil devrimi. *Journal of Yasar University*, 1 (3), 277-292.
- Solmaz, M. (2016). Tunus'ta Türk izleri ve Türkçe ile Tunus Arapçasındaki ortak sözcükler. *Akademik Bakış*, (54), 1002-1024.
- Şahin, C. ve Şahin M. (2013). Düşünceden eyleme: Türk devriminin düşünce boyutunun uygulamaya yansıması süreci. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, (13 / 27), 137- 166.
- Ülkütaşır, M. Ş. (1980-1981). Atatürk'e bu soyadı nasıl verildi ve bunu kim buldu? *Milli Kültür Dergisi*, 2 (6-8), 4-8.
- Volkan, V. (2006). Atatürk soyadı, modern Türk kimliği ve bu kimliği koruma sorumluluğu. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, (37-38), 211-230.
- Yançev, M. M. (2007). Bulgarcada Türkçe kökenli soyadları. *Belleten*, 55 (1), 165-172.
- Yıldırım, F. ve Dursunoğlu B. (2014). Ad alınır mı verilir mi? Milli bilinç bağlamında ad konusu ve Bingöl'deki soyadları". *Acta Turcica*, 6 (1), 1-19.
- Yılmaz, S. ve Akyüz, O. (2015). Arnavutluk'ta Türkçe kökenli soyadları ve anlamsal değerleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (40), 170-187.

Yücel, D. (2020). Sobider. Bulgar dilindeki Türkizmler üzerine yapılan çalışmalara bir çerçeve, değerlendirme ve kaynakça denemesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (46), 380-419.

4.3. Bildiriler

Acaroğlu, M. T. (1992). Gagauzcada takma adlar, soyadları, yer adları. *IV. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri, Halk Edebiyatı içinde* (C 2, S 72, s. 111-128). Türk Dünyası Araştırmaları.

Akman, E. (2015). Osmanlı nüfus defterlerindeki sülale adlarının soyadı kanunuyla aldığı şekiller üzerine bir dil incelemesi (Kastamonu örneği). (Ed. A. Buran, E. Alkaya, F. Özek ve S. K.Yalçın), *7. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri* Fırat Üniversitesi 16-18- Ekim 2014 (C 1, s. 71-76).

Coşar, A. M. (2005). Trabzon soyadlarında Osmanlı dönemi unvan adları. *Karadeniz Tarihi Sempozyumu*. (Haz. K. İnan, H. Öksüz, M. Okur, V. Usta.).

Kalaycı, Ü. (2018). Lübnan'da kullanılan Türkçe soyadlarındaki dil sapmaları. *2. Uluslararası Mutidisipliner Çalışmaları Kongresi*, Adana.

Kalaycı, Ü. (2019 b). Onomastik açıdan Lübnan'da yaşayan Girit muhacirlerinin soyadları. *5. Uluslararası Sosyal Eğitim Bilimleri Araştırma Kongresi*, Bandırma.

Kaşgarlı A. R. (2013). Geçmişten günümüze Uygur kişi adı ve soyadı. (B. Gül Ed.). *Bengü Beläk. Ahmet Bican Ercilasun Armağanı* kitabı içinde (s. 289-304).Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

Leontic, M. (2010). Makedon soyadlarına yansıyan İslam medeniyetinin etkileri. *BAL-TAM Türklük Bilgisi 13* bildiri kitabı içinde (s.87-97).

Paşayeva, F. (2008). Türk (Azeri Türkçesi ve Türkiye Türkçesi) ve Rus dillerinde soyadlarının ortaya çıkışı ve oluşumu. *VI. Uluslararası Türk Dili Kurultayı* bildiri kitabı içinde (s. 3623-3632).

4.4. Tezler

Bakhtashvili, M. (2016). *Gürcüceye geçen Türkçe kelimeler üzerinde Gürcistan'da yapılan çalışmalar*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Bračković, D. (2020). Türk kökenli Bosna Hersek soyadları. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Kalaycı, Ü. (2019a). Lübnan'da Türkçe soyadları. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Keleş, D. (1996). Türk adbilimi bibliyografyası. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Yılmaz, Z. (2016). Atatürk'ün sosyal değişim politikaları içerisinde "soyadı kanunu" ve yankıları. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.

4.5. Sözlükler

Acaroğlu, M. T. (1999). *Bulgarların aldığı Türkçe adlar ve soyadları sözlüğü*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Acaroğlu, M. T. (2009). *Azınlıkların ve yabancıların aldığı Türkçe adlar ve soyadları sözlüğü*. IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Çalık, M. K. (1989). *Türk ad ve soyadı sözlüğü*. Kastaş Yayınları.

Gençosmanoğlu, K. Z. (1975). *Ansiklopedik Türk isimler sözlüğü, A'dan Z'ye kadar Türk adları ve soyadları*. Hürriyet Yayınları.

Orbay, K. Ş. (1935). *Öz Türkçe adlar ve sözler (yeni soy adları)*. Hilmi Kitap Evi.

Par, A. H. (1989). *A'dan Z'ye Türk adları / ansiklopedik Türk adları ve soyadları sözlüğü*. (3. Baskı). Serhat Dağıtım Yayınevi.

Şapolyo, E. B. (1935). *Türk soyadı 3396 Türk adı*. Köyhocası.

Yardımcı, İ. (1998). *Açıklamalı ansiklopedik isim ve soyadları sözlüğü*. Sinan Yayınevi.

Sonuç

Türkler tarih boyunca birçok ülkede varlık göstermişler birçok milletle iletişime geçmişlerdir. Bundan dolayı bu ülkelerin ve milletlerin dillerinde Türkçe soyadlarına rastlamak mümkündür. Ancak yabancı ülkelerdeki Türkçe soyadlarını tespit etmek kolay değildir. Çünkü bu soyadlarının çoğu, zaman içerisinde ses ve şekil değişimine uğramıştır. Bundan dolayı yabancı ülkelerdeki Türkçe soyadları üzerine çalışacak araştırmacıların Türkçenin yanı sıra o ülkenin dilini de iyi derecede bilmesi gerekmektedir.

Yurtdışında Türkçe soyadları üzerine yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde Türkçe sözcüklerin yabancı dillerde soyadı olarak tercih edildiği görülmektedir. Ancak yurtdışındaki soyadları ile ilgili az sayıda çalışma olup bu çalışmalar sondajlama yöntemiyle sınırlı örnekler üzerinden yapılmıştır. Bu alanda yapılması gereken o ülkedeki tüm soyadlarını inceleyerek Türkçe soyadlarını tespit etmektir.

Yabancı ülkelerde ve bu ülkelerin dilinde kullanılan Türkçe soyadlarının tespiti ülkemizle bu ülke vatandaşları arasında köprü vazifesi görebilir. Ayrıca Türkçe soyadlarının tespiti bu ülkelerde varlık gösteren ülkemizin resmî kurumlarının bu ülkelerdeki vatandaşlarla ortak noktalar bulmasını ve bu kurumların faaliyetlerini daha kolay yürütmelerini sağlayacaktır.

Yabancı ülkelerde tespit edilen özellikle somut bir karşılığı olan Türkçe soyadları bu ülkelerdeki yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetlerinde kullanılabilir. Çünkü bu soyadlarının bazıları bu ülkelerdeki insanların aşına oldukları kelimelerdir.

Yurtdışında kullanılan Türkçe soyadlarını da kapsayacak bir ad bilimi atlası / soyadı bilimi atlası çalışmasına başlanması gerekmektedir. Görev kapsamı düşünüldüğünde bu çalışmanın Türk Dil Kurumu tarafından yapılması uygun olacaktır.

Bibliyografyalar yapıldığı alandaki çalışmalarını araştırmacılara toplu olarak göstermesi açısından önemli kaynaklardır. Bibliyografya çalışmaları sayesinde araştırmacılar yapılan çalışmalarını tekrarlamayacakları gibi çalışacakları konuyla ilgili kaynakları da derli toplu görme imkânı elde etmiş olacaklardır. Yapılan bu çalışmada güncel bir ad bilimi bibliyografyasına ihtiyaç duyulduğunu görülmüştür.

Türkiye’de soyadları üzerine yapılan çalışmalar genellikle soyadı kanunun uygulanması; soyadlarının anlam, yapı ve köken yönünden incelenmesi ile ilgilidir. Soyadı konusuyla ilgili bu tür çalışmalar elbette önemlidir. Ancak disiplinler arası çalışmalar da dikkate alınarak farklı çalışmalar da yapılmalıdır. Örneğin İngiltere’de bin yıllık süreçte İngiltere’nin en iyi üniversitelerine giren öğrencilerin soyadları incelenerek hem tercihleri hem de o soyadını taşıyanların zekâ seviyeleri araştırılmıştır (Clark ve Cummins, 2012). Bir başka çalışmada soyadlarının ilk harfi ile meslekler ve başarı arasında bağ olup olmadığı (Enva, 2006) diğer bir çalışmada ise aynı soyadını taşıyanların aynı kökenden gelip gelmedikleri DNA yapılarından hareketle tespit edilmeye çalışılmıştır (Jobling, 2001).

Kaynakça

- Acaroğlu, M. T. (1987). Tarih boyunca Türkçe lâkap, ad ve soyadı alan Bulgar ünlüleri. *Türk Kültürü Araştırmaları*, (25), 45-89.
- Acaroğlu, M. T. (1993). Türkçe ad ve soyadı alan Sofyalı Bulgarlar. *Türk Dünyası Araştırmaları*, (84), 121-182.
- Acaroğlu, M. T. (1999). *Bulgarların aldığı Türkçe adlar ve soyadları sözlüğü*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Acun, F. (Ed.). (2010). *Atatürk ve Türk inkılâp tarihi*. Siyasal Kitabevi.
- Akman, E. (2013). *Osmanlı nüfus ve temettuat defterlerine göre Oycalı köyü (Araç) ve bir soy kütüğü denemesi*. Gazi Kitabevi.
- Akman, E. (2014). *Osmanlı nüfus defterlerine göre Kızılören ve Ahatlar köyü (Araç) soy kütüğü*. Gazi Kitabevi.
- Akman, E. (2015). Osmanlı nüfus defterlerindeki sülale adlarının soyadı kanunuyla aldığı şekiller üzerine bir dil incelemesi (Kastamonu örneği). (Ed. A. Buran, E. Alkaya, F. Özek ve S. K.Yalçın), *7. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri* Fırat Üniversitesi 16-18- Ekim 2014 (C 1, s. 71-76) içinde.
- Atalay B. (1935). *Türk büyükleri veya Türk adları*. (3. Baskı). Devlet Basımevi.
- Avşar, Z. ve Kaya Emre, A. E. (2013). Cumhuriyet Türkiye'si'nin halkçılık uygulamaları: soyadı kanunu örneği. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8 (5), 73-90.
- Bozyiğit, A.E. (1995). *Türk ad bilimi bibliyografyası (deneme)*. Ayyıldız Matbaası.
- Calp, M. (2017). Ağrı ilinde kullanılan soyadları üzerine dilbilimsel bir araştırma. *International Journal of Education, Science and Technology*, 3 (2), 55-69.
- Clark, G. ve Cummins, N. (2015), Intergenerational wealth mobility in England, 1858–2012: surnames and social mobility. *The Economic Journal*, 125 (582), 61-85.
- Çalık, M. K. (1989). *Türk ad ve soyadı sözlüğü*. Kastaş Yayınları.
- Doğaner, Y. (2003). Toplumsal alanda yapılan inkılâplar. (Ed. A. Sezer). *Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi* içinde (s. 234). Siyasal Kitabevi.
- Durmuş Y., Akbıyık Y., Özkaya Y. vd., (2008). *Türkiye Cumhuriyeti tarihi*. C 2. ATAM Yayınları.
- Gözaydın, N. (2013). Türk soyadını taşıyan Orta Avrupalılar. *Türk Dili Dergisi*, (40), 47-59.
- İlçev. S. (1969). *Bulgar şahıs adları ve soyadları sözlüğü*. Sofya.
- Jobling, M. A. (2001). In the name of the father: surnames and genetics. *Trends in Genetics*, 17 (6), 353-357.
- Kalaycı, Ü. (2018). Lübnan'da kullanılan Türkçe soyadlarındaki dil sapmaları. *II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi*, Adana.
- Kalaycı, Ü. (2019a). *Lübnan'da Türkçe soyadları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Kalaycı, Ü. (2019b). Onomastik açıdan Lübnan'da yaşayan Girit muhacirlerinin soyadları. *5. Uluslararası Sosyal Eğitim Bilimleri Araştırma Kongresi*, Bandırma.
- Kaşgarlı A. R. (2013). Geçmişten günümüze Uygur kişi adı ve soyadı. (Ed. B. Gül). *Bengü Belâk. Ahmet Bican Ercilasun Armağanı* içinde (s. 289-304). Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Kaşgarlı Mahmud (2006). *Dîvânü Lügâti't-Türk*. (Çev. B. Atalay.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kayasandık, A. (2019). Türkçe kişi adları bibliyografyası denemesi. *Journal of Strategic in Social Science*, 57-90.

- Keleş, D. (1996). Türk adbilimi bibliyografyası. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Komisyon, (1991), *Vei Vu Er Zu Jian Shi, (Uygurların kısa tarihi)*. Şinciang Halk Neşriyatı.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Liran, E. (2006). Lee at Yâri, “Hat’sa in a sunamasa? he efekt of surname. *Jurnal of Ekonomice Perspektifse*, 20 (1), 175-188.
- Memmedli, Y. (1994). Eski Türkçede şahıs adları ve unvanları. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 42, s. 95-110.
- Mollova, M. (1976). Şark kavimlerinden geçen bazı Bulgar ad ve soyadları. *Türkiyat Mecmuası*, 18, 315-330.
- Türk Dili Tedkik Cemiyeti (1934). *Osmanlıcadan Türkçeye söz karşılıkları: Tarama dergisi*. C.2. Devlet Matbaası.
- Ölmez, M. (2000). Dil devrimi sonrası adlarımız ve soyadlarımız. *TUBA*, 24 (2).117-127.
- Par, A. H. (1989). *A’dan Z’ye Türk adları / ansiklopedik Türk adları ve soyadları sözlüğü*. (3. Baskı). Serhat Dağıtım Yayınevi.
- Parlak Kalkan, G. (2012). Soyadlarımız: Mardin örneği. *Turkish Studies*, 7 (4), 2655-2674.
- Sakaoğlu, S. (2001). *Türk ad bilimi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sanater, E. (1935). *Soyadı kanunu ve öz Türkçe adlar*. Bozkurt Matbaası.
- Şahin, İ. (2015). *Adbilim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şapolyo, E. B. (1935). *Türk soyadı 3396 Türk adı*. Köyhocası.
- Vural, M. Zeki (1935). *Öz Türkçe kadın ve erkek adları soyadları*. Bizim Matbaa.
- Yançev, M. (2007). Bulgarcada Türkçe kökenli soyadları. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 55, 165-172.
- Yardımcı, İ. (1998). *Açıklamalı ansiklopedik isim ve soyadları sözlüğü*. Sinan Yayınevi.

23. Çağdaş Türk Lehçelerinin Karşılaştırılmalı Eş Dizim Sözlüğü'ne doğru: Azerbaycan ve Türkiye Türkçesinin karşılaştırılmalı fiil eş dizimleri¹

Nuh DOĞAN²

APA: Doğan, N. (2022). Çağdaş Türk Lehçelerinin Karşılaştırılmalı Eş Dizim Sözlüğü'ne doğru: Azerbaycan ve Türkiye Türkçesi fiil eş dizimleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 381-404. DOI: 10.29000/rumelide.1192531.

Öz

Dillerin söz varlığı farklı öğelerden oluşur. Bir sözcük birleşmesi türü olarak eş dizimler dillerin söz varlığının en önemli öğelerinden biridir. Söz varlığının büyük bir bölümünü eş dizimler teşkil eder. Bununla birlikte eş dizimler gerek lehçeler arası metin aktarımında gerek iki farklı dilden çeviri sırasında çevirmenleri oldukça zora sokan, aynı zamanda sözlükçülerin de baş etmekte güçlük çektiği söz varlığı öğelerindedir. Eş dizimden kaynaklanan zorlukların aşılabilmesi için bir dilin söz varlığı içindeki sözcük birleşmelerinin, özellikle eş dizimlerin belirlenerek diğer sözcük biçimlerinden ayırt edilmesi ve farklı dillerden ve lehçelerden çeviri ve metin aktarımı yapılırken kaynak anlaşma birliğindeki bir sözlüksel yapı ya da eş dizimin hedef anlaşma birliğindeki hangi sözlüksel yapı ya da eş dizimle eşdeğer olduğunun bilinmesi gerekir. Bu çalışmada söz konusu amaçlara yönelik olarak Türkiye ve Azerbaycan Türkçesindeki bir eş dizimin karşılıklı olarak hangi sözlüksel yapıya karşılık geldiği belirlenmiş ve ileriye dönük olarak hazırlanması düşünülen Çağdaş Türk Lehçelerinin Karşılaştırılmalı Eş Dizim Sözlüğü için küçük bir adım atılmıştır. Fiil unsuru aynı isim unsuru değişken; isim unsuru aynı fiil unsuru değişken olmak üzere iki tipte fiil eş dizimi tespit edilmiş ve ikinci grup fiil eş dizimleri karşılaştırılmıştır. Yalancı eşdeğerlilik olgusuyla eş dizimler arasında da organik bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özellikle fiil eş dizimleri söz konusu olduğunda yalancı eşdeğerlilik olgusunun eş dizimsel yapılarda ortaya çıktığı görülmüştür. Yalancı eş değerlikten kaynaklanan aktarma hatalarının eş dizimlerin farkına varılması ve karşılıklı belirlenmesiyle önemli ölçüde aşılabileceğini görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Eş dizimlilik, söz varlığı, eş dizim sözlüğü, Azerbaycan Türkçesi, Türkiye Türkçesi.

Towards Comparative Collocations Dictionary of The Contemporary Turkish Dialects: Verb collocations in Azerbaijan and Turkey Turkish

Abstract

The vocabulary of languages consists of different elements. As a type of word combination, collocations are one of the most important elements of the vocabulary of languages. It constitutes a large part of the vocabulary. However, collocations are one of the vocabulary items that make it very difficult for translators both in the transfer of text between dialects and in the translation of two different language texts, and at the same time that lexicographers have difficulty in coping with. The vocabulary of languages consists of different elements. A type of word combination in order to

¹ Bu makale, 11. Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Kongresi'nde (28 Ekim - 01 Kasım 2019) sunulan "Çağdaş Türk Lehçelerinin Karşılaştırılmalı Eş Dizim Sözlüğü'ne Doğru: Azerbaycan ve Türkiye Türkçesinde İsim Fiil Kuruluşlu Eşdizimsel Söz Varlığı" başlıklı bildirinin değiştirilmiş ve geliştirilmiş biçimidir.

² Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Dili Ana Bilim Dalı, Samsun Türkiye Nuhdogan55@hotmail.com ORCID ID: 0000-0001-8935-8428 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192531]

overcome the difficulties arising from collocations, word combinations in a language's vocabulary must be distinguished from other word combinations, especially by determining collocations. When translating and transferring texts from different languages and dialects, it is necessary to know which lexical structure or collocation in the source agreement union is equivalent to which lexical structure or collocation in the target agreement union. For these purposes, in this study, it has been determined which lexical structure corresponds to a collocation in Turkey and Azerbaijan Turkish. This is a small step forward for the Comparative Collocation Dictionary of Contemporary Turkish Dialects, which is considered to be prepared prospectively. Two types of verb collocations have been identified in which the noun element is the same and the verb element is variable and the verb element is the same, the noun element is variable. The second group of verb collocations were compared. It has been determined that there is an organic relationship between the false equivalence phenomenon and collocations. It has been observed that the false equivalence phenomenon occurs in collocational structures, especially when it comes to verb collocations. This shows that transfer errors caused by false equivalence can be significantly overcome by recognizing collocational structures.

Keywords: Collocations, vocabulary, collocation dictionary, Azerbaijani Turkish, Turkey Turkish

Giriş

Türk lehçeleri arasında aktarımın sorunsuz olması için söz varlığı, özellikle kalıp dil birimleri incelemelerinin önemi büyüktür. Çeviri dar anlamda bir metni biçim, anlam, mesaj ve üslup açısından kaynak dilden hedef dile aktarma eylemi olarak görülür (Pınar, 1991: 2). Türk lehçeleri arasındaki aktarım ise çeviri biliminde genellikle *dil içi çeviri* terimiyle karşlanır. İster diller arası ister dil içi olsun çeviri eyleminin amacı anlamsal ve işlevsel “eşdeğerlilik” sağlamaktır. Dillerin farklılıkları çeviride eşdeğerliği güçleştiren temel unsurlardan biridir (Vardar, 2001). Yapısal açıdan benzer diller arasında gerçekleşen çevirilerde eşdeğerliği güçleştiren dilin yapısal farklılıklarının etkisi azalırken diğer taraftan söz varlığının eşdeğer görünen yani yalancı eşdeğerler birimleri büyük sorun oluşturmaya başlar (bk. Uğurlu, 2000; 2004). Türk lehçelerinde biçim ve anlam açısından eşdeğer ve yalancı eşdeğer sözcükler olduğu gibi sözcük birleşmeleri düzeyinde de eşdeğer ve yalancı eşdeğer sözcük birleşmeleri vardır. Bu söz varlığı unsurları aktarımın eşdeğerlik sağlayabilmesi için hayati bir öneme sahiptir. Sözcük birleşmelerinin en dikkate değer ve yekûn oluşturan kısmını eş dizimler oluşturur. Newmark (1991), çeviri eyleminde çevirmenin karşılaştığı en büyük zorlukların dil bilimsel olmadığını, eş dizim ve deyim gibi sözlüksel olduğunu belirtir. Ona göre eş dizimler ve diğer kalıp dil birimleri çevirmenin özellikle ilgilenilmesi gereken sözlük unsurlarıdır. Eş dizimler hem kendi tabiatı açısından hem de lehçeler arası eşdeğer ve yalancı eşdeğer çiftlerinin olması açısından ister diller arası ister dil içi çeviride olsun çevirmenin dikkat etmesi ve üzerinde durması gereken unsurlardır. Zira yalancı eşdeğer sözcüklerin bilhassa eş dizim yapılarında ortaya çıktığı görülmektedir.

Bir dilin söz varlığı farklı unsurlardan oluşur. Türkçenin söz varlığı içinde temel söz varlığı ve terimlerin yanı sıra genellikle deyim, atasözü, ilişki sözler (kalıp sözler), ikilemeler ve doldurma sözlere yer verilir (bk. Aksan, 1996). Aksan'ın belirttiği “deyim, atasözü, ilişki sözler (kalıp sözler), ikilemeler ve doldurma sözler” birer kalıplaşmış dil birimi ya da sözcük birleşmesi unsurudur. Bir dilin söz varlığı büyük oranlarda sözcük birleşmelerinden oluşur. Söz varlığı içerisinde ilk bakışta tek sözcükten oluşan unsurların metinlerde çok daha fazla yer tuttuğu düşünülebilir. Ancak araştırmalar durumun hiç zannedildiği gibi olmadığını gösterir. Fellbaum (2007: 2) *çok sözcüklü ifadelerin* (multiword expression) zihinsel sözlüğün (lexicon) önemli bir parçasını oluşturduğunu ve dil bilimsel yansımasının da oldukça yaygın olduğunu belirtir. Pawley ve Syder (1983: 205) konuşma dilinde bir konuşurun

kurduğu cümlelerin küçük bir kısmının yeni dil bilimsel üretim olduğunu, kullanılan ifadelerin önemli bir bölümünün ezberlenmiş (memorized) ve sözlükselleşmiş (lexicalized) cümle ve sözcük birleşmelerinden ibaret olduğunu dile getirir. Pawley ve Syder'e göre (1983: 215-16) dilin söz varlığının çok büyük bir bölümü sözcük birleşmelerinden oluşur; bunların önemli bir kısmını ise yarı-türetimsel ya da yarı-sözlükselleşmiş unsur adını verdiği eş dizimler (collocations) teşkil eder. Bu bakımdan eş dizimlerin bir dilin söz varlığı içinde en dikkat çekici unsurlar olduğu ve en büyük kısmını oluşturduğu ileri sürülebilir. Wood'a göre (2015: 11) bir dildeki sözcüklerin yaklaşık %80'i kalıp dil birimleriyle gerçekleşir ve bir metnin %50'den fazlası kalıplaşmış sözlerden (formulaic sequences) oluşur. Yine Hill (2000: 53) "Eş dizimler niçin önemlidir?" sorusunu yanıtlarken eş dizimlerin dilin tahmin edilebilir ya da aşına olunan alanı oluşturduğunu, zihinsel sözlüğün sözcük birleşmeleri kapasitesinin çok yüksek olduğunu, öyle ki okunulan, yazılan, söylenen ve duyulan her şeyin %70'inin eş dizimlerden oluştuğunu ileri sürer. Sinclair (2000, 1991) de sadece dil bilgiselliği ya da türetimselliği ifade eden açık seçme ilkesine (open choice principle) göre metin oluşturulamayacağına, deyim ilkesinin (idiom principle) belirleyici olduğu eş dizimsel sınırlılıkların metin oluşturmadaki önemine dikkat çeker ve eş dizimsel yapıların sözcük birleşmeleri içindeki oranıyla ilgili sözcük birlikteliklerinin yaklaşık %80'inin eş dizimsel kullanımları ifade eden deyim ilkesine (idiom principle) göre seçildiğini ileri sürer. Cowie'ye göre (1992) sadece deyim ve sınırlı eş dizimsel yapıların gazete haberleri ve makalelerindeki oranı %40 civarındadır.

Bir sözcük birleşmesi olarak eş dizimler bir dilin söz varlığının en yaygın ve önemli öğeleri arasında yer almasına karşın Türk lehçelerinin mukayeseli söz varlığı incelemelerinde pek dikkate alınmadığı, söz varlığı araştırmalarında çoğunlukla deyim ve birleşik sözcük gibi diğer kalıp dil birimleri içerisinde değerlendirildiği ve görmezden gelindiği görülür. Oysa eş dizimler birçok yönüyle deyimlerden ve birleşik sözcüklerden ayrılır. Eş dizimlerin hem söz varlığının diğer unsurlarından ayrt edilmesi hem de yakın ve uzak Türk lehçelerinde eşdeğer ve yalancı eşdeğer eş dizimlerin tespit edilmesi önem arz ediyor. Türkçenin eş dizimsel söz varlığının mukayesesi hem iki dilli sözlükçülük faaliyetlerinde hem de Türk lehçeleri arası metin aktarımında araştırmacılara büyük kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Karşılaştırmalı eş dizimlilik araştırmaları ve lehçeler arasında eşdeğer ya da yalancı eşdeğer eş dizimlerin belirlenmesi metin aktarımında düşülebilecek hataların önüne geçebilecek ve doğru aktarımın yapılmasını sağlayacaktır. Yalancı eşdeğer sözcüklerin çoğunlukla eş dizimsel yapılarda olması yalancı eşdeğerliğin ortaya çıkışında eş dizimliliğin büyük rolü olduğunu göstermektedir. Bu, yalancı eşdeğerliğin eş dizimler bağlamında değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Eş dizimsel yapılar bütün olarak dikkate alınmadığında araştırmacıların birçok eş dizimdeki sözlüksel unsuru göndergesel anlamıyla değerlendirip eşdeğer aktarma yapma ihtimali çevirinin doğası gereği çok olasıdır (Newmark,1991). Eş dizimde eş dizimin bileşenlerinden biri sözlüksel anlamı dışında, özel bir anlamda kullanır ancak bu anlam gerçek anlamıyla kullanılan diğer diğer sözlüksel bileşenlerle ancak ortaya çıkar. Bu durum eş dizimsel yapıların bütüncül olarak alınmasını ve anlamlandırılmasını gerektirir.

Bu çalışmada Azerbaycan ve Türkiye Türkçesi söz varlığının dikkat çekici kalıp dil birimlerinden fiil eş dizimleri tespit edilmiş, sözlük-çıkışlı yöntemle karşılaştırılmıştır. Her iki lehçedeki fiil eş dizimleri biçimsel ve anlamsal eşdeğerlik açısından değerlendirilmiş ve eşdeğer eş dizimler belirlenmiştir. Eş değer eş dizimlerin tespiti ve eşdeğerlik koşullarının belirlenmesi Türk lehçelerinin karşılaştırmalı eş dizim sözlüğü hazırlıkları için bir adım olarak görülmektedir. Araştırma sınırlı eş dizimlerle sınırlandırılmıştır. Araştırmada Azerbaycan Milli İlimler Akademisinin neşrettiği 4 ciltlik *Azerbaycan Dilinin İzahlı Lügatı* ve Türk Dil Kurumu'nun *Güncel Türkçe Sözlük*'ü kullanılmıştır.

1. Eş Dizimlilik

Sözcükler dil denen dizgede dil bilgisi kurallarına ve anlam bilimsel seçme sınırlılıklarına göre dizimlenir. Ancak bu, sözcüklerin dil bilimsel ve anlamsal koşullar uygun olduğu sürece her zaman birlikte aynı dizimde kullanılabileceği anlamına gelmez. Sözcüklerin birlikteliği dil bilimsel ve anlamsal koşullar uygun olsa bile kimi sözlüksel normlar tarafından kısıtlanır. Bazı sözcükler bir dizimde birbirleriyle daha sıklıkla kullanılırlar ve diğerlerine göre ayrıcalıklı bir konumdadırlar. Dil biliminde bir sözcüğün başka sözcüklerle kullanım sıklığı ve birleşim ayrıcalığı vardır. Bu sözlüksel normların oluşumuna dil bilimi yazın alanında eş dizimlilik (collocation) adı verilir. Eş dizimlilik bir dilde bir sözcüğün belirli ve sınırlı bir sözcük setiyle sıklık kullanımına bağlı olarak oluşmuş, genelleşmiş, ön üretimli, nispeten donuklaşmış, alışagelmış kalıp dil birimlerini ifade eder. Anlam bilimsel seçme sınırlılıkları ve dil bilgisi kuralları zemininde bir araya gelen, iki veya daha fazla sözcükten oluşan bir eş dizimde dil bilgisi ve söz diziminin dışında sözcüklerin sıklıkla birlikte kullanılmasından kaynaklanan eş dizimsel sınırlılıklar (collocation restrictions) meydana gelir. Bu sınırlılıklar eş dizimin dil bilgiselliği için birer sözlüksel kullanım normuna dönüşür (Doğan, 2016).

Eş dizim sınırlılıkları, eş dizimsel düzey (collocational level), sözcüksel düzey (lexis), deyişsel birliktelik sınırlılıkları düzeyi (locutional cooccurrence restrictions) gibi dilin söz dizimi ve anlam bilimi temel düzeylerinin dışında ayrı bir dil düzeyinde gerçekleşir (bk. Firth 1957, 1968; Halliday 1966; Allerton 1984). Dilin bu düzeyinde fiil eş dizimlerinin fiil unsurunun anlam özelleşmesine uğradığı anlam bilimsel bir süreç yaşanır. Bunun sonunda Firth'in (1957) eş dizimsel anlam (meaning by collocation) adını verdiği anlamsal bir oluşum gerçekleşir. Bu süreç sözcük biliminde sözlükselleşmeden (lexicalization) bir önceki evre olup genelleşme ya da kurumsallaşma (institutionalization) aşamasını karşılar (Bauer, 1983). Özelleşmiş anlam sınırlı eş dizimlerin en başat özelliklerinden biridir. Sınırlı eş dizimler bir sözcük birleşmesidir ve sözlükselleşme sürecinde puslu alanda yer alır. Deyimleşme çizgisinde aşamalanmış sözcük birleşmeleri dört ayrı sınıfta değerlendirilir: *Serbest* (free combinations), *sınırlı eş dizimler* (restricted collocations), *değişmeceli deyimler* (figurative idioms), *yalın deyimler* (pure idioms).

Serbest Birleşmeler

Serbest birleşmeler, dil bilimsel açıdan iyi biçimlenmiş, her iki bileşenin de gerçek anlamda ve özerk olduğu, bileşenlerinin birbirinin anlamını etkilemediği sürece başka unsurlarla sınırsız biçimde değiştirilebildiği, birleşmenin henüz genelleşmediği, anlamsal olarak açık olduğu iki ya da daha fazla sözcükten oluşmuş birleşmeleri ifade eder: su/ çay/ kahve/ içki/ şarap/ rakı/ süt/ ayran vs. + içmek; eve/ odasına/ otele/ şehre/ otogara/ garaja/ stada vs. + gitmek/ varmak/ ulaşmak/ yaklaşmak/ hareket etmek/ yürümek vs. Serbest birleşmelerin derlemde kullanım sıklığı yüksek seyredebilir. Örneğin içmek fiilinin su, çay ve kahve isimleriyle derlemdeki birlikte kullanım sıklığının çok yüksek olduğu görülür. Ancak bu onların genelleşmiş ve ön üretimli olduğu anlamına gelmez. Serbest birleşmelerin derlemde sıklığının yüksek çıkmasının sebebi, onların ifade ettiği olay durumlarının hayatımızda çok büyük yer işgal etmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Serbest birleşmeler, (sınırlı) eş dizimler gibi bağlamdan bağımsız ve ön üretimli yani daha önceden zihinsel sözlüğe bir bütün olarak kodlanmış, kullanıma hazır yapılar değildirler. Derlemde sıklıklarının yüksek olması onları genelleşmiş ve ön üretimli yapmasa da daha ileride eş dizim için güçlü birer aday yapar. Serbest birleşmeler genel olarak yeni oluşumları, tek seferlik birleşmeleri ve sıra dışı birleşmeleri de içine alır. Yeni oluşumlar edebi metinlerde ortaya çıkan yaratıcı birleşmelerden oluşabilir: süreci + çalıştırmak; duygularını + onarmak vs. Serbest birleşmeler

bu nitelikleriyle anlamsal sınırlılıklar ve dil bilgisinin türetim kurallarına göre elde edilen birer birliktelik kullanımı (co-occurrence) olarak değerlendirilebilir.

Sınırlı Eş dizimlilik

Sınırlı eş dizim genel olarak bileşenlerinden birinin gerçek anlamda, diğerinin özelleşmiş anlamda kullanıldığı, bileşenlerinin eş ya da yakın anlamlı veya anlamsal olarak ilişkili başka unsurlarla değiştiriminin keyfi olarak kısıtlandığı genelleşmiş sözcük birleşmelerini ifade eder. Sınırlı eş dizimler, fiilsel eş dizimlilik açısından değerlendirildiğinde gerçek anlamda kullanılan unsurun isim; özelleşmiş anlamda kullanılan ise fiil olduğu sözcük birleşmeleridir: zorluk/ güçlük + çekmek/ yaşamak. Özelleşmiş anlamda kullanılan unsur yani fiil ya mecazi ya teknik ya da dilbilgiselleşmiş bir anlam ifade eder. Bir birleşmenin sınırlı eş dizim olabilmesi için ya unsurlarından birinin özelleşmiş anlamda olması ya unsurlarının değiştirim sınırlılığının olması ya da her iki durumun birlikte söz konusu olması gerekir. Özelleşmiş anlam ve sınırlı değiştirim sınırlı eş dizimleri serbest birleşmelerden ayıran en belirleyici ölçütlerdendir. Bağlamsal eş dizimler de bileşenlerinden birinin anlamsal olarak özelleştiği ve değiştiriminin kısıtlandığı birleşmelerdir ancak özelleşmiş anlamın ve değiştirim sınırlılığının durum bağlamına bağlı olması sınırlı eş dizimleri onlardan ayırır. Sınırlı eş dizimlerin değiştirim sınırlılığı ve anlam özelleşmesi durum bağlamından değil unsurlarının sözlüksel bağlamından ve anlamsal ilişkilerinden ortaya çıkar. Sınırlı eş dizimler dilin doğal ve akıcı olmasını sağlayan, ön üretimli ve kullanıma hazır yapılar olmasına karşın deyimler gibi anlamsal birlik oluşturmaz. Bu açıdan sınırlı eş dizimler tümüyle analiz edilebilir birleşmelerdir, yani bütünü anlamı bileşenlerinin anlamından rahatlıkla elde edilebilir. Buna karşın bileşenlerinden birinin özelleşmiş anlamda olması sınırlı eş dizimlerin anlamsal açıdan yarı açık bir birleşme olmasına yol açar.

Değişmeceli deyimler sınırlı eş dizimlerin taşıdığı bütün özellikleri taşır ancak sınırlı eş dizimlerden farklı özellikleri vardır. Değişmeceli deyimlerin anlamı bileşenlerinin anlamının toplamından elde edilemeyen bir anlam birliği ifade ederken sınırlı eş dizimlerin anlamı analiz edilemez bir anlam birliği oluşturmaz, bileşenlerinin anlamından sınırlı eş dizimin anlamına rahatlıkla ulaşılabilir. Değişmeceli deyimlerin anlamı bileşenlerin anlamının ifade ettiği anlamın dışında apayrı bir anlam birliği oluşturduğundan sınırlı eş dizimlerden anlam açıklığı açısından da farklılaşır. Değişmeceli deyimlerin aynı zamanda gerçek anlamını da muhafaza etmesi analiz edilebilirlik açısından onları sınırlı eş dizimlere yaklaştırır. Ancak metaforla oluşmuş mecazi okumanın aslı ve yaygın olması onları anlamsal açıdan kapalı bir sözcük birleşmesi yapar. Değişmeceli deyimler ayrıca özelleşmiş anlam ve sınırlı değiştirim özellikleri açısından da sınırlı eş dizimlerden ayrılır. Değişmeceli deyimler her iki bileşenin de anlam özelleşmesine uğradığı ve değiştirim sınırlılığının çok katı olduğu birleşmelerdir. Buna karşın sınırlı eş dizimler bileşenlerinden yalnızca birinin anlam özelleşmesine uğradığı, değiştirimin ise iki yönlü ve daha geniş olabildiği sözcük birleşmeleridir.

Yalın Deyimler

Yalın deyimler deyimleşme ölçeğinin en sonunda bulunan değiştirim olanağı en katı, anlamsal kapallılığı en yüksek, anlamsal birliği olan, analiz edilemez sözcük birleşmeleridir. Değişmeceli deyimlerle birçok yönü aynı olmasına karşın ifade ettiği anlamın oluşmasında etkili olan kaynak ve metaforik ilişki tahmin edilemediğinden değişmeceli deyimlerden analiz edilebilirlik açısından ayrılır. Değişmeceli deyimler ayrıca hem mecazi hem de gerçek anlama gelebilirken yalın deyimler yalnızca mecazi anlamlarıyla kullanılabilir. Örneğin gaza basmak hem "harekete geçirmek veya hızını artırmak için motorlu taşıtın gaz pedalına basmak" gerçek anlamıyla hem de "bir işi hızlandırmak" mecaz

anlamıyla kullanılabilir. Söz konusu mecaz anlamın gerçek anlamdan metafor yoluyla elde edildiği anlaşılır. Bu, değişmeceli deyimın kaynağını, dolayısıyla da analiz edilebilir olduğunu göstermektedir. Ancak aynı durum sinek avlamak ve küplere binmek deyimleri için söz konusu değildir. Gerçek ve mecaz okuma söz konusu olmadığı gibi deyimın kaynağına ulaşmak ve anlamın hangi metaforik ya da metonimik ilişkiyle oluştuğunu anlamak da zordur.

Bu çalışmada Azerbaycan ve Türkiye Türkçesinde isim+fiil kuruluşunda olan eşdeğer ya da kısmi eşdeğer eş dizimlerin neler olduğu belirlenmek suretiyle fiil unsurlarının söz konusu lehçelerde hangi sözlüksel yapıda hangi eşdeğer özelleşmiş anlamıyla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte eş dizimsel yapıların bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekir. Kimi çalışmalarda eş dizimsel yapıların fiil unsurunun özelleşmiş anlamda olmasından dolayı çoğunlukla yalancı eşdeğer olarak değerlendirildiği görülür. Ancak bu unsurların eş dizimsel yapı dikkate alınmadan değerlendirilmesi yanlış değerlendirmelere varılması sonucunu doğurur.

2. Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Karşılaştırmalı Fiil Eş Dizimleri

Azerbaycan Türkçesi ile Türkiye Türkçesindeki isim+fiil kuruluşunda olan, biçimce farklı anlamca tam ya da kısmi eşdeğer kabul edilecek eş dizimlerin iki farklı yapıda olduğu söylenebilir.

- i) İsim unsuru aynı fiil unsuru farklı eş dizimler. Bu eş dizimlerde fiilin her zaman için sözlüksel yapıya özgü özelleşmiş bir anlamının olduğu söylenebilir. Eş dizimin anlamı isim üzerine inşa edildiği için isim unsurunun ortak olması bu eş dizimlerin çoğunlukla anlamca eşdeğer eş dizim olmasını sağlamıştır. Fiil unsurunun sadece bulunduğu sözlüksel yapıya özgü özel bir anlamı olması eş dizimin anlamını isim unsurunun anlamına çoğunlukla hapsedmiştir. Bir fiil eş dizimin bütüncül anlamının isim unsurunun anlamıyla eşit olduğu söylenebilir. Fiil eş dizimlerinde fiil sözlüksel anlamını yitirir ve yümleştirici ya da katkısız bir unsur görevinde kullanılır. Bu isim unsuru ortak fiil eş dizimlerinin anlamca eşdeğer olmasını sağlamaktadır.
- ii) Fiil eş dizimlerinin diğer bir türü ise fiil unsurunun çoğunlukla aynı ancak isim unsurun değiştiği eş dizimlerdir. Bu eş dizimlerde isim unsuru farklı olmakla birlikte anlamsal olarak aynı kavram alanı içinde yer alan eş ya da yakın anlamlı sözcüklerden oluşur. İsim unsurunun ses ve şekil olarak farklı olmasına karşın anlamsal açıdan aynı ya da yakın olması bu sınıftaki eş dizimlerin de eşdeğer ya da kısmi eşdeğer olmasını sağlamıştır. Bunların aynı eş dizimin iki lehçedeki farklı kullanımları olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bir makalenin sınırlarını aşacağından bu sınıftaki eşdeğer eş dizimlere bu çalışmada verilmemiştir.

Eş dizimlerin biçimsel farklılıklarına karşın isim unsuru temelinde oluşan anlamsal eşdeğerliği eş dizimlerin sözlüksel tanım, örnek ve açıklamalarıyla verilmek suretiyle betimlenmiştir. Fiil unsuru değişen fiil eş dizimleri mukayeseli şekilde verilirken fiillere koşut olarak dil bilimsel eş dizimlerinin de farklılaştığı, fiil unsurunun gerek duyduğu durum eklerinin değiştiği rahatlıkla izlenebilmektedir. Eş dizimlerin oluşumunda kimi zaman metaforik süreçler etkili olduğundan hangi eş dizimde hangi metaforik yapı ve düşüncenin ortak ve temel olduğu da rahatlıkla görülebilmektedir.

Tablo 1’de Azerbaycan ve Türkiye Türkçesinde isim+fiil kuruluşunda olan fiil eş dizimleri sözlük-çıkışlı bir yaklaşımla karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Azerbaycan Türkçesi söz varlığındaki fiil eş dizimleri Azerbaycan Milli İlimler Akademisinin neşrettiği 4 ciltlik *Azerbaycan Dilinin İzahlı Lügati*’nden tespit

edilmiştir. Azerbaycan Türkçesi söz varlığında yer alan ve sözlükselleşmiş fiil eş dizimlerinin Türk Dil Kurumu'nun *Güncel Türkçe Sözlük*'ünde biçimsel eşdeğer karşılıklarının olup olmadığı araştırılmıştır. Karşılaştırmalı inceleme sonunda Azerbaycan Türkçesindeki fiil eş dizimlerinin Türkiye Türkçesinde birebir biçimsel karşılığının yer almadığı görülmüştür. Her iki lehçedeki fiil eş dizimleri biçimsel ve anlamsal eşdeğerlilikleri açısından mukayeseli bir şekilde Tablo 1'de sunulmuştur. Bu mukayeseli tablodan Azerbaycan ve Türkiye Türkçesinde fiil eş dizimlerinin biçimsel eşdeğerliliğinin oldukça düşük seyrettiği anlaşılmıştır. Fiil eş dizimlerinin isim unsurunun çoğunlukla ortak, fiil unsurunun ise değiştiği görülmüştür. Bu, Azerbaycan ve Türkiye Türkçesindeki fiil eş dizimlerinin biçimsel açıdan yarı ya da kısmî eşdeğer oldukları şeklinde yorumlanabilir. Azerbaycan ve Türkiye Türkçesindeki fiil eş dizimlerinin birebir biçimsel eşdeğer karşılıkları olmamasına rağmen tam ya da kısmî anlamsal eşdeğer eş dizimlerin oranının çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun her iki lehçedeki fiil eş dizimlerinin isim unsurunun ortak olmasından ve eş dizimin bütüncül anlamının isim unsuruna dayanmasından ileri gelir. Fiil eş dizimlerinin anlamı isim unsurunun anlamı üzerine inşa edilmiş olduğundan fiilin her zaman eş dizime özgü, özelleşmiş bir anlamı bulunmaktadır. Bundan ötürü Azerbaycan Türkçesindeki fiil eş dizimlerinin Türkiye Türkçesindeki anlamsal eşdeğer eş dizimleri isim unsuru ve anlamı üzerinden sağlanmaya çalışılmıştır. Bu, fiil eş dizimlerinin anlamsal eşdeğerliliğinin söz konusu lehçe sözlüklerinde verilen tanım, açıklama ve örneklerin aynen alınarak karşılatırılmasını gerektirmiştir. Türk lehçelerinin eş dizimsel söz varlığının belirlenmesi kadar bu söz varlığının sağlam sözlükçülük yöntemlerine dayanan bir sözlüğünün de yapılması gerekir. Türk lehçelerinin fiil eş dizimlerinin belirlenmesi devam niteliğinde hazırlanması düşünülen *Türk Lehçelerinin Karşılaştırmalı Eş Dizim Sözlüğü* için ilk adım ve deneme niteliğinde küçük bir girişim olarak görülebilir. Böyle bir çalışmanın aynı zamanda hem Türk lehçelerinin söz varlığını ve inceliklerini ortaya koyacağı hem de lehçeler arası iki dilli sözlüklerin hazırlanmasında ve çeviri faaliyetlerinde araştırmacılara büyük kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

İki yakın lehçede isim unsuru ortak fiil unsuru değişken fiil eş dizimleri Tablo 1'de sunulmuştur.

TABLO 1

ağzını saxlamaq – Danışmamaq, cavab verməmək, söz qaytarmamaq, pis söz söyləməkdən çəkinmək.	ağzını tutmaq Boşboğazlık etmemek, kötü söz söylememek; bir konuda arzu edilmeyen düşüncelerin açığa çıkmasını susarak önlemek.
axşam eləmək – Axşama qədər keçinmək, axşama qədər qalmaq, axşamlamaq, günü keçirmək.	akşamı bulmaq (etmək) Akşamlamak, günü bitirmek: <i>Halk baharları ve yazları, dolmalarla, helvalarla gidip akşamı eder, şen şatır dönerlermiş.</i> -S. M. Alus.
ara düzəltmək – Barışdırmaq, vasitəçilik etmək, arada əlaqə düzəltmək.	arayı yapmak Arasını bulmak.
ara sazlamak – B a x ara düzəltmək.	arasını (veya aralarını) bulmaq Araları bozulmuş iki kişiyi uzlaştırmak, barıştırmak: <i>Emine ilə aralarını bulmaya çalışacağıını söyledi, delikanlının gönlüne biraz ümit serptikten sonra çekildi gitti.</i> -H. E. Adıvar
arası dəymək. Cavad xanla İraklinin arası açıldığı üçün İrakli Cavad xanı götürüb yerinə Rəhim xanı keçirmək istəyirdi. Çəmənəminli.	arası (araları) açılmək (açık olmak, bozulmak) Arkadaşlıkları sarsılmək, arkadaşlık bağları kopmak, birbirine darılmək: <i>O ara qarajcı ile de araları açıldığından tiyatroculuk oyununu bırakıp dergicilik oyununa geçtiler.</i> -H. Taner.
baş qırmaq (məc.) – Fırıldaq işlətmək, aldatmaq, tovlayıb almaq. Dağlib çöllərə açdı hərə bir növ kələk; Qırxdı xalqın başını hər biri misli-dəllək. S.Ə.Şirvani.	başının altından çıkmək Birinin hilesiyle yapılmək: Sağ elinin çevik bir hareketiyle başındaki tülbendi çekip aldı.-N. Cumalı.
baş mindirmək – Bax başa çıxarmaq.	başına çıkarmək Şımartmaq, çok yüz vermek.
beynini doldurmaq – Birinə bir şey və ya şəxs haqqında çoxlu deyib inandırmaq (yalnız mənfə mənadə). [Səlim bəy]	beynine girmək Herhangi bir konuda birisini yönlendirmək, ikna etmək.

əvvəlcə pristavı evinə çağırıb onun puç beynini lazımı qədər doldurmuşdu. H.Nəzərli.	
boğazı biçilmək – Boğazından şey getməmək. Bu xəbərdən sonra xəstənin vəziyyəti xarablaşdı, boğazı biçildi, iştahası kəsildi. Mir Cəlal.	boğazına dizilmək Üzüntü, kəygi vb. sebeplerle isteksiz yemek, iştahı kesilmək.
boğazı qovuşmaq – Boğazının yolu tutulmaq, nəfəs ala bilməmək. Boğazı qovuşub, su da içə bilmir.	boğazı düğümənmək Üzüntüden boğazı tıkanmaq: Ses, ciğərlərdə biriken havanın boğaza çarpması deməkdir. - Ö. Seyfettin.
boğazı tutulmaq – Boğulan kimi olmaq, danışa bilməmək, səsi çıxmamaq (qeyzdən, hirsdən, ağlamaqdan və s.-dən). Sübhənverdizadə od tutub yanır, qışqırmaq, haray salmaq istəyir, ancaq boğazı tutulur, ağzı kilidlənir. S.Rəhimov.	boğazı düğümənmək Üzüntüden boğazı tıkanmaq.
boyun tutmaq – Razi olmaq, qəbul etmək.	boyun eymək İsteyerek veya istemeyerek uymak, katlanmaq: <i>Para bulabilmek için ya bir tarafa boyun eymeli ya öbür tarafla birləşmeli idik.</i> -F. R. Atay.
canını qoymaq . Canını əsirgəməmək. Can qoymaq – müqəddəs bir iş uğrunda canından keçmək, özünü fəda etmək. And içirik bu dəyəyə, bu dağa; Əcdadımız can qoyduğu torpağa. R.Rza. [Böyük xanım:] ..Müharibədə can qoyan adamın balasını nüş belə gözümçixdiyə salmışınız? B.Bayramov. can çürütmək – b a x can qoymaq. [Əhməd:] Mən on beş il qara gün içində can çürüdüb təhsil alım, sonra da bu canımı, bu biliyimi qurban verim? A.Şaiq. [Tamaşa qarı oğluna:] Axı hökumət yolunda can çürütmüşəm. Plan plan dalınca doldurmuşam. Ə.Əbülhəsən.	canından keçmək Ölmək için hazır olmaq: <i>Millet her ne zaman isterse uğrunda canından geçmeye hazırım.</i> -H. C. Yalçın.
cana gətirmək (doydurmaq) – 1) Təngə gətirmək, bıqdırmaq, bezikdirmək, usandırmmaq. [Xortdan:] İblisi cəhənnəm əhli bir növ cana gətirmişdi... Ə.Haqverdiyev. [Babək:] Xəlifə və sarayın hədsiz-hesabsız vergiləri hamını cana gətirib... M.Rzaquluzadə; 2) dirçəltmək, diriltmək, canlandırmaq. Gülə sənsiz nəzər etsəm, gətirər canə məni. S.Ə.Şirvani. İşqlar yayılır burdan hər yana; Su cana gətirir boz torpaqları. H.Hüseynzadə.	canından bezmək (bıkmək veya usanmək) Ölümü göze alacak kadar sıkıntı içinde olmak: <i>Artık doğrusu bendeniz canımdan bıktım.</i> -M. Ş. Esenal.
canına döşəmək – Bərk danlamaq, töhmətləmək, tənqid etmək. O ki var canına döşədilər.	canına okumək tkz. Berbat ve perişan etmək: <i>Sabaha kadar canına okur, gün ağardı mı zavallıyı ter içinde perperişan bırakır gider.</i> -E. Şafak.
canını çürütmək – 1) B a x ürəyini çürütmək; 2) boş yerə zəhmət çəkmək, çalışmaq. Canını dişinə tutaraq (tutub) – könülsüz, həvəssiz, istəmədən, özünü məcbur edərək. [Səməd] canını dişinə tutub, bacısını və Zeynəbi Nadirin yanına apardı. B.Tahibi. [Topuş]. gözlərini yumub açdı və canını dişinə tutaraq, özünü başaşağı Nərgizin ayaqlarına atmaq istəyirdi ki.. birdən səksənib divar üstündə dikəldi. Ə.Məmmədخانلی. [Şofer:] Müxtəsəri, canımı dişimə tutub, birtəhlərlə özümü qayığa saldım. M.Rzaquluzadə.	canını dişinə almak (takmək) Her tehlikeyi göze alarak işe girişmek: <i>Öyleyse niye uğraşıyoruz, canımızı dişimize takmışız, sen, ben, Ali, Yel Musa?</i> -Y. Kemal. Bütün gücünü harcayarak yapmak.
cəmdəyinə döşəmək – B a x canına döşəmək ("can"da). Əminə.. Sonanın tutunluğuna əhəmiyyət verməyib onun cəmdəyinə döşəyirdi. Ə.Əbülhəsən. [Möhlətov:] Yaxşı danışan uşaqlardan bir-ikisini də kənara çəkib öyrədərəm. İclasda o ki var Heydərovun cəmdəyinə döşəyərəm. Mir Cəlal.	canına okumək tkz. Berbat ve perişan etmək: <i>Sabaha kadar canına okur, gün ağardı mı zavallıyı ter içinde perperişan bırakır gider.</i> -E. Şafak.
cibinə qoymaq – Mənimləmək, cibləmək, özü üçün götürmək. [Qaçaq Nəbi] ..fəqir kəndlilərin töycülərini özlərinə qaytarıb, zənginlərin töycüsünü cibinə qoyurdu. E.Sultanov.	cebine indirmək (atmək) Hakkı olmadığı hâlde parayı kendine mal etmək.
cimdik götürmək (almaq) – Cimdikləmək. Molla heç bir söz deməyib, Teymura yaxınlaşır. Onun böyründən möhkəm bir cimdik götürür. "M.N.İlətif".	çimdik atmək (basmək) Çimdiklemək: <i>Kadınlara halay çeken işçi kadınları göstere göstere gülüşüp birbirlerine çimdik attı.</i> -L. Tekin.
daban almaq – Qaçmaq, götürülmək, yüyürüb getmək. Xoruzoğlu kağızı cibinə qoyub daban almış və enişlərdə xoruz kimi qanadlanmışdı. S.Rəhimov. Daban aldı müxalifin	tabanları kaldırmək Koşarak kaçmak: <i>Ziver sanki canı çok yanmışçasına -Vay anam- diye bir çığlık kopardı ve tabanları kaldırıp kaçıyor gibi yaptı.</i> -Y. K. Karaosmanoğlu.

qoşunu. M.Rahim. Uşaq: – Sağ olun, – deyib, əlindəki kağıza baxa-baxa daban almaq istəyəndə müavin çağırdı. Mir Cəlal.	tabanları yağlamak <i>alay</i> Uzak bir yere yayan gitmeye hazırlanmaq, hızlıca koşmaq, kaçmaq: <i>En iyisi, çantayı da tabancayı da atıp tabanları yağlamaktı.</i> -T. Buğra.
dəhşət vermək – dəhşət oyandırmaq Dəhşət ifadə etmək, vahimələndirmək. [Orxan:] Allah, Allah, yenə çatıldı qaşlar; Dəhşət verir qartalvari baxışlar. H.Cavid.	dehşet saçmaq Ortalığa korku vermək: <i>Oyun, okuyanı hiçbir tarih kitabının etkilemeyeceği kadar kuvvetle Fransız İhtilali'nin amansız, dehşet saçan günleriyle karşı karşıya bırakır.</i> -N. Cumalı.
dəhşətə gətirmək (salmaq) – Bərk qorxu oyatmaq, dəhşətləndirmək. Katibin kabinetindən gələn xəbərlər Sabitovu dəhşətə gətirdi. S.Şamilov. 2. Bu cür bir hiss doğuran hadisə, vəziyyət, mənzərə (bu mənada çox vaxt cəm şəklində işlənir). Bu nizələr, bu süngülər muzeylərdə pas tutacaq; İnsan oğlu yaratdığı dəhşətləri unudacaq. S.Vurğun. Əsirlik – dəhşətlərin ən böyüyü idi. Ə.Əbülbəsən. 3. Faciə, çıxılmazlıq. Öz vəziyyətinin dəhşətini hiss etdi.	dehşete düşürmək Çox korkutmaq, dehşete kapılmasına səbəp olmaq: <i>Korkunc jestlerle yaptığı kara bulut tasvirleri bizi yeniden dehşete düşürdü.</i> -R. N. Güntekin.
dərd gəlmək – Bax dərd olmaq.	dert olmaq (kesilmək) Bir kimse və ya olay sıkıntı vermək: <i>Artık açıkça mahallenin başına dert olmaya başlamış.</i> -Y. N. Nayır. <i>Nereden buraya gelmiş, âlemin başına dert kesilmişti.</i> -R. H. Karay.
dərdə batmaq – Bir şeyin fikri, qayğısı ilə məşğul olmaq, bir şeyi özünə dərd etmək. Bu gecə Kosa dünyanın dərdinə batdığı halda, .. pişik kefə batmışdı. S.Rəhimov.	dert etmək (edinmək) Bir sorunu və ya durumu üzüntü konusu yapmaq.
dərd(in)ə qalmaq – Birinin dərdini, fikrini çəkmək, birinin qeydinə qalmaq, haqqında düşünmək. Əsrlərdən bəri, illərdən bəri; Dərdinə qaldığım yerdir bu yerlər. M.Müşfiq. Dərdindən dəli (dəli-divanə) olmaq – bax dərdindən ölmək. Dərdinə yanmaq – yazığı gəlmək, halına acımaq.	derdine yanmaq Kendi durumuna üzülmək: <i>Göz göz oldu yüreğim, gözlerinin derdinden.</i> Halk türküsü.
dərdini təzələmək – Yaddan çıxmış acı bir hadisəni yadına salaraq ruhi iztirab vermək, dərdləndirmək, kədərləndirmək.	(birinin) dərdini deşmək (depreştirmək) Dərdini hatırlatıp yenidən üzülməsinə yol açmaq.
diqqət vermək – Fikrini bir şeyə yönəltmək, bir şey üzərində cəmləşdirmək, bir şeyə diqqətlə baxmaq, fikir vermək. Diqqət yetirmək – diqqət vermək. [Süleyman] birdən Gülçöhrəni görüb diqqət yetirir. Ü.Hacıbəyov. Mən bu laqeyd insana diqqət verib baxırdım. M.S.Ordubadi. Qonum-qonşu Rübabə ilə Fatmanın danışıqına diqqət yetirirdilər. Mir Cəlal.	dikkatini toplamak Duygu və düşüncəyi bir konu və ya yapılan iş üzerinde yoğunlaştırmək: <i>Dikkatini topladı, yürüyen insanlara daha bir titizlikle bakmaya başladı.</i> -O. Aysu.
dili büdrəmək – Danışarkən çaşmaq, yanılmaq, səhv danışmaq, bir söz əvəzinə başqa söz demək.	dili sürmək Konuşma sırasında kelimeleri yanlış söylemək: <i>Bir dil sürməsi sonucu, bu tartışmayı yarım saat kadar yürütmüşüm.</i> - S. İleri. İstənməyən bir konudan söz etmək
dili gəlməmək – 1) Deyə bilməmək, tələffüz edə bilməmək, danışa bilməmək, danışmaq iqtidarında olmamaq. İmran kişi necə qəzəblənmişdisə, söz deməyə dili gəlmirdi. M.Hüseyn; 2) b a x dili dönməmək. Güman ki, Şirin xanımın indi qızına bir çox şeylər deməyə dili gəlmirdi. Mir Cəlal. Dili gicişmək – bir şey demək istəmək.	dili dönmək Bir sözü doğru, düzgün söylemeyi becereməmək: <i>Üstelik ben dilim dönmezken armağan ettiğim çiçeklerle konuşmuyor muyum?</i> - R. Mağden. Amacını iyi anlatamamak .
diş itilmək – 1) Qisas, intiqam almaq, əvəz çıxmaq üçün səbəb aramaq, hazırlanmaq; 2) bir şeyə göz dikmək, ələ keçirməyə hazırlanmaq.	(birinə) diş bilmək Kötülük etmək üçün fürsət bekləmək, hincini göstərər bir durum almaq: <i>Temiz, aydınlık, hayran ve sinsi, alaycı, diş bileyici yüzler bir arada.</i> - N. F. Kısakürek.
diş salmaq – 1) Qocalmaq (heyvanlar haqqında); 2) süni diş qoymaq. Həkim onun dişlərini saldı.	dişləri dökülmək Yaşlanmaq, ihtiyarlamək.
dostluq qatmaq – Dost olmaq, dostluq etmək, dost olmağa çalışmaq.	dostluk etmək Yaxınlıq kurmaq, dost gibi candan davranmaq: <i>Lokanta müştərişi hanımlardan kendi kendine tanıştığı, konuştuğu, dostluk ettiği hanımlar var!</i> -M. Ş. Esendal.
düyün salmaq – Dolaşmaq salmaq, pırtlaşdırmaq, düyünləmək. Kor düyün – açılması çətin olan düyün. 2. Ağac, kol budağının gövdəyə, yaxud yarpağın zoğa birləşdiyi yer. Ağacın düyünləri. Taxtada çox düyün var, rəndələmək çətinidir.	düğüm vurmaq Dügümləmək, parasını pintilik edərək saklamək, biriktirmək.

Yarpağın zoğa birləşdiyi yerinə düyün deyilir. Palıd ağacının düyünləri. 3. məc. İlişik, həlli çətin məsələ, zor iş, dolaşlıq.	
eybinə gəlmək – Özü üçün eyib saymaq, utanmaq, sıxılmaq, xəcalət çəkmək. [Ömər:] Doğrusu, mənim eybimə gəlir deyəm. N.Nərimanov.	ayıp kaçımaq Argo uygun düşmeme: <i>Daha ne sözlər ki açıqlayamam burada, ayıp kaçır.</i> - M. Seyda.
əbədi yuxuya getmək , Gözlərini əbədi yummaq	əbedi uykuya dalmak Ölmək: <i>Bu mezarda iki harp ve aile kahramanı ebedi uykusuna dalmıştı.</i> - A. Gündüz
əbədiyyətə qovuşmaq – Əbədi olmaq. “Ölüm” sözünün nə demək olduğunu bilməyən Girdman igidləri vuruşma meydanında yuxılıb həyatla vidalaşarkən “əbədiyyətə qovuşdu” deyərtilər. M.Hüseyn.	əbediyete intikal etmək Ölmək.
əksini almaq dan. – Fotoşəklini çəkmək. 4. sif. Tərs, inad, höcət. Çox əks adamdır, dediyindən əl çəkmir.	Aksetmək -e, -den Bir işıq veya bir şəkil düz ve parlak bir yüzeye çarpıp orada aynen görünmek, yansımak: <i>Ve aynaya akseden alın kırışığında / Ölümü hatırlarız solgun mum ışığında</i> -H. F. Ozansoy
əl aparmaq – əl uzatmaq , əl atmaq . [Axund:] Axı, belə müsəlmançılıq olmaz, .. axır qurana da əl apardın? C.Cabbarlı.	el (veya elini) uzatmaq Birinden bir hakkı almaya kalkışmaq: <i>Ne var ki niye bizim lokmamıza el uzatırlar?</i> - A. İlhan Yardım etmək: <i>Sözü geçecek, en umulmadık bir zamanda kendine el uzatabilecek bir adam olmadığı nereden belli?</i> - R. N. Güntekin
əl çatmaq – Əldə edilməsi mümkün olmaq, ələ gəlmək.	ele gəlmək Tutulabilmək: <i>El var, titrer durur, el var yumuk yumuk / El var pençe olmuş, el var yumruk</i> - Z. O. Saba. Bebek kucağa alınacak kadar büyümüş olmak: <i>Elimdeki bütün parayı bu eve yatırdım.</i>
əl gəzmək – Əl toxunmaq, əl dəymək. Aşıq Ələsgər məsti aldı. Baxtı gördü ki, zalım oğlu ələ tikib ki, ələ bil heç üstündə əl gəzməyib; iki göz gərək tamaşa ələyə. “Aşıq Ələsgər”.	eli değmək Bir şey yapmaya vakt ve fırsat bulmaq: <i>Elim değmişken bir açıklamada bulunayım.</i> - H. E. Adivar.
əl üzmək – Ümidini kəsmək, daha gözləməmək. Əzizim gedər, qalmaz; Axar su gedər, qalmaz; Vəfalı əlin üzmez; Vəfasız gedər, qalmaz. (Bayatı). Vidadi ortaboylu, çalsaqqal, .. çox dindar və dünyadan əl üzmüş bir adam idi. Çəmənəminli. Üç aydır ki, ormanların arasında yataraq; Əl üzmüşdür vətəninə, millətindən Gəray bəy. S.Vurğun. Həmin vaxtdan əl üzmüşdü hamı buruqdan. Ə.Cəmil. Əl verir – bəsdir, yetər, kifayətdir. Əl verir, başqa söz danış.	el çəkmək Vazgeçmək.
əl vurmaq – 1) Toxunmaq, dəymək. Hər şeyə əl vurur. Kitablara heç əl vurmamışam. – Bağında bax narınca; Əl vurma saralınca. (Bayatı); 2) Qarışmaq, girişmək, toxunmaq, müdaxilə etmək. Sən bu işə əl vursan, mən qarışmayacağam; 3) Əl çalmaq. Əl vurun, cərgə durun; Sonadır, yaylağa gəlir. Aşıq Nəcəf. Döyüşçülər ayağa qalxaraq əl vurur: – Xalqımıza bizim təşəkkür və salamımızı yetirin! – deyər qışqırırlar. M.İbrahimov; 4) b a x əl basmaq. Gülzarına Quran deyər əl vurdum; İnanmadın niyə, gülmədin yəni. Ə.Cavad.	eli değmək Bir şey yapmaya vakt ve fırsat bulmaq: <i>Elim değmişken bir açıklamada bulunayım.</i> - H. E. Adivar.
əldə gəzdirmək – Həddindən artıq əzizləmək.	(birini) el üstündə tutmaq Bir kimseye çox saygı ve sevgi göstərmək: <i>Ama azdır sanatçılara saygı göstərenler, onları el üstündə tutmaq isteyenler.</i> -S. Birsəl.
əldə qoymaq – Üzdə, əl çatan yerdə qoymaq, əl altında, hazır vəziyyətdə saxlamaq. Gedəndə açarı əldə qoy.	elde tutmaq Sahibi olsun olmasın bir malı mülkiyəti altında bulundurmaq, zilyet olmaq.
əldən vermək – Davam etdirər bilməmək, saxlaya bilməmək. Təşəbbüsü əldən vermək. Bayrağı əldən vermək.	elden gətmək Bir şeyi yitirmək, o şeyden yoksun kalmak: <i>Kahramanlığı yurdun meyvə veren tek dalı / O da elden giderse nereye başvurmalı?</i> - F. N. Çamlıbel
ələ gəlmək – Əldə edilmək, hasil olmaq. Ancaq iki il o mahalda quraqlıq keçdi, əkindən heç bir şey ələ keçmədi. B.Talıblı. Ələ gətirmək – əldə etmək, ələ keçirmək, nail olmaq.	elde etmək Bir şeyə sahip olmaq: <i>El var, titrer durur, el var yumuk yumuk / El var pençe olmuş, el var yumruk</i> - Z. O. Saba.

Demək olar ki, behiştə vədə olunan ləzzətlərin hamısını Tiflisdə qışda ələ gətirmək olar. C.Məmmədquluzadə.	Bir kimseyi kendi hizmetinə almak veya kendinden yana çekmek: <i>Elimdeki bütün parayı bu eve yatırdım.</i>
əli kəsilmək – Məhrum olmaq. Əli qalxmaq (adətən inkar formasında işlənir) – b a x əli gəlmək. [Pirverdi Camal bəyə:] Üç min deyil, on min də olsa, heç kimin əli qalxmaz sizin canınıza qəsd etsin. N.Vəzirov.	el çekmek Vazgeçmek: <i>El var, titrer durur, el var yumuk yumuk / El var pençe olmuş, el var yumruk</i> - Z. O. Saba.
əli qıymaq – Əli getmək, rəva görmək, əsirgəmək, qıymaq. Əlim qıymır ki, bu ağacları kəsdim. Əli qoyunda – məyus, məəttəl, çarəsiz, naçar bir halda.	eli gıtmek Bir şeyi kavramak, tutmak istemek: <i>El var, titrer durur, el var yumuk yumuk / El var pençe olmuş, el var yumruk</i> - Z. O. Saba.
əlinə salmaq – Əldə etmək, tapmaq, ələ keçirmək, ələ gətirmək. [Hacı Murad:] Qırx il küllüq çalıb bir cüzi pul əlimə salmışam. S. S. Axundov.	ele geçirmek Yakalamak: <i>Hele onu bir elime geçireyim, görürsün, burnundan getireceğim.</i> - H. Topuz. Sahibi olmak: <i>İstanbul'u ele geçirmek için bu muharebeye girdiklerini ilan etmekten başka bir şey yapamadılar.</i> - Ö. Seyfettin. Gizlenmek istenen bir şeyi elde etmek.
əllərini daraqlamaq – Əl barmaqlarını bir-birinə keçirmək. əllərini düyünləmək – əllərinin barmaqlarını bir-birinə keçirərək düyün halına gətirmək. ..Alagöz tir-tir titrəyib əllərini düyünlədi. S.Rəhimov.	el bağlamak Saygı için ellerini göbəğinin üstüne kavuşturup durmak, namaza durmak. <i>Durup el bağlayalar yâran saf saf</i> – Baki.
əl-ayaq elmək (etmək) – 1) Tərpənmək, hərəkət etmək, səy göstərmək, yubanmaq, cəld tərpən-mək. Bir əl-ayaq elasək, işin canı alınar. – Bədəlovun taqımı doğrudan da elə əl-ayaq elədi ki, Mədədov onları görəndə təəccübdə qaldı. Ə. Əbülhəsən; 2) Tapmaq, əldə etmək. Zəhmət çək, mənə bir paket əl-ayaq elə. Mir Cəlal.	eli ayağı (olmak) Birinin yardımcıısı (olmak), her işine yarar (olmak).
əli-qolu açılmaq – Geniş fəaliyyət göstərməyə imkan tapmaq, maneələrdən azad olmaq. Amma ərə gedəndən sonra .. [Tükəzbanın] əli-qolu daha da açıldı və gəzib dolanmağı daha da artıdı. B. Talıblı əl-qol açmaq – b a x əli-qolu açılmaq . Yenə ayağa qalxıb əl-qol açdı və süzə-süzə Beyrəyə sarı gəlməyə başladı. M.Rzaquluzadə. Əl-qol atmaq – 1) Çapalamaq; 2) Həyəcanla, əsəbi halda danışmaq, əl-qolunu oynatmaq, özündən çıxmaq. Nə əl-qol atırsan? – [Səfər:] O yan-bu yana əl-qol atma, ay Xəlil. S.Rəhman.	eli ermek Yapabilmek, ulaşabilmek: <i>Zaman zaman, şiirin ne olduğunu elimin erdiği, gücümün yettiği kadar anlatmaya çalıştım.</i> - O. V. Kanık. Bir işi yapmak için zaman bulabilmek.
ət asmaq – Bişmək (qaynamaq) üçün əti qazanda od üstünə qoymaq. Q ət gəlmək – bədənin yaralanmış yerinin üstü ətlə örtülmək, sağalmaq, yarası qapanmaq.	et bağlamak Şişmanlamak, yara kapanmaq.
ət basmaq – Çox kökəlmək, ətlənmək. [Firidun] uzunboylu, canlı və bütün boynunu ət basmış Hikmət İsfahanini diqqətlə süzdü. M.İbrahimov. ətə dönmək – süstləşmək, keyləşmək, atıllışmaq, hərəkət edə bilməyəcək bir hala gəlmək. ətə gəlmək – bir qədər kökəlmək. Ətə gətirmək – kökəltmək. ətəcana (ətə-qana) dolmaq – bir qədər kökəlmək, yaxşılaşmaq, sağlamlaşmaq. ..Səkinə otuz yaşına çatmışdı, ətəcana dolmuş, gözəlləşmiş, gərdənli bir qadın olmuşdu. M.İbrahimov. ətə-cana (ətə-qana) gətirmək – bir qədər kökəltmək, sağlamlaşdırmaq, canlandırmaq.	et bağlamak Şişmanlamak, yara kapanmaq. et tutmaq Et bağlamak: <i>Ye de biraz et, can tut.</i> - R. H. Karay.
əti çimçişmək – 1) İyrənmək, çiyrənmək. [Əşrəfin] əti çimçişdi, bu rütubətli zirzəmidə qalmağı şəninə sığışdırmadı, ayağa durub qapını sındırmaq və birbaş yataqxanaya yollanmaq istədi. İ.Şıxlı; 2) ürpərmək. Yağışın suyu [Seymurun] boynuna, bədəninə süzüldü, əti əti tökülmək – 1) arıqlamaq, zəifləmək; 2) xoşagəlməz bir iş, hərəkət və s. qarşısında özündə iyrənclik, xəcalət hissi duymaq. O danışanda adamın əti tökülür. ət tökmək – çox arıqlamaq. Ətdən düşmək – arıqlamaq, zəifləmək. Ətdənqandan olmaq – çox arıqlamaq, zəifləmək. İ.Məlikzadə.	eti kemiğine yapışmak Çok zayıflamak.
əziyyət çəkdirmək – Əziyyətə məruz etmək, əziyyət, əzab çəkməsinə səbəb olmaq, əziyyət vermək, məşəqqət çəkdirmək. Çəkdirir çox bizə əziyyətlər; Həm verir xeyli-xeyli zəhmətlər.	eziyet vermek Zahmet çekirmek.

A.Səhhət. Əziyyətə salmaq – narahat etmək, zəhmət vermək, əziyyətə düşməsinə səbəb olmaq. Əziyyətə saldığım üçün üzr istəyirəm. – [Böyükxanım:] Bu elm sizi narahat etməz, bir az da atanız kimi əziyyətə salar. M.S.Ordubadi.	
farəğət oturmaq – Dinc oturmaq, heç kəslə işi olmamaq, pis işlərdən əl çəkmək. [Camal bəy:] ..Ağa İsmayıl bəy, farəğət otur, bəsdir şərərət. N.Vəzirov.	feragət etmək (veya göstərmək) Hakkından vazgeçmək, El çəkmək: <i>Beni çıkardığı tahtımdan arzumuyla feragət edeceğim.</i> - R. H. Karay.
fırıldaq gəlmək (düzəltmək, işlətmək) – Kələk işlətmək, dolab gəlmək, biclik işlətmək, hiyləbazlıq eləmək, badalaq qurmaq. Mən az görməmişəm badalaqları; Min fırıldaq gələm o alçaqları! S.Vurğun. [Ataş:] Mən bilirdim, [Veysəlgili] əvvəl axır belə fırıldaq düzəltməli idilər. Ə.Vəliyev. 2. dan. Fırıldaqçı mənasında. Fırıldaqın biridir. – [Fərrux Natiqə:] Ədə, sən başdanayağa fırıldaqmışsan ki! B.Bayramov.	fırıldak çevirmək (veya döndürmək) İsteğini elde etmək için hileli yollara başvurmak: <i>Anasının gözü kardeşi, işi gücü fırıldak çevirmək.</i> - A. İlhan
fikir aparmaq (götürmək) – 1) Bir şey, hadisə haqqında fikir etmək, fikirləşmək, fikrə getmək, fikrə dalmaq, düşünmək. Fikir məni apardı, heykəl kimi dayandım. M.Rahim. Qız danışdıqca məni fikir aparırdı. M.İbrahimov; 2) Təşvişə düşmək.	fikir edinmək Kanaat sahibi olmaq <i>Ama ben, bir kitap üzerine bir fikir edinmek istedim mi o kitabı kendim okurum.</i> - N. Ataç
fikir götürmək – Fikrini məşğul etmək, fikrə qarq olmaq, təşvişə, narahatlığa səbəb olmaq. Ənuşirəvanı fikir götürdü, çünki onun heç övladı olmayırdı. (Nağıl).	fikir yormak Bir konuda çok düşünmek. zihin yormak Bir konuda çok düşünmek, kafa yormak.
fikrindən keçirmək – Xəyalən yadına salmaq, xəyalından keçirmək, təsəvvürünə gətirmək. Düşündü yazıqlar gələm boranı; Keçirdi fikrindən dağı, aranı. H.K.Sanlı. İdris bütün bunları bir anda fikrindən keçirirəkən alman tankı artıq komanda məntəqəsinə yaxınlaşmışdı. Ə.Məmmədخانlı. Fikrindən keçmək – 1) xəyalından keçmək, xəyalən yada salmaq, arzulamaq. Göy üzündə görür-görməz hilal; Keçər fikrindən yarın xəyalı. H.Cavid; 2) fikrən bir şeyi arzulamaq, ürəyindən keçmək. Aşıq Ələsgərin fikrindən keçdi ki, bu gözələ bir tərif desin. “Aşıq Ələsgər”.	(birinin) fikrini çəlmək Kandırmak, düşüncesini dəyişdirmək, ikna etmək: <i>Belki bir yolunu buluruz da kızın fikrini çeleriz, diyormuş.</i> - S. F. Abasıyanık
fikrini azdırmaq – Azdırmaq, karıxdırmaq. Mən yolumu azmadım; Mənə “Az!” deyənlərin; Fikrini azdırmışam. B.Vahabzadə.	(birinin) fikrini çəlmək Kandırmak, düşüncesini dəyişdirmək, ikna etmək: <i>Belki bir yolunu buluruz da kızın fikrini çeleriz, diyormuş.</i> - S. F. Abasıyanık.
fors eləmək (satmaq, atmaq) – b a x forslanmaq. [Şahsənəm:] Məşədi İbadın arvadı Püstə əllərini belinə qoyub bizə fors atırdı. S. S. Axundov. Mayıs yenə də lovğalandı və fors satır kimi cavab verdi. Ə.Vəliyev.	forsu olmaq Bir konuda saygınlığı, gücü, söz geçirirliği bulunmak.
fürsəti bada vermək – Bax fürsəti əldən buraxmaq. Ey könül, fürsəti badə vermə, gəl; Gün keçir, ay keçir, il yaman gedir. M.Rahim.	fırsatı kaçırmak Elverişli durumdan yararlanamamak: <i>Fırsatı kaçırmadım, hakkında malumat topladım.</i> - R. H. Karay.
geri götürmək – 1) Dala almaq verdiyini istəyib almaq. Kitabını geri götürdü; 2) məc. Dediylə sözdən, vədindən dönmək.	geri göndermek Geldiği yere göndermek, iade etmek: <i>Eteğim gayet fena olmuş, terziye geri gönderdim.</i> - M. Yesari
geri oturmaq – Geri çəkilmək. Yağı geri oturdu. – [Düşməni] hər dəfə öz qara qanı içərisində boğulub geri otururdu. Ə.Məmmədخانlı.	geri çekilmek Karıştığı bir işi sürdürmekten veya sürdürənlər arasında bulunmaktan vazgeçmək.
gözdən itmək – Görünməz olmaq, görünməmək, yox olmaq, tez çıxıb getmək. Novruzəli bu sözləri deyəndən sonra gözdən itdi. C.Məmmədquluzadə. Yolun ortasında özünü günə verən koramallar səs eşitdikdə sürünüb qalınlıqda gözdən itirdilər. İ.Şıxlı.	gözden kaybolmak Ortadan çekilmek veya görünmez olmak, kaybolmak: <i>Vakta ki gece mehtaba çıktılar. Senihe ile Faik Bey uzun bir müddet gözden kayboldular.</i> - Y. K. Karaosmanoğlu
gözdən salmaq – 1) Etina etməmək, unutmaq, yaddan çıxartmaq. Bir qədər keçəndən sonra musiqiyə olan həvəsim o qədər azaldı ki, başıbəlalı tütəyi bilmərrə gözdən saldım. C.Məmmədquluzadə. Aydın qələbəsinin bu cür gözdən salınmağına dözüldü. M.Hüseyn; 2) Uzaqlaşdırmaq, kənar etmək. Ələsgəri gözdən salma irəgə; Necə dözümlü belə dərdü	gözden çıkarmak Bir mal, para, değer yargısı vb. maddi veya manevi varlığın elden çıkarılmasını kabul etmek.

fərağa? Aşıq Ələsgər. Gözə gətirmək – mövhumi təsəvvürə görə guya baxışı ilə ziyan vurmaq, bəlaya salmaq. Uşağı gözə gətirmək. Mal-qaranı gözə gətirmək. – [Qarı:] Eh, oğlumuzu gözə gətirdilər. S.Vəliyev.	
gözləri batmaq – Bax gözləri çuxura düşmək. Acından, soyuqdan çıxır donqarı; Batıb gözləri, rəngi olub sapsarı. Ə.Nəzmi; // zəifləmək, taqətdən düşmək. Şahsuvar tərəfə patron boşaltdı; Qüvvədən düşərək gözləri batdı. S.Vurğun.	
gözləri böyümək – Təəccübdən, heyrətdən, qorxudan gözlərini iri açmaq. Gözləri böyüdü sanki vəhşətdən; Qamaşdı o yüksək mədəniyyətdən. Şəhriyar.	gözleri yuvalarından (veya evinden) fırlamak (veya uğramak) Korku, öfke və telaşı gözlerinden belli olmak: <i>Cüce rolünde halkı gülmekten katılan sırtış, Rakım'ın bütün buruşukluklarını kaplamış, ayrı gözleri evlerinden uğramış.</i> - H. E. Adivar. <i>Bütün vücudu titriyor, gözleri yuvalarından fırlayacakmış gibi oluyordu.</i> - L. Tekin.
gözü almaq – 1) Öyrəşmək, bələd olmaq, alışmaq. Atların xasiyyətini gözüm elə alıbdır ki, heç bir bədxasiyyət at fikrimə gətirə bilmirəm ki, onu iki-üç günün içində öyrədir faytona qoşa bilməyim. C.Məmmədquluzadə; 2) dan. Qalib gələcəyinə inamı olmaq, özünə arxayın olmaq. Səni gözüm alıb, oyunu udacağam; 3) müxtəlif şeylərin içərisindən birini bəyənib, xoşlayıb seçmək. Güllü parçanı gözüm aldı.	gözü alışmaq Önceden iyi göremediği bir şeyi sonradan görür olmak, Bir şey ilk etkisini yitirmek, yadırganmaz olmak.
gözü (gözləri) böyümək – Təəccüb etmək, heyrətlənmək. Dürrənin gözləri daha da böyüdü.. S.Vəliyev. Gözü çıxmış, gözün çıxsın! (tökülsün) – “kor olasan”, “görməyəsən” mənasında qarğış ifadəsi. Ustadlar ustadnaməni iki deməyib, üç deyər, biz də deyək üç olsun, yağılının gözü tökülsün. “Qurbani”. Çıxaydı kaş gözüm, görməyeydi hicranın. X.Natəvan.	gözlerini belertmek Gözlerini akı çok görünecek biçimde açmak: <i>Birisinin âşıklı maşuklu bir masal söylediğini işitti mi karşısında apışıp gözlerini belertiyordu.</i> - R. N. Güntekin.
gözü (gözləri) dikilmək (dikilib qalmaq) – Birinə baxıb durmaq, gözünü ayırmamaq, baxa-baxa qalmaq. Yuxusu da gecələr uçub ərsə çəkildi; Sübhə qədər gözləri şam çırağa dikildi. B.Vahabzadə. M.Hüseyn.	gözünü ayırmamak Bir şeye sürekli olarak bakmaktan kendini alamamak: <i>Ateşoğlu, bir yandan da gözlerini deniz yüzüne gelen ve yüzde suyu fokurdatan hava habelerinden ayırmıyordu.</i> - Halikarnas Balıkcısı.
gözü (gözləri) pərdələnmək – B a x gözü (gözləri) qızmaq. [Ceyniz:] Hirsədən ikisinin də gözləri pərdələnbir bir-birinə hücum etməyə başladılar. Çəmənəzəminli.	gözü (gözleri) dönmək Aşırı bir isteğin, öfkenin etkisiyle ne yaptığını bilmez duruma gelmek: <i>Teşebbüs, hamle, gayret, aksiyon ne demektir, bu gözü dönmüş insanlardan öğrenmek lazım.</i> -N. F. Kısakürek.
gözü (gözləri) yumulmaq – Yatmaq istəmək. [Mozalanbəy:] Mənim gözüm yumulur və mürgüləyirəm. Ə.Haqverdiyev.	gözünden (veya gözlerinden) uyku akmak Çok uykulu olmak: <i>Şilteye diz çökmüş, uyku akan gözlerini parmaklarıyla açıyor, uyumayayım diye ninni söylüyordu.</i> - R. N. Güntekin.
gücdən düşmək – 1) Gücünü, qüvvətini itirmək, gücsüzləşmək; 2) Etibarını, qüvvəsini itirmək. Gücdən salmaq – gücsüz etmək, taqətdən salmaq. Xəstəlik onu gücdən saldı. Gücü çatmaq – bir işi görə bilməyə qüvvəsi çatmaq, qüvvəsi daxilində olmaq; bacarmaq. Ananın, göz yaşından savayı heç nəyə gücü çatmırdı. M.Hüseyn. Gücü düşmək – b a x gücü çatmaq. İndi deyin görüm, o qüvvətli qolların gücü düşməyən hansı bir kamandır. M.S.Ordubadi. Gücdən düşmək – qüvvəti getmək, taqətdən düşmək, zəifləşmək. Ustanın azarı günügündən şiddətlənirdi, bəzən zəifləşib gücdən düşürdü. Çəmənəzəminli. Gücü çatmaq – maddi vəziyyəti imkan vermək, bir işi görmək üçün pulu olmaq. [Veys:] Beş misqallıq şeyə gücümüz çatmır! Ə.Əbülhəsən.	gücü kesilmək Kuvveti, takati azalmak: <i>Yavaş yavaş gücüm kesiliyor, işte o zaman ağlamaya başlıyorum.</i> - N. Eray.
hesabı çürütmək – 1) Çatası pulu tamamilə verərək və ya alaraq haqq-hesabı qurtarmaq, hesablaşmaq; 2) Mübahisəli, davalı məsələni həll etmək. [Nəbi:] Hesabı çürüdək, bu son görüşdür. S.Rüstəm.	hesabı kapatmaq Her türlü ilişkiyi bitirmek, sona erdirmek: <i>Bir hesabı daha kapatmış olmanın gönül rahatlığıyla ıslık çalarak indim merdivenlerden.</i> -S. Dölek.

<p>həsrət qoymaq – Arzusuna, istəyinə çatmağa, arzusu həyata keçməyə qoymamaq. Xan Əsliyə həsrət qoydun Kərəmi. “Əsli və Kərəm”.</p>	<p>hasret bırakmak Gerektiği anda bir şeyin yokluğunu hissettirmek: <i>Kış günü, çoluğu çocuğu battaniyeye hasret bırakıp hepsini topladım, balkonda yattım.</i> - M. İzgü.</p>
<p>həvəs oyanmaq – Maraş oyanmaq, arzu oyanmaq. [Oğlanın] zehmində bu adamı öyrənmək, onun sirlərini bilmək üçün böyük bir həvəs oyandı H.Nəzərli. Həvəsə düşmək (gəlmək) – bax həvəslənmək. ..[Qoşqar] kranın altında gölləndikcə ortasından xırdaca deşik açılıb burulğan kimi burulan suya baxdı və təzədən həvəsə düşüb qurşaqdan yuxarı soyundu. İ.Hüseynov. Həvəsə gətirmək (salmaq) – b a x həvəsləndirmək. Çaqqallar pusquda durdu; Həvəsə saldılar qurdu. M.Dilbazi. Həvəsi gəlmək (doğmaq) – bax həvəslənmək. Leylək Ələmdar çovğunun, azanın və zənglərin qat-qarış səslərinə qulaq verir, onda bir qarət həvəsi doğurdu. S.Rəhimov. [Pərşan:] Bağçamız nəyə desən dəyər, adamın həvəsi gəlir baxsın. M.İbrahimov.</p>	<p>hevesine düşmək Kuvvetle istemek: <i>Bir aralık büyük bir devlet adamı olmak hevesine düştüm.</i> - M. Ş. Esendal.</p>
<p>həvəsdən düşmək – Bir işi görməyi daha istəməmək, həvəsi, marağı soyumaq, daha həvəsi olmamaq. [Mahmud Sevincə:] ..Mən gündəngünə həvəsdən düşdüm. Z.Xəlil. Həvəsi soyumaq – bax həvəsdən düşmək. // Keçici, müvəqqəti, keçib-gedən arzu, meyil. O da bir həvəs idi, gəldi, keçdi. 2. Nəşə, zövq. Tərlan xanım böyük yaradıcılıq həvəsi içərisində idi. S.Rəhimov. Şeyda bülbül bir həvəsdə; Gözü yolda, könlü səsdə. Aşiq Hüseyn.</p>	<p>hevesi kalmamak Şevki kırılmak, isteği kalmamak.</p>
<p>həyəcan keçirmək – Narahat olmaq, təlaş keçirmək, iztirab keçirmək, həyəcanlanmaq. Çərkəz, dostunun da həyəcan keçirəcəyini, bu xəbəri eşidən kimi əl-ayağa düşəcəyini və onun dərdinə şərik olacağını gözləyirdi. İ.Şıxlı. Teymur qaranlıqda qızın üzünü görə bilməsə də, onun həyəcan keçirdiyini hiss etdi. H.Seyidbəyli. həyəcana düşmək (gəlmək) – təşvişə düşmək, narahat olmaq, həyəcanlanmaq, iztiraba düşmək. Vəliəhdə gəldikdə, gözəl qızın həyətləri içərisində üzdüyünü görünəcə həyəcana düşmüşdü. M.S.Ordubadi. [Musa kişi] Firidunu görmədikdə həyəcana düşdü. M.İbrahimov. 2. Vəlvələ, çaxnaşma, küy. [Tərxan:] Bax, nədir o axın, yürüş, həyəcan? A.Şaiq. 3. Təhlükə, təhlükəli vəziyyət, həmin vəziyyəti bildirən siqnal. Həyəcan siqnalı döyüşçüləri ayağa qaldırdı. Ə.Vəliyev. 4. məc. Dalğalanma, kükrəmə, coşma, tüğyan. Dənizin həyəcanını sahilin sakitliyi əvəz eləmişdi. B.Bayramov. 5. Həyəcanla şəklində zərf – həyəcan içində, həyəcanlı surətdə, coşqunluqla. Həyəcanla danışmaq.</p>	<p>heyecan duymak Heyecanlanmak. heyecana kapılmak Aşırı derecede heyecan, coşku duymak: <i>Ne zaman böyle büyük makineler görsem kolay kolay tarif edilemeyen bir heyecana kapıldığımı duyuyorum.</i> -B. R. Eyuboğlu.</p>
<p>hücuma keçmək – 1) Ansızın hücum etmək, hücuma başlamaq. Qoşunlar gecəyarı hücum keçdilər. [Qətibə:] Rey qoşunu Qəzvin altına gəlmədən qabaq müharibəyə başlanmasın, hərəgah azərbaycanlılar hücum keçərsə, müdafiə halında durmalısınız. M.S. Ordubadi; 2) Birinə qarşı müdafiədən hücum keçmək. Ramazan hücum keçib, usta Nemətin boğazını qurutmuşdu. M.Hüseyn. Hidayət açıq hücum keçdi, qorxub çəkinmədi. B.Bayramov. // Ələ keçirmək, yaxud xəsarət yetirmək və s. üçün üzərinə atılma. Silahlı hücum. Canavarın qoyunlara hücumu. // Basqın. Quldurların hücumu. – Bu tədbir ilə mülki-İran taifeyi-biganənin hücumundan məhfuz qaldı. M.F.Axundzadə.</p>	<p>hücuma kalkmak Asker, siperden düşmana doğru fırlamak.</p>
<p>xatirində saxlamaq – Yadından çıxarmamaq, unutmamaq.</p>	<p>hatırında tutmak -de -de unutmamak.</p>
<p>xatirini istəmək – Sayğı, hörmət bəsləmək, əziz saymaq, yanında hörməti olmaq. [Mustafa bəy:] Bilirsən, Mirzə Kərim, mən sənə xatirini çox istəyirəm. Ə.Haqverdiyev.</p>	<p>hatır (veya hatırını) saymaq Gereklili saygıyı göstərmək.</p>
<p>xeyir dəymək (gəlmək) – Faydası olmaq, xeyri olmaq. Axı, düzünü bilsəm, bundan mənə xeyir gələr ki, ziyan gəlməz. M.Hüseyn. [Qoşqar:] Soyucqanlı fikir mübadiləsi olmayan</p>	<p>hayrı dokunmak Yararlı olmaq.</p>

<p>yerdə heç vaxt ümumi işə xeyir dəyməz, yoldaş Əmirli. İ.Hüseynov.</p>	
<p>xeyir gətirməmək – Heç bir xeyri olmamaq, ziyan vermək, zərəri olmaq. [Rəhim xan Sitarəyə:] Dilin çox itidir. Hər halda ziyandan başqa sənə bir xeyir gətirməz. C.Cabbarlı.</p>	<p>hayır gelmemək Yararlı olmamaq: <i>Sevmeden yapılan işten hiç kimseye hayır gelmez.</i> - B. R. Eyuboğlu.</p>
<p>intizar çəkmək – b a x intizar qalmaq. Aşıq saza nə qaldı? Ərzəm yazana qaldı; Bülbül intizar çəkər; Görək yaza nə qaldı? (Bayatı). İntizarında qalmaq, intizarını çəkmək – birini həsrətlə, yaxud nigarançılıqla gözləmək. [Leyla:] Bütün gün intizarında, gözüm həsrətdə qalmışdım. Ü.Hacıbəyov. İntizar olmaq – b a x intizar qalmaq. Oldular intizar bir saat yarım. H.K.Sanlı.</p>	<p>intizar etmək 1.Ekleme, gözlemek 2. İlenmek, beddua etmek.</p>
<p>ipini boşaltmaq (buraxmaq) – Sərbəstlik vermək, pis hərəkətlərinə göz yummaq, qabağını almamaq, başlıbaşına buraxmaq. Uşağın ipini lap boşaltmısan ha.</p>	<p>ipini koparmak Başiboş kalmak.</p>
<p>iş aparmaq – İş görmək, işləmək, çalışmaq, fəaliyyət göstərmək. İş apar, baş gedərsə, qoy getsin; Ad qalır, bəs deyilmi, millət ilə? M.Ə.Sabir. ..Bu günə iş aparmaq olmaz. Ü.Hacıbəyov.</p>	<p>iş görmək 1. İş yapmak: <i>Başüstünde bir ana işlerinizi görür veya çocuklarımızı doğurur, besler ve büyütür.</i> - F. R. Atay. 2. İş yapmaya uygun olmak.</p>
<p>iş aşırmaq – Düzəltmək, yoluna qoymaq, başa çatdırmaq, öhdəsindən gəlmək. Pəs elədə, yəqin, qlava bu işin üstünə düşüb, hər yolnan olmuş olsa, bu işi aşıracaq. C.Məmmədquluzadə.</p>	<p>işi kotarmak İşin üstesinden gelmek.</p>
<p>işə salmaq – 1) Hərəkətə gətirmək, işlətməyə başlamaq, işlətmək. Nəbi cəld özünə bir səngər tapıb daldalanandan sonra, aynalı tüfəngi işə salır. “Qaçaq Nəbi”. Şofer maşını işə salanda motorun gurultusu top gülləsi kimi Rüstəmin başında partladı. M.İbrahimov.</p>	<p>işinə koyulmaq İşini yapmayı sürdürmək.</p>
<p>işə soyuq baxmaq – İşə laqeyd münasibət bəsləmək, məsuliyyətsiz yanaşmaq, səhlənkarlıq etmək.</p>	<p>soğuk durmaq İlgisiz, sevimsiz davranmaq: <i>Bu el soğuktu ve titriyordu.</i> - P. Safa.</p>
<p>işi avand olmaq – İşi uğurlu olmaq, işi baş tutmaq, arzusuna, məqsədinə çatmaq, işi müvəffəqiyyətli olmaq. [Yusif:] Sən də mənə tərəf cadu edərsən ki, mənim işim avand olsun. N.Nərimanov. İş başından aşmaq – həddindən artıq işi olmaq, bərk məşğul olmaq. İşi düz gətirmək – işi istədiyi kimi getmək, müvəffəqiyyət qazanmaq. işi düz olmaq – Heç bir əngəl, maneçilik olmamaq, hər bir şey istənilən qaydada olmaq. [Əsgər:] Allaha şükür, mal-dövlət hamısı var, .. bununla adamın işi düz olmur, ürəyi toxtamır. Ü.Hacıbəyov.</p>	<p>(birinin) işi rast gitmək Şans yardımıyla işi iyi, istədiyi gibi olmak.</p>
<p>işi düz gətirməmək – İşində müvəffəqiyyətsizliyə, çətinliklərə rast gəlmək, işi istədiyi kimi getməmək. Bu gün səhərdən Rüstəm kişinin işi düz gətirmirdi.. M.İbrahimov.</p>	<p>işi aksi gitmək İstenilen sonucu elde edememek.</p>
<p>izi itirmək, izi itirmək – Bir cinayətin, hadisənin, işin üstü açılmamaq üçün əlamət və nişanələrini yox etmək, ört-basdır etmək, gizlətmək. Buna görə də əhali öz qorxusundan küçədəki meyitləri toplayıb quyulara tökməklə izi itirmək istəmişlər. M.S.Ordubadi. izi itirilmək – yox edilmək, məhv edilmək, əlli-ayaqlı itirilmək. Camaatın halına ağlayan, onun dərdinə dərman axtaranların nəslə kəsilir, izi itirilirdi. H.Sarabski.</p>	<p>izini kaybetmek Bir kimse hakkında bilgi alamamak.</p>
<p>iz izləmək – izini axtarmaq. Çıxım gədiklərdən, izin izləyim; Ucalardan alçaqları gözləyim. “Koroğlu”.</p>	<p>iz sürmək 1. İzlemek, arkasından gitmek, takip etmek: <i>Sonradan onun da izini sürüp yerini buldum.</i> - Y. K. Beyatlı 2. Av sırasında hayvanın ayak izlerine bakarak gittiği yeri bulmaya çalışmak.</p>
<p>kef(in)dən qoymaq (eləmək) – Nəşədən, bütətdən, səfadan məhrum etmək, nəşəsini pozmaq.</p>	<p>(birinin) keyfini kaçırmak (veya bozmaq) Üzmək: <i>Ne istedin adamdan, dedi. Keyfini kaçırdın oruçlu oruçlu.</i> - H. Taner.</p>
<p>kef(ini) çəkmək – Şənəlmək, zövq almaq, vaxtını xoş, nəşə ilə keçirmək. Aparıb ver şərabə, nuş eylə; Məst olub, kef çəkib, xüruş eylə. S.Ə.Şirvani. [Barat Şərifə:] Mən? Mən [Almazın] yanında kef çəkmişəm? C.Cabbarlı. Kef etmək (eləmək) – b</p>	<p>keyfini çıkarmak Bir şeyden iyice tat almak: <i>Pazarın keyfini çıkarmak için saat ona doğru villanın ucu deniz kıyısına varan bahçesine çıktı.</i> - S. Kocagöz.</p>

a x kef(ini) çəkmək. Ala gözlüm, səndən ayrı düşəli; Hieranın qəmiylə kef eyeləmişəm. Aşiq Ələsgər.	
kefdən düşmək – b a x kefi pozulmaq. Kefi qarışmaq (qarışıq olmaq) – b a x kefi pozulmaq. Günlərin bir günü Ülkər Kövkəb xanımın kefdə idi. Birdən-birə onun kefi qarışdı. (Nağıl). Bəbir bəyin də kefi qarışıq idi. Mir Cəlal.	keyfi bozulmaq 1. Hastalanmaq. 2. Canı sıkılmək, rahatı kaçımaq.
kefi açılmaq – Şadlanmaq, könlü açılmaq, fikri dağılmaq, əhvalı yaxşılaşmaq. Hovuzda girən qaşqabaqlı çıxmazdı, qəmgin adam da oraya girsəydi, kefi açılardı. Çəmənəzəminli. Kefi durulmaq – 1) b a x kefi açılmaq. Kefin durulanda, könlün olanda; Bizə gələn ayaqların var olsun. Xəstə Qasım. ..Dalğaların ağ köpükləri çoxalanda elə bil onun kefi durulub könlü açılır. M.Hüseyn; 2) keflənmək, nəşələnmək (içkidən). Məclis quruldu, keflər duruldu; Saqi dolandı, ruh təzələndi. “Koroğlu”. [Əliş Əzizə:] İştahan çəkirsə, mən ölüm, bir vur; Vuranda adamın kefi durulur. Z.Xəlil.	keyfi gəlmək Neşələnmək.
kələk gəlmək – Yalan sözlərlə, hiylə ilə aldatmaq, fırıldaq işlətmək. [Nəbi:] Mehdiyin əlindən dad edər fələk; Naçalniklər mənə gəlirlər kələk. “Qaçaq Nəbi”. [Salamov:] Adə, .. sən də mənə kələk gəlirsən? C.Cabbarlı. Kələk işlətmək – b a x kələk gəlmək. [Hacı Mehdi:] Hər nə kələyin var, işlət. Ə.Haqverdiyev. Molla Qasım anladı ki, belə camaatın içində hər nə ki, kələyi varsa, işlədə biləcəkdir. S.S.Axundov.	kelek atmaq <i>argo</i> Birisini beklemediği anda hile və dalavere yaparak zarara sokmaq.
kisədən getmək – Zərər dəymək, əldən çıxmaq. kisəsindən getmək – İtirmək, əldən çıxmaq. O, kisəmizdən getdi.	keseden yemek Herhangi bir üretim yapmadan, kâr elde etmeden, hazırda bulunan veya el altında olan varlığı harcamak.
kökü kəsilmək – 1) Tamamilə yox edilmək, məhv edilmək, puç edilmək; yox olmaq. Dostların əlilə bir tikan tək; Belə adamların kəsilər kökü. S.Rüstəm. kökündən vurmaq – 1) Dibindən kəsmək, görünməz etmək, yox etmək. Saçını kökündən vurmaq; 2) məc. Tutarlı söz demək, kəsərli cavab vermək. kökünü (yer üzündən) kəsmək – Tamamilə, bir daha törəməyəcək şəkildə yox etmək, məhv etmək. Yalnız bu yolu davam etdirməklə zülmün kökünü kəsmək mümkündür. M.S.Ordubadı. kökünü qazmaq – 1) Bax kökünü kəsmək. [Hacı Mehdi:] Allah sizin kökünüzü yerdən qazsın. Ə.Haqverdiyev.	kökünü kazımək Bir daha üreyemez duruma getirmək, hiçbir kalıntısını bırakmamak, yok etmek. <i>Bizimkilerin de amacı aynı / Doğan güneşle birlikte kökünüzü kazıyıp / Yeryüzünde bırakmamak izinizi.</i> - T. Oflazoğlu.
kölgə salmaq – b a x kölgələmək. Ağac kölgə salmışdı. – Az qala başım yetişə göylərə; Şax-budağım kölgə salıb hər yerə. M.Ə.Sabir.	gölge etmek 1. İşığa engel olmak 2. Engel olmak 3. Gereksiz yere rahatsız etmek: <i>Gölge etme, başka ihsan istemem.</i> – Diyojen.
kölgə salmaq məc. – Bürümək, əhatə etmək. Əcəl başımıza kölgə salmamış; Sizdən “can” eşidim, sizə “can” deyim. B.Vahabzadə.	gölge düşmək Bir şey üzerine karaltı inmek, üzerine gölge gelmek.
qabını çatlatmaq – Həddini ötüb keçmək, cıgırını aşmaq, daşib dağılmaq. Sirkə tünd olsa, öz qabını çatladar.	kabına sığmamək Duygularına engel olamayıp taşkın davranışlarda bulunmak: <i>Aynı yazar bu kabına sığmayan oyuncunun el, kol, yüz kıpırtılarını da şöyle dile getirir.</i> -S. Birsəl.
qan içdirmək – b a x qan uddurmaq. Aşiq Humay indi bu saat özündən çıxıb, yoryoxsulun başı üstündə qamçı oynadan mülkədar balalarına qan içdirirdi. Qaçaq Nəbidən deyir, Həcəri tərifləyirdi. Ə.Vəliyev.	(birine) kan kusturmək Çok eziyet çektirmek: <i>Fakat sonra bana haftalarca kan kusturdunuz, dedim.</i> - R. N. Güntekin
qanad çalmaq – Qanad vurmaq, uçmaq. Asta qanad çalın qafil telləri; Hayıfdir, salarsız düzə, durnalar! M.P.Vaqif. Qanad çırpmaq – uçmaq, qanadlanmaq.	kanat çırpmaq 1. Uçmaq 2. Kanatlarını hareket ettirmek: <i>Komşunun kazları birikintilerde kanat çırpıp bağırdı.</i> - R. Enis 3. Yeni bir başlangıç yapmak.
qapıdan qovmaq – Rədd etmək, qəbul etməmək, üz göstərməmək. [Dərviş:] Ay camaat, Allah xatirinə, gəliniz mənə bu zalımın əlindən xilas ediniz. Qardaş, köməyə gələn olmadı. Yüyürdüm divan qapısına, “bizə dəxli iş deyil” – deyib, mənə qapıdan qovdular. N.Vəzirov.	kapıdan çevirmək Geri döndürmək, kabul etməmək: <i>Fakat görücüleri de kapıdan çevirmeyi doğru bulmuyordu.</i> - H. E. Adıvar.

qarşı getmək – Əksinə getmək, əleyhinə getmək, ziddinə getmək. Haqq nə deyir? Küfrə qarşı getməyiz; Nurdan çıxıb zülmət içrə itməyiz.. Şəhriyar.	(birinə) karşı gelmek 1. Başkaldırmak: <i>Acaba böyle bir meraka uymak perilərə karşı gelmek midir?</i> - H. R. Gürpınar. 2. Birini karşılamak.
qəfəsə düşmək – Tutulmaq, girə keçmək, tora düşmək, ələ keçmək. Xan qəfəsə düşmüş vəhşi heyvan tək özünü o yanbu yana çırpır. Ə.Haqverdiyev.	kafese koymak <i>argo</i> aldatıp çıkar sağlamak: <i>O, ya birisini batırmak yahut da kafese koymak için ziyafet çekerdi.</i> S. F. Abasıyanık.
qəlbinə dəymək – 1) İncimək, pərt olmaq, qəlbi sınmaq; 2) İncitmək, ürəyinə toxunmaq, könlünü qırmaq. Biganə ilə gəzmə, dedim, qəlbinə dəydi; Cana, nə bilim, sən bu qədər dəyməduşsənsən? Ə.Vahid Qəlbini sındırmaq – b a x qəlbinə dəymək 2- ci mənada. [Nizami] Fəxrəddin barəsində düşünür və onun qəlbini sındırdığı üçün peşmançılıq çəkirdi. M.S.Ordubadı. qəlbini qırmaq (incitmək) – bax qəlbinə dəymək 2-ci mənada.	kalp (veya kalbini) kırmak 1. Gönül kırmak: <i>Hak yemek, kanuna aykırı bir şey yapmak, kalp kırmak korkusuyla bir türlü iş göremezdi.</i> - H. E. Adıvar. <i>Hem benden haber bekleyen okuyucularımın hakkını yiyor, öteki genç okuyucularımın kalbini kırıyorum.</i> - O. V. Kanık.
qəlbini ovlamaq – Ələ gətirmək, diqqətini cəlb etmək, məhəbbətini qazanmaq, özünə məftun etmək. Operanın açılışı gecəsi istəklilər lojada əyləşdikləri zaman, Hədiyyə qət etmişdi ki, Kiçikxanım Nərimanın qəlbini ovlamışdır. Mir Cəlal.	kalbini çalmak Sevgisini kazanmaq, kendine âşık etmek.
qələm çalmaq – Yazmaq, yazıb tərifləmək. Yüz il qələm çalsam gözəl hüsnünə; Doyarmı eşqindən sadıq bir ürək? S.Vurğun.	kalem oynatmak 1. Yazı yazmaq: <i>Namık Kemal'in tek başına kalem oynattığı alanlarda başyazarlar, fıkra yazarları, sanat eleştiricileri yetişir.</i> -N. Cumalı. 2. Bir yazıyı düzeltmek. 3) Bir yazıda değişiklik yapmak.
qələm işlətmək – Yazmaq. Salik, mərsiyə şerinin geniş yayıldığı zamanda yaşamasına baxmayaraq, bu sahədə demək olar ki, qələm işlətməmişdir. (Qəzətlərdən).	kalem oynatmak 1. Yazı yazmaq: <i>Namık Kemal'in tek başına kalem oynattığı alanlarda başyazarlar, fıkra yazarları, sanat eleştiricileri yetişir.</i> - N. Cumalı 2. Bir yazıyı düzeltmek. 3. Bir yazıda değişiklik yapmak.
qılınc vurmaq – Qılıncı vuruşmaq. [Hüsaməddin:] Mən Fəxrəddinlə bir cərgədə Azərbaycanın azadlığı uğrunda az qılınc vurmamışam. M.S.Ordubadı.	kılıç sallamak Kılıç ile dövüşmək, düşman üzerine kılıçla saldırmak. kılıç çalmak Kılıçla savaşmaq, kılıç ile öldürmək.
qırx bağla(t)maq – Xalq adətincə ölənin adamın qırx günü tamam olandan sonra ehsan verib yas məclisini bitirmək.	kırkı çıkmak Doğumdan veya ölümdən sonra kırk gün geçmek.
qırxında yorğalamaq – Çox yaşlı olduğu halda, cavanlıq fikrinə düşmək, yaşına yaraşmayan hərəkətlərdə olmaq. qırx... – bu sayla əlaqədar olan bir sıra mürəkkəb sözlərin birinci tərkib hissəsi; məs.: qırxyayaq, qırxillik, qırxgünlük, qırxdərəcəli.	kırkından sonra azmaq Yaşlandıktan sonra yaşına uymayan davranışlarda bulunmaq.
qiyamət elmək (etmək) – 1) Çox böyük nailiyyət, müvəffəqiyyət əldə etmək, şöhrət qazanmaq, böyük fəaliyyət göstərərək hamının diqqətini özünə cəlb etmək. Səni meydanda görən kimsə desin namxuda; Eyləyibdir genə ələmdə qiyamət, Hadi.. S.Ə.Şirvani.	kıyamet gibi (kadar) Pek çok.
qoltuğu şişmək – b a x qoltuğunun altı şişmək. Padşah fərəhləndi ki, belə bir qulu var. Qonaqların yanında qoltuğu şişdi. (Nağil).	koltukları kabarmak Kendine veya yakınlarına yapılan övgüden kıvanç duymak: <i>Memnun oldu, koltukları kabardı, sevinçle gözlerimin içine baktı.</i> - E. İ. Benice.
qulağa girmək məc. – Bir şey bilməyə, söz çəkməyə çalışmaq.	kulak kabartmak Belli etmemeye çalışarak dinlemek: <i>Karanlıkta, uyuyup uyumadığımı anlayabilmek için tüm seslere kulak kabartarak yanına uzandım.</i> -E. Şafak.
qulağına çatdırmaq – Bir sözü, ya xəbəri hər hansı bir vasitə ilə eşdirmək, bildirmək, xəbər vermək. qulağına çatmaq – bir sözü, ya xəbəri hər hansı bir vasitə ilə eşitmək. Barxudanın yaxşı işlərindən danışılan sözlər qoruqçu Ağanın arvadı Bədriyənin qulağına çatdı. Mir Cəlal.	kulağına gelmek 1) Kulağına çalınmaq. 2) Duymak.
qulağına əyilmək – qulağına söz demək. Anam mətbəxdə qurdalanırdı. Yanlayıb qulağına əyildim. Mir Cəlal.	kulağına söylemek Fısıldamak.
quyruqda qalmaq – Yubanmaq, geriə düşmək, hamıdan geri qalmaq, bir işdə axırıncı yeri tutmaq. quyruqda sürünmək – 1) b a x quyruqda qalmaq; 2) öz fikri olmayıb başqalarının fikri ilə oturub-durmaq.	kuyruğa girmek Ayakta arka arkaya durulan diziyə girmek: <i>Ondan sonra kuyruğa girenler, abdesthaneyi dörder dörder kullanmaya koyuldular.</i> -Halikarnas Balıkcısı.

ləkə düşmək – b a x ləkələnmək 1-ci mənada. Dəftərinə Gülərin; Düşdü qara bir ləkə. M.Dilbazi. Ləkə salmaq – bax ləkələmək 1-ci mənada. Şahsənəm, sən də inan sözümə; Gözüm yaşı ləkə saldı üzümə. “Aşiq Qərib”.	(bir şeyi) leke etmek Lekelemek: <i>Çocuk giysisini leke etmiş.</i>
(üstünə) ləkə atmaq (vurmaq, yaxmaq) – Birinin namusuna, şərəfinə toxunacaq söz demək, böhtan atmaq, biabır etmək, olmayan şeyi ona isnad etmək. [Səməd:]	leke sürmek Birine onurunu sarsacaq biçimde iftirada bulunmaq, suç yükləmək, lekelemek: <i>Annemi kışkıyor, bana leke sürmek istiyor.</i> - H. E. Adivar
matəm saxlamaq – Yas saxlamaq, yasa batmaq. Mınlərlə adam atom bombaları qurbanlarına matəm saxlayır. // məc. Yas, kədər, hüzn. Of, ana, Fitnəni görərsə Bəhram; Bizə matəm olar bu toy, bu bayram. A.Şaiq. matəm çəkmək – Yasa batmaq, kədərə qərç olmaq. Hər yer viran, səssiz, sanki matəm çökmüş çöllərə. A.Səhhət. matəm bürünmək – bax matəm batmaq. Bürünüb matəm kəndlər və şəhərlər ölüdür; Elə bil, orda həyətlər, küçələr qan gölüdür. S.Rüstəm.	matem tutmak Yas tutmaq.
maya vurmaq – b a x mayalamaq 1-ci mənada. Qatığa maya vurmaq. 2. biol. Rüşeym, döl. Mayası pisdır. // məc. Əsas, əsil kök. Bu torpaqdır varlığımın mayası; Bu torpaqda alın təri tökmüşəm. S.Rüstəm.	maya çalmak Mayalanmayı sağlamaq.
meydan sulamaq – Hökmranlıq etmək, özünü hökmran kimi aparmaq, mənəm-mənəm demək. Ağacın dibində qanadlarını açıb meydan sulayan çil-çil xoruzu [Qaraş]	meydan okumak Korkmadığını, çekinmediğini açıqca bildirmək, kavga veya yarışmaya çağırmaq: <i>Hülasa yüz türlü yüzmek bilir, dalğıcılara meydan okurdu.</i> - R. H. Karay.
meydan vermək – İmkan vermək, mane olmamaq, yol vermək, kömək etmək. [Bəhram:] Yox, verilməz buna meydan; Sarayın öz qanunu var. A.Şaiq.	meydanı (birine veya bir şeye) bırakmak 1. Savunduğu şeyden vazgeçmək: <i>Çok güzel görünen bir şey var ki o da iki tarafın da meydanı bırakıp kaçmamalarıdır.</i> - M. Ş. Esenal 2. Yarışmadan çekilmek.
meydanı boş (xali) görmək – Heç bir manənin olmamasından istifadə etmək, istədiyini edə bilmək. Meydanı boş görmüsən? – Gördü meydanı adamdan xali; Hərə bir əzmə şitaban oldu. M.Ə.Sabir.	meydanı boş bulmak Kendisini engelleyecek kimse görmeyerek aşırı davranışlarda bulunmaq.
meyil göstərmək – Həvəs göstərmək, rəğbət etmək. Üç-dörd günün müddətində haman müntəxib olunan kəslər göründü və hamısı şurişə meyil və amadəlik göstərdilər. M.F.Axundzadə. Meyil salmaq – sevmək, istəmək, könül bağlamaq. Bir ildən artıqdır ki, [Gülşən] özü də bilmədən Eyvaza meyil salmışdı. Ə.Vəliyev. Meyli düşmək – b a x meyil salmaq. Mən aşiq, neylim sənə; Düşübdür meylim sənə; Mən dönsəm, üzüm dönsün; Sən dönsən, neylim sənə? (Bayatı).	meyil vermek 1. Eğiklik sağlamak. 2. İlgi göstermek, gönül vermek: <i>Her dilbere meyil verme / Ya sevilir ya sevilmez</i> - Erzurumlu Emrah
məhəbbət bağlamaq (salmaq) – Sevmək, vurulmaq, eşq yetirmək. İlk zamanlar körpə ilə o qədər də maraqlanmayan ata yavaş-yavaş balasına məhəbbət saldı. Ə.Vəliyev. Məhəbbət bağlamaq – ürəkdən bağlanmaq, sevmək, istəmək. [Piri baba:] ..amma atanın qıza elə məhəbbət bağladığını görməmişəm. S.S.Axundov.	muhabbet beslemek Sevgi duymak.
məqbul etmək – Qəbul etmək, bəyənmək, yaxşı hesab etmək. Əgər istəsəydi Allah, ki səni edəydi məqbul; Bizə verdiyi tək əlbət sənə həm verərdi pul-mul. M.Ə.Sabir.	makbule geçmek Çok beğenilmek, hoşə gitmek, işe yaramak: <i>O vakit o kış kıyamette / Ne kadar makbule geçer tath.</i> - B. Necatigil
minnət çəkmək – 1) Hörmət və yaxşılıq qarşısında özünü borclu bilmək. [Xoca Əziz:] İgid də igiddən çəkərmə minnət! “Koroğlu”; 2) b a x minnət götürmək. Minnət götürmək – edilən hörmətin, yaxşılığın və ya bəxşisin qarşısında özünü borclu bilmək. [Hacı Saleh:]	minnet duymak Birinin iyiliğine karşı kendini ona borçlu saymaq: <i>Bana karşı gösterilen bu güven ve sevgiden dolayı çok minnet duymama rağmen, siyasi hayata atılmak istemiyordum.</i> - H. E. Adivar
minnət götürməmək – Məqsəd güdən yaxşılığı və s. qəbul etməmək, ondan imtina etmək. O heç kəsdən minnət götürməz. – Sən indiyədək heç kəsdən minnət götürməyibsən. Ə.Haqverdiyev.	minnet etmemek Boyun eğmemek.
murada (muradına) yetmək (çatmaq) – Arzusu hasil olmaq, məqsədinə, diləyinə, kamına çatmaq. Saldıqca cavanlıqda keçən günləri yadə; Dərdim olur on qat; Yarəb	murat almak Dileğine kavuşmaq.

<p>yetərəm birdəmi dünyadə muradə? M.Ə.Sabir. Muradı hasil olmaq – b a x murada (muradına) yetmək (çatmaq). [Bəlli Əhməd:] Koroğlunun dəlilərdi imdadı; Qılınc çəkdi, hasil ola muradı. “Koroğlu”.</p>	
<p>nəşəsi durulmaq (gəlmək) – Kefi açılmaq, şadlanmaq, sevinmək. Muzdurun .. danışıqları, Pərinin gülüşləri yavaş-yavaş Qumrunun nəşəsini duruldurdu. Ə.Əbülhəsən.</p>	<p>neşesini bulmaq Neşeli bir duruma gelmek, neşelenmek.</p>
<p>nitqə gəlmək – Danışmağa başlamaq, dilə gəlmək. Nitqi açılmaq – danışmağa başlamaq, dili açılmaq. [Hacı:]</p>	<p>nutuk atmaq (veya çekmek) Uzun, sıkıcı bir konuşma yapmak veya özden yoksun bir söylev vermek: <i>Bir nutuk çekmeye başlarken birdenbire yutkunmuş, susmuştu.</i> - Y. K. Beyatlı</p>
<p>nitq irad etmək – nitq söyləmək. Edərək hər tərəfdə nitq irad; Xəlqi dövətlə eylədik irşad. H.Cavid. Nitq söyləmək – kütləvi yerlərdə, yığıncaqlarda müəyyən məsələ ətrafında danışmaq, fikir söyləmək, çıxış eləmək.</p>	<p>nutuk vermək Bir konuda özel olarak hazırlanıp konuşmak: <i>Kapıdan içeri bir adım attıktan sonra durdu, nutuk verir gibi elini sallayarak...</i> - R. N. Güntekin</p>
<p>oyun tutmaq – b a x başına oyun gətirmək (“baş”da). [Ağa Həsən:] Yaxşı, sənə mən bir oyun tutum ki, tamam dastanlarda deyilsin. M.F.Axundzadə.</p>	<p>oyuna getirmək Birini tuzağa düşürmək, aldatmaq: <i>Orada da Arif denilen hergele bizi oyuna getirdi.</i> -M. Ş. Esendal.</p>
<p>öpüş almaq – öpmək, busə etmək. Əziziməm, al bundan; Yanaq bundan, xal bundan; Şeytan vəsvəsə verir; Dur bir öpüş al bundan. (Bayatı).</p>	<p>Öpücük kondurmak Hafifçe öpmek: <i>Avucunun içine çikolata kokulu buz gibi bir dudak, bir öpücük kondurdu.</i> - S. F. Abasıyanık.</p>
<p>pas atmaq (Çəmənəmənli, basmaq, tutmaq) – b a x paslanmaq. ..Rəflərdə pas basmış .. qablar üst-üstə yığılmışdı. Bu nizələr, bu süngülər muzeylərdə pas tutacaq. S.Vurğun Pas yemək – pasdan xarab olmaq, yeyilmək (metal şeylər haqqında). ..Dəmir civləri, mıxları pas yeyib nazıltmışdı. B.Bayramov.</p>	<p>pas tutmaq 1. Paslı duruma gelmek, paslanmak. 2. Çalışamaz duruma gelmek: <i>Hokkaların içinde mürekkep kurumuş, kalemler pas tutmuştu.</i> - E. E. Talu.</p>
<p>pay çəkmək – Hər bir adam üçün xörək çəkmək. Səlimnaz arvad oğluna və Rəşidə pay çəkib gətirəndə onları bayaq oturduları yerdə tapmadı. M.Hüseyn.</p>	<p>pay etmək Bölüşmek, üleşmek: <i>Üçünü birden almak arsızlığına kalkma. Pay edelim.</i> - H. R. Gürpınar.</p>
<p>pusquda durmaq (dayanmaq) – Gizlənib adamı və ya ovu güdmək; pusmaq, gözləmək; marığa durmaq. Kəngərli.</p>	<p>pusu kurmak Saldıracağı kimseye görünmemek için bir yerde gizlenip beklemek.</p>
<p>rahat qoymamaq – İncitmək, əziyyət vermək, narahat etmək, dinc qoymamaq, sakit qoymamaq. Ən gözəl bir nəğməni; Durub dinləyəndə mən; Yadıma düşürsən sən; Rahat qoymursan məni! Ə.Cavad.</p>	<p>rahat bırakmamak (veya vermemek) Tedirgin etmek: <i>Beni son nefesimde rahat bırakmayan herif, bana o vakitler akla gelmez cefalar çektiymişti.</i> - Ö. Seyfettin</p>
<p>razı salmaq – Razi etmək, razılığını əldə etmək, məmnun etmək. [Alı kişi:] Oğul, Rövşən, get, buzov yiyəsini tap, buzovun cəriməsini ver, razı sal. “Koroğlu.</p>	<p>razı etmək Kabul ettirmek: <i>Yalvardı yakardı, beni, fabrikeyi beklemeye razı etti.</i> - S. F. Abasıyanık.</p>
<p>səsi batmaq – Hər hansı bir səbəbə görə səsi tutulmaq, eşidilməz olmaq. [Fərhad bəyin] ağzı qurumuş, səsi batmışdı. Qantəmir. Elə bil birdən səsim batdı. Ə.Məmmədخانlı.</p>	<p>ses kesilmek Ses, artık duyulmamak.</p>
<p>səsə qoymaq – Bir məsələnin və ya bir namizədin nə dərəcədə məqbul olub-olmadığını səsvermə yolu ilə müəyyən etmək. Yəni bir neçə yerdən səs gəldi ki, gündəlik təsdiq olunsun. Buna baxmayaraq, Nəcəf demokratiyanı gözləyərək səsə qoydu. M.İbrahimov.</p>	<p>ses getirmək Yaptığı işle, söylediği sözle dikkatleri çekmek ve kitleleri harekete geçirmek.</p>
<p>silah oynatmaq – Mühəribə ilə hədələmək, qorxutmaq.</p>	<p><i>(birine) silah çekmek</i> 1. Silahla vurmaya davranmak 2. Silahla vurmaq</p>
<p>sona yetirmək (çatdırmaq) – Bitirmək, qurtarmaq, tamamlamaq, axıra çatdırmaq. Bütün gecəni yatmamış Firiduna elə gəldi ki, qorxunc və əzablı bir yuxu sona yetir. M.İbrahimov.</p>	<p>sona ermək Son bulmak: <i>Dağın patlatılması sona erince dolgu başlayacaktı.</i> - A. Kulin.</p>
<p>sözündən çıxmaq – Deyilənə qulaq asmamaq, əməl etməmək, yerinə yetirməmək. [Zibeydə Səkinə xanıma:] Sən nəkarəsən ki, mənim sözündən çıxasan. M.F.Axundzadə.</p>	<p>sözünden dönmək Verdiği sözü yerine getirmemek veya tutmamak.</p>
<p>şahadə vermək – Şahidlik etmək, şahidlik göstərmək, gözü ilə gördüyü bir işin həqiqətən olduğunu təsdiq etmək. [Axund Çimnaza:]</p>	<p>şahadet getirmək İslam'ın şartlarından "Tanrı'dan başka tapacak yoktur ve Hz. Muhammed onun kulu ve peygamberidir" anlamına gelen kelimeşahadet adını taşıyan Arapça sözü söylemek.</p>
<p>şahadəyə yetişmək – Şəhid olmaq, həlak olmaq (yüksək bir amal yolunda). [Şeyx Nəsrulla qəbiristanlığı göstərib:] Ondan</p>	<p>şahadet şerbetini içmek Şehit düşmek.</p>

ötrü ki, [bunlar xudavəndi-aləmin] göndərdiyi bələdan qaçmayıb şəhadətə yetişiblər. C.Məmmədquluzadə.	
şəklə düşmək (girmək) – Bu və ya başqa bir şəkil almaq, dona girmək, şəklini dəyişmək. Bu halda bir qoca ağsaqqal kişi əlində ağac və bir neçə jandarm daxil olurlar. Onlardan biri deyir: “Qanun hökmünə görə dustaq edərəm sizi”. Laçın bəy, Cahangir bəy, Qulu bəy hərəsi bir şəklə düşür. N.Vəzirov.	şəkil almak Belli bir biçimə girmək, biçimlənək, şekillenmek.
şübhədən çıxartmaq – İnandırmaq, şübhə yeri qoymamaq. Bir neçə gündən sonra görürsünüz varislər şübhədən çıxmaq üçün özləri gəlib azdan-çoxdan məşədiyə verib halallıq alırlar. Ə.Haqverdiyev.	şüphe bırakmamak Kuşkuya sebep olan bütün ihtimalleri ortadan kaldırmak.
şübhəyə salmaq – Şübhə doğurmaq, şübhələndirmək. [Nigar:] Koroğlu, bu qızın sözü məni şübhəyə salıb. “Koroğlu”.	şüphe uyanmak Kuşkulananmaq: <i>Bu sözündə samimi olduğuna hiç şüphe etmem.</i> - F. R. Atay.
talana olmaq – b a x talanmaq. Züleyxa və Cəlib yenicə atasız qalmışlardı. Ataları kəndləri talan olan zaman öldürülmüşdü. T.Ş.Simurq.	talandan geçmek Yağmalananmaq: <i>Her uğradığı yerde çarşılar talandan geçer.</i> -F. R. Atay.
tamaha düşmək – Açıqlıqla istəmək, həris olmaq. Əyləşənlərin hamısı tamaha düşdü. B.Bayramov.	tamah etmek 1. Açgözlü davranmaq. 2. Çok istemek: <i>Süslü kafeslere, hazır yemeğe tamah edip insanların maskarası olmanın âlemi var mı?</i> - H. Taner.
tarixə (tarixdə) yazılmaq – Heç vaxt unudulmamaq, həmişə yadda qalmaq. [Koroğlu:] Mən gərək o Rum paşasına bir divan tutam ki, tarixlərdə yazıla. “Koroğlu”.	tarihe geçmek Önemi bakımından unutulmayacak bir durum kazanmaq: <i>Bütün ömründe tek bir kitap yazmış ve sadece bu kitabıyla tarihe geçmiştir.</i> - A. Boysan.
ürək qoymamaq – b a x ürəyini yarmaq. Öpdülər Osmanı qaçaqlar təkək; Dedilər: – Qoymadın sən bizdə ürək! H.K.Sanlı.	üreği dayanmamak Acısına katlanamamak, çok acı duymak.
ürək sındırmaq – Ürəyinə toxunmaq, qəlbinə toxunmaq, özündən incitmək. Özgə qismətinə göz də dikmədim; Ürək sındırmadım, qəlb incitmədim. B.Vahabzadə.	üreğine dokunmak Üzülme: <i>Hem öyle manzaralar benim yüreğime dokunuyor.</i> - R. N. Güntekin
ürəyi açılmaq – Qəmdən, kədərdən qurtarıb sevinməyə başlamaq, kefi açılmaq. [Sara Əbdülə:] Zəhmət də olsa, lütf edib, məni pəncərənin qabağına aparın, bir az [xanəndəyə] qulaq asım, ürəyim açilsin. C.Cabbarlı.	üreği ferahlamak (veya hafiflemek) Kayğıdan kurtulmaq.
ürəyi cızıldamaq (cız-cız cızıldamaq) – b a x ürəyi yanmaq 2-ci mənada.	üreği yanmak 1. Çok acımaq: <i>Nahit onu yorgun, kederli ve umutsuz, sitem yüklü görmüştü. Yüreği yanmıştı.</i> - T. Buğra. 2. Felakete uğramak.
ürəyi çəkmək – Son dərəcə üzülmək, zəifləmək, canı qalmamaq. Hacı Atakişi köksünü ötürdü: – Yox, Əli Sadiqi, elə demə, ürəyim çəkilib, quru bədənim qalıb. Ə.Abasov.	canı çekilmek 1. Vücudun herhangi bir organının canlılığı azalır gibi olmak. 2. İçi ezilmek.
ürəyi çəkməmək – bax ürəyi götürməmək.	üreği götürmemek Dayanmamak, katlanamamak.
ürəyi darıxmaq – bax ürəyi sıxılmaq. Əsrəfin ürəyi darıxdı. S.Rəhman.	üreği sıkılmak İçi sıkılmak.
ürəyi qubarlanmaq (qubar bağlamaq) – bax ürəyi qan olmaq (qana dönmək). Kərəmin ürəyi qubarlandı, sazını dərdli sinəsinə basıb dedi. “Əsli və Kərəm”. Ürəyi quş kimi çırpınmaq – b a x ürəyi yarpaq kimi əsmək. Yol qısaldıqca Nəcəfin ürəyi quş kimi çırpınır, səbri tükənirdi. Q.İlkin.	üreği kan ağlamak Derindən acı duymak, çok üzülmək.
ürəyi sökülmeək (tel-tel olmaq) – Son dərəcə kədərlənmək, qəmlənmək. Sökülür ürəyim, tutulur dilim. M.Rahim.	üreği parça parça olmak Pek çok acımaq: <i>İstifanameyi okuyanın yüreği parça parça olurdu.</i> - Y. Kemal
ürəyi yumşalmaq – Açığı soyumaq, qəzəbi keçmək, mülayimləşmək. Qəmərin ürəyi yumşaldı, gözlərinin yaşını abi-niysan kimi töküüb dedi: – Mehriban dayı, mən yuxu görmüşəmsə, bəs bu üzük nədir? (Nağıl).	üreği soğumat Düşmanın bir felakete uğramasına sevinmek.
ürəyini dindirmək – Oxşamaq, əzizləmək, nəvaziş göstərmək.	üreğini serinletmek Üzüntüsünü azaltmaq.
ürəyini soyutmaq – b a x ürəyinə su səpmək. [Mustafa] ..bununla ürəyini soyutmaq istəyirdi. S.Vəliyev.	üreğine su serpmek Bir kimseyi kaygı sebebinin ortadan kalkmasıyla veya yeniden umut verecek bir haberle ferahlatmaq: <i>Bizim nesil sözü, Selma</i>

	<i>Hanım'ın yüreğine biraz su serpti.</i> - Y. K. Karaosmanoğlu.
üz açılmaq – b a x üzü gülmək. Hər yerdə sülh sözünü deyəndə gözlər işıqlanır, üzlər açılır. M.İbrahimov.	yüzü gülmək 1. Sevinci yüzünden belli olmaq: <i>Otele gidip lavabolu odayı görünce yüzüm güldü.</i> - F. Otyam. 2. Feraha kavuşmaq: <i>Şehirlilerle köylülər arasındaki alışveriş şartları düzenlendikten sonra hepsinin yüzü gülmeye başladı.</i> 3. Temiz, tertipli duruma gelmek.
üz bozartmaq – b a x üzünü bozartmaq.	yüz kızartmaq 1. Sıkılarak yalvarmaq. 2. Utandırmak: <i>Meşhur bir edibimizin cinsî hayatına dair yüz kızartıcı sözler söylenirdi.</i> - Y. Z. Ortaç.
üz döndərmək – 1) əlaqəsini kəsmək, daha yaxınlıq etməmək, üz çevirmək. Dal gərdəndə siyah zülfün hörübdür; Aşiq Ələsgərdən üz döndəribdir. Aşiq Ələsgər. Üzü dönmək – b a x üz döndərmək 1 və 2-ci mənələrdə. Gəl, ey mehrü məhəbbətim; Üzün məndən niyə döndü! Aşiq Ələsgər.	yüz çevirmək göstərdiği ilgiyi kesmək " <i>Vergi kâtibindən yüz çevirmişlər, kendisine hasım olmuşlardı.</i> " - E. E. Talu.
üzü gəlmək – Bir şeyi deməyə, istəməyə utanmaq, xəcalət çəkmək. [Molla:] Daha başqa mükafat istəməyə üzüm gəlmir. "M.N.lətif." Üzündən gəlmək – b a x üzü gəlmək. [Cəmilin] üzündən gəlmirdi ki, nənesini çağırın, yenə də əliboş döndüyünü bildirsən. S.Rəhimov.	(bir şeye) yüzü tutmamak 1) Haklı da olsa karşısındakini kıracaq bir davranışta bulunmaktan çekinmek: <i>O böyle kimseyi kırmak istemedikçe, kimseye olmaz demeye yüzü tutmadıkça ne kadar istemese çevresi onu kıracak, üzecikti.</i> -N. Cumalı. 2) Utanmak.
üzünə durmaq – 1) İbtidai istintaqda və ya məhkəmə prosesində birisinin təqsirini, cinayətini özünə demək. Şahid müttəhimin üzünə durdu. Müttəzərrir müqəssirin üzünə durdu; 2) b a x üzünə ağ olmaq. [Fatma xanım:] Allah, gör mən nə günə düşmüşəm ki, bu kürd gədəsi də üzümə durubdu! N.Vəzirov.	yüzünə vurmaq (veya çarpmak) Ayıplayarak kusura yüzünə söylemek: <i>Bir büyük kabahatim varmış da yüzüme vuracaklarmış gibi açıp okumaktan çekiniyorum.</i> - A. Gündüz.
üzünü bozartmaq – 1) b a x sifətini (üzünü) bozartmaq ("bozartmaq" da). Nəbi üzünü bozardı dedi: – Sən bizdən nə istəyirsən? "Qaçaq Nəbi.	yüzünü kızartmaq (veya kızdırmak) Onuruna, gururuna önem vermeden bir şey istemek, utançla, utanarak istemek: <i>Fakat ben boş ümitle insan avutmanın faydasından ziyade zararına inandığım için çok kere yüzümü kızdırır, açıkça mümkün değil derim.</i> - R. N. Güntekin.
vəlvələ düşmək – qarmaqarışlıq düşmək, çaxnaşma düşmək, həyəcan (gurultu-patırtı) düşmək. Vəlvələ salmaq – qorxu salmaq, çaxnaşma salmaq, həyəcan salmaq. Həqiqət bu xəbər cəmi müsəlman şəhərlərində xalq arasında bir vəlvələ saldı. C.Məmmədquluzadə.	velveleye vermek gereksiz telaşa ve heyecana düşürmek " <i>Susun, ortahığı velveleye vermeyin! Ne bağrışıyorsunuz?"</i> - S. F. Abasıyanık
yalan danışmaq – yalançılıq etmək, doğru söyləməmək, danışarkən həqiqəti gizlətmək. [Kişi:] Bütün rayon onu da bilir ki, bu bir ildə mən hələ yalan danışmamışam. İ.Hüseynov. Yalan satmaq – aldatmaq, yalan demək. Yalan satar tamam bir-birinə; Zahirde ittiqat, batində nifaq. Q.Zakir.	yalan atmaq (veya kıvrmaq) Yalan söylemek.
yara vurmaq – 1) Yaralamaq; 2) məc. Qəlbini incitmək, qəlbə toxunan söz demək, tənə vurmaq.	yara açmaq 1. Vücutta veya bir şeyin yüzünde yara oluşmasına sebep olmak. 2. Büyük üzüntü vermek.
yarası tərsləmək – yarası şiddət etmək, sağalmamaq. // Hər nə şəkildə olursa olsun, bədənin bir yerində əmələ gəlmiş zədə; xora. Əlləri yara içindədir.	yara işləmək 1. Yara kapanmayıp akıntı sürmək. 2. Üzücü bir olayın etkisi bitmemek.
yarasına toxunmaq – birinin gizli dərdi haqqında danışmaq, zəif yerinə toxunmaq. Qoca bu cavabdan çobanın yarasına toxunmuş olduğunu bildi. M.Rzaquluzadə.	yarasını deşmək Acıyı, üzüntüyü hatırlatmaq, tazelemek.
yasa batmaq – Çox kədərlənmək, çox qəmlənmək, çox qüssələnmək; üzü gülməmək. Hədisə mollaya o qədər təsir eləyir ki, kişi əməlli-başlı yasa batır. "M.N.lətif."	yasa bürünmək (veya boğulmaq veya gömülmək) Çok üzümək: Bütün ev halkı yasa bürünmüşü, o gece hiçbirinin gözüne uyku girmedi. - H. Topuz.
yaşa dolmaq – Böyümək, yaşlı olmaq. İnsan oğlu yarandığı vətəninədən kam alar; Ömür gəlib yaşa dolar düz ilqarı görəndə. S.Vurğun.	yaşını bitirmək (doldurmak) Öngörülen belli bir yaş sınırına ulaşmak: <i>On sekiz yaşını doldurmayan talebelerin kahveye gitmeleri yasak edilmiş.</i> -N. Hikmet.

yerə salmaq – 1) Düşürmək, endirmək, devirmək; 2) məc. Nəzərə almamaq, yerinə yetirməmək, rədd etmək. Bağlama, aç üzünü; Örtmə o qaş-gözünü; Gəl mənə naz eləmə; Yerə salma sözümlü. (Bayatı).	yere sermek 1. Kötü bir duruma sokmaq, yenmək: "Sen beni yere seren darbenin ne olduğunu anlıyor musun?" - Ö. Seyfettin. 2. Vurup öldürmək.
yerə sərilmək – yıxılmaq, yerdə uzanıb qalmaq. Qopdu qanlı bir fırtına; Ölüm hökmü verildi; Qarşı duran igid gəncələr; Bir-bir yerə sərildi. A.İldırım.	yere yığılmaq yere Düşmək: <i>Bu kadar insanın, bu kadar alçağın gözü önünde yere yığılmaq istemiyordu.</i> - O. Pamuk.
yol çəkmək – Şose, yaxud dəmir yolu inşa etmək.	yol yapmak 1. Yol oluşturmək: <i>Geçen köylünün, arabanın, sürünün izi buraları yol yapmıştır.</i> - R. H. Karay 2. Kandırmaya çalışmaq, avutmaq
yol salmaq – 1) bir yerdən çox gedibgələrək oranı işlək hala gətirmək Yol döymək – bir yerə çox gedib-gəlmək. Yol eləmək – çox gedib-gəlməkdən yol salmaq; // həddindən artıq gedib-gəlmək. Dünyanın üstündən yol eylərəm mən; Bu hikmətdə mən Musayam, sən nəsen? Aşiq Valeh.	(bir yeri) yol etmək o yere sık sık gitmək "Yol etti kendisine ihtiyarlar kahvesini." - K. Korcan
yuxuya batmaq – Bərk yuxulamaq, yatmaq. Yuxuya qalmaq – yatıb qalmaq, vaxtında oyana bilməmək. Həmişə dan yerinə səda düşəndə ayaq üstündə olub qapı-bacada hər lənən qız [Salatın], yatıb yuxuya qaldı. İ.Şıxlı.	uykuya dalmak Uyumaya başlamak: <i>Sonunda uykuya dalınca, ay ışığı uyuyan denizcilerin mutlu yüzlerini apak aydınlattı.</i> - Halikarnas Balıkcısı.
yumruğa çıxmaq – Yumruq davasına çıxmaq, bir-birini yumruqlamaq. Odunu olmasa hər kimsənin qış fəslü; Ağlaşar tiftl, çıxar yumruğa arvad ər ilən. Molla İsmayıl.	yumruk atmak (veya indirmek) Yumruqla vurmaq.
zaval görmək – 1) sağ-salamat qalmaq, heç bir bəlaya düşməmək; 2) zərər görmək, cəzasız qalmaq. [Pişik] heç bir zaval görməyəcəyini hiss etdi, iti caynaqlarını qabırğaya ilişdirdi. İ.Hüseynov. Zaval tapmaq – xəsarətə uğramaq, ziyan görmək, məhv olmaq, tələf olmaq. Mal-qaranı zaval tapdı.	zeval vermemek Yok etmemek, sona erdirmemek.
zəhmətə düşmək – zəhmət çəkməli olmaq, əziyyət çəkməli olmaq, işləməli olmaq. zəhmətə qatlanmaq (qatlaşmaq) – əziyyətə dözmək, çətinliklərə qarşı dözümlü olmaq. Hiss edirdim ki, Bəyim xala mənim çox işləməyimi, zəhmətə qatlaşmağımı bəyənə də, yuxusuzluğa dözməyib bir gün yatağa düşəcəyimdən qorxurdu. İ.Hüseynov.	zahmete girmek (veya katlanmak) 1. Zahmet etmek: <i>Bu kadarlık zahmete de katlanacaksınız artık.</i> - A. Ümit. <i>Bunun için büyük zahmetlere girmeye gerek yoktur.</i> - S. Birsəl.
zərər vurmaq – ziyan vurmaq, ziyan çəkməsinə səbəb olmaq. Hərçənd bir çox mollalar təkləkdə "sətr" in şəri olmadığını, məarif və tərəqqimizə zərər vurduğunu söyləyirdi, amma heç kəs meydana çıxıb aşkar deməyə cəsarət etməyirdi. "Hophopnamə". Zərəre salmaq – pul xərcəməyə məcbur etmək. [Aşiq Vəli:] Adama ümid-nevid verib, yerindən eləyib, zərəre salıb, axırda sözüne əməl eləməyənlə lənət! N.Vəzirov.	zarara sokmaq Zarar vermek.
zərəri çatmaq – zərəri dəymək. De, görüm onların nədir səməri? Bəlkə də hər kəsə çatır zərəri. M.Ə.Sabir.	zararı dokunmak Kötüluğə uğratmaq
zillətə salmaq – 1) ağır vəziyyətə salmaq, ehtiyac içində yaşatmaq. Hicran dərdi məni salıb zillətə; Səni görsəm dərdim azalı, Güllü. Aşiq Ələsgər.	zillete düşmek Hor görülmək, aşağılanmaq: <i>Zillete düşmemek için tehlikeyi kabul etmek daha iyi olmaz mı?</i> - E. İ. Benice.
zor etmək (eləmək) – güclə məcbur etmək, güc tətbiq etmək. [Məhərrəm:] Odur ki, [Səriyyəyə] zor etməyə haqqınız və ixtiyarınız yoxdur. C.Cabbarlı.	zor kullanmak Bir işin yapılması için her türlü baskıya başvurmaq
zora çəkmək – çətinliyə salmaq, bərkə çəkmək, məcbur etməyə çalışmaq. Boşla, ay molla dayı, sən də bizi çəkmə zora; Biz sənəni hiylən ilə düşmərik əsla bu tora. M.Ə.Sabir.	zora koşmak Güclük çıxarmək.
zövqə dalmaq – Zövqə qapılmaq, zövq içində olmaq. Şimdi Sənən yatıb da rüyədə; Zövqə dalmış behiştə-ələdə. H.Cavid. zövqə gəlmək – zövqlənmək əhvalı yaxşılaşmaq, kefi durulmaq.	(bir şeyden) zevk almak (duymak) hoşlanmaq, beğənmək: <i>Yılan gibisin, insanları sokmaktan zevk alırsın.</i> -N. Hikmet.
zülüm çəkmək – zülmə, haqsızlığa məruz qalmaq.	zulüm görmek kendisine eziyet edilmək

3. Sonuç

Azerbaycan ve Türkiye Türkçesinin söz varlığı içinde isim unsuru aynı olan ancak fiil unsuru değişen ve özelleşmiş anlamda kullanılan hayli fazla fiil eş dizimleri vardır. Bu eş dizimlerin en dikkat çeken yanı fiil unsuru farklı olmasına karşın anlamlarının bütün olarak aynı yani olmasıdır. Bir başka deyişle iki lehçede kısmi sözlüksel farklılıklarına rağmen anlamsal açıdan eşdeğer hayli fiil eş dizimi vardır. Eş dizimin fiil unsurunun bu özelliği yalancı eşdeğerlik açısından değil eş dizime özgü oluşmuş anlam özelleşmesi açısından değerlendirilmelidir. *yere salmak-yere sermek* eş dizim çiftlerinde fiil unsuru isim unsuruyla eş dizimsel kullanımından dolayı özelleşmiş anlamlara sahiptir. Bu durum *salmaq* fiilinin Türkiye Türkçesi açısından yalancı eşdeğerli olduğunu göstermez. Söz konusu eş dizimsel yapının anlamı ismin anlamı temel alınarak oluştuğu için isim unsuru ortak, fiil unsuru ise özelleşmiş anlamda olduğundan eş dizimin biçimce değil ancak anlamsal açıdan birbirine eşdeğer olduğu rahatlıkla ileri sürülebilir. Söz konusu bu sözlüksel yapılar ve söz varlığına bundan ötürü *eşdeğer eş dizimsel yapılar* adı verilebilir. Eşdeğer eş dizimsel söz varlığının tespit edilmesiyle hem Türkçenin söz varlığının inceliklerinin ortaya konması adına hem de devam niteliğindeki çalışmalara, özellikle Türk lehçelerinin Karşılaştırılmalı Eş dizim Sözlüğü için önemli bir adım atıldığı söylenebilir. Genel sözlük hazırlarken belli standartlar benimsenmeli ve bu standartların genel geçer kuralları olmalıdır. Bu kurallardan biri de madde başlarının etimolojik göndermelerinin bulunmasıdır. Etimolojik göndermeler, madde başı kelimelerin daha iyi anlaşılmasında, öğrenilmesinde ve başka kelimelerle irtibatlandırılmasında önemli unsurlardandır.

Kaynakça

- Azerbaycan Milli İlimler Akademisi (2006). Azerbaycan Dilinin İzahlı Lügatı (I- VI Cilt). Bakü: Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Yayınları.
- Allerton, D. (1984), Three (Or Four) Levels of Word Cooccurrence Restriction. *Lingua* 63, s. 17-40.
- Aksan, D. (1998a), Türklere Sözlükçülük, Bugün Türkiye'de Sözlük. *Kebikeç*, 6, s. 115-118.
- Aksan, D. (1998b). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: TDK Yay.
- Cowie, A. P. (1998). *Phraseology: Theory, analysis, and applications*. Oxford: Clarendon Press.
- Bauer, L. (1983). *English Word Formation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauer, L. (2001). *Morphological Productivity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doğan, N. (2016). Türkiye Türkçesinde Fiillerin Eşdizimleri, Ankara: Kitabevi.
- Doğan, N. (2015). Türkçe Sözlük'te Fiil Eşdizimlilik. *Gazi Türkiyat*, S. 17, s. 67-84.
- Doğan, N. (2016). Türkçe Öğrenci Sözlüklerinde Eşdizimlilik Bilgisi. *International Journal of Language Academy*, 4(1), s. 267-282.
- Firth, J. R. (1957). Modes of Meaning. *Papers in Linguistics 1934-1951*, Oxford: Oxford University Press, s. 190-228.
- Halliday, M. A. K. (1966). Lexis as a Linguistic Level. *Memory of F. R. Firth, C.E. Bazell vd. (Eds.)*, London: Longman, s. 148-162.
- Nedret, P. (1991). *Kültürlerarası İletişim Aracı Olarak Çeviri*. İstanbul: Boğaziçi Üniv. Yay.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of Translation*. London: Longman
- Pawley, Andrew; Frances Hodgetts Syder (1983). Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency. *Language and Communication*, London and New York: Longman, s. 191-226.
- Uğurlu, M. (2004). Lehçe İçi Aktarmada Yalancı Eşdeğerlik. *Bilig*, 29, 29-40.

- Uğurlu, M. (2012). Türk Lehçeleri Arasında Benzer Kelimelerin Eşdeğerlik Durumu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (4), 215-222.
- Uğurlu, M. (2011). Lehçe İçi Aktarmada “Yalancı Eş Değerlik”. *Icanas. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (International Congress of Asian and North African Studies)*. 1877-1890.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (2000). *Lexical Grammar*. *Darbair Dienes*, Vol. 24 (Naujoji etodologija), s. 191- 203. <http://donelaitis.vdu.lt/publikacijos/sinclair.pdf> (21. 12. 2015).
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe Sözlük. (I-II Cilt)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Wood, D. (2015). *Fundamentals of formulaic language: An introduction*. USA: Bloomsbury.
- Wray, A. & M. R. Perkins (2000). The functions of formulaic language: An integrated model. *Language and Communication*, 20, s. 1-28.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*, Cambridge: CUP.

24. Refik Halid Karay'ın Memleket Hikâyeleri'nde kadın görünümleri ve sosyal tenkit unsuru olarak kötücül kadınlar

Zehra KAPLAN¹

APA: Kaplan, Z. (2022). Refik Halid Karay'ın Memleket Hikâyeleri'nde kadın görünümleri ve sosyal tenkit unsuru olarak kötücül kadınlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 405-417. DOI: 10.29000/rumelide.1188750.

Öz

Refik Halid Karay (1888-1965), genç yaşta sürgün olarak gönderildiği Anadolu şehirlerinde gözlemlediği memleket gerçekliğini bütün doğallığıyla ve her hâliyle âdeta ünü adıyla yarışan kitabı *Memleket Hikâyeleri*'nde hikâyeleştirir. İlk kez 1919 yılında Orhaniye Matbaasında basılan bu hikâyeler, dilinin sadeliği ve zenginliğinin yanında büyümlü Anadolu gerçekliğinin dışına çıkarak memleket meselelerine objektif yaklaşımıyla mevcut sosyal problemleri açıkça ortaya koyar. Bu çalışmada kullanılan İnkılâp Kitabevinin 2017 baskısında *Yatık Emine, Şeftali Bahçeleri, Koca Öküz, Vehbi Efendi'nin Şüphesi, Sarı Bal, Şaka, Küs Ömer, Boz Eşek, Yatır, Komşu Namusu, Yolda Bir, Hakkı Sükût, Kuuvete Karşı, Cer Hocası, Garip Bir Hediye, Bir Taarruz, Ayşe'nin Talihi* ve *Garaz* olmak üzere toplam 18 hikâyesi yer alır. Rüşvet, adam kayırma, yozlaşmış ve liyakatsiz bürokrasi, aydın-halk çatışması gibi pek çok sorunu bu hikâyelerine konu etme cesareti gösteren Karay, kapalı toplum yapısının biçimlendirdiği kadını da bir sosyal tenkit unsuru olarak hikâyelerine dâhil eder. *Memleket Hikâyeleri*'nde yetersiz ve geri planda kalmış kadın imajının yanı sıra 'dişi beden' olarak tanımlanmış ve bu bağlamda kötücül kahramanlara dönüştürülmüş kadınlar ile karşılaşılır. Ancak Sarı Bal dışında bu kadınlar şeytani amaçları olan, karşı konulamaz cazibeleriyle erkekleri baştan çıkararak onların ekonomik gücünü, toplumsal statülerini ve eril düzenlerini sarsmayı arzu eden, suça eğilimli ve kaotik bir görünüme sahip değildir. Onların toplum normlarının dışında bir hayat sürüyor olmaları, kendi arzularıyla değil, zorunluluktan ileri gelir. Kültürel yapıdaki kadın algısıyla bağlantılı olarak kadın, bedeni ve cinselliği üzerinden düşünülür, bu minvalde kadının dış görünümü öne çıkarılarak fiziksel özellikleri ayrıntılarıyla tasvir edilir. Bilinçli olarak ötekileştirilen kadın, eril iktidarın ve yozlaşmış eril düzenin yeniden üretilmesi için işe yarar bir metaya dönüştürülür. Bu çalışma, bir merkez olarak taşranın yozlaşmışlığına ilişkin sosyal tenkitte, ayrılıkçı bir bakışla zayıflatıcı özellikler yüklenen kadının ne şekilde kurgulandığını sorgulamayı amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Refik Halid Karay, Memleket Hikâyeleri, Sosyal Tenkit, Cinsellik, Kötücül Kadın

Women's appearances in Refik Halid Karay's Memleket Hikâyeleri and femme fatale as an element of social criticism

Abstract

Refik Halid Karay (1888-1965) narrates the reality of the homeland, which he observed in the Anatolian cities where he was exiled at a young age, in all its naturalness and in his book, *Memleket Hikâyeleri*, which almost competes with its reputation. Published for the first time in 1919 in the Orhaniye Printing House, these stories, in addition to the simplicity and richness of the language, go

¹ Dr. Arş. Gör., Aksaray Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Aksaray, Türkiye), zehra.bali@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0621-2269 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1188750]

beyond the magical Anatolian reality and reveal the existing social problems with an objective approach to the homeland issues. In the 2017 edition of the Revolution Bookstore used in this study, there are 18 stories in total, including *Yatkı Emine*, *Şeftali Bahçeleri*, *Koca Öküz*, *Vehbi Efendi'nin Şüphesi*, *Sarı Bal*, *Şaka*, *Küs Ömer*, *Boz Eşek*, *Yatır*, *Komşu Namusu*, *Yıldı Bir*, *Hakkı Sükût*, *Kuvvete Karşı*, *Cer Hocası*, *Garip Bir Hediye*, *Bir Taarruz*, *Ayşe'nin Talihi* and *Garaz*. Karay, who dared to talk about many problems such as bribery, nepotism, corrupt and unqualified bureaucracy, intellectual-public conflict in his stories, also includes the woman shaped by the closed society structure in his stories as an element of social criticism. In *Memleket Hikâyeleri*, we encounter women who are defined as in addition to the image of women who are inadequate and in the background as 'female bodies' and in this context, transformed into villainous heroes. However, these women do not have a criminal and chaotic appearance that has demonic aims and desires to undermine men's economic power, social status and masculine order by seducing them with their irresistible charms except *Sarı Bal*. The fact that they lead a life outside the norms of society is not out of their own desire, but out of necessity. In connection with the perception of women in the cultural structure, woman is considered through her body and sexuality, in this way, the physical features of the woman are highlighted in detail. The consciously marginalized woman is transformed into a useful commodity for the reproduction of masculine power and the corrupt masculine order. This study aims to question how women, who are loaded with debilitating features with a separatist perspective, are constructed in social criticism regarding the corruption of the countryside as a center.

Keywords: Refik Halid Karay, *Memleket Hikâyeleri*, Social Criticism, Sexuality, *Femme Fatale*

Giriş

“*Memleket Hikâyeleri* ile Anadolu’yu edebiyatımıza getiren” (Siyavuşgil, 1965:3) Refik Halid Karay, bu anlatılarının merkezine bilinçli olarak Anadolu insanının sorunlarını ve taşradaki adalet mekanizmasını alt üst eden meseleleri yerleştirir. Yaşadığı sürgünle içeriden bir göz olarak bakma olanağı yakaladığı gerçekliği yansıtış biçimiyle; Banarlı’nın ifadesiyle, “Türk edebiyatında Anadolu’nun ilk hakiki hikâyeleri”ni (Banarlı, 1987:1206), Okay’ın değerlendirmesiyle; “... samimi ve gerçekçi üslûbuyla Anadolu edebiyatının ilk önemli ürünleri”ni (Okay, 2001:481) ortaya koyar. Devrin sosyal ve siyasi koşullarının sağladığı ortamın yanı sıra mizacının da yatkınlığı, hikâyelerindeki sosyal tenkiti besler. Toplumsal aksaklıklar ve yozlaşan değerler kuvvetli gözlem gücünün bir sonucu olarak hikâyeleştirilirken, sosyal hayata dair geniş bir içerik de sunulur. Anadolu’nun gerçeklerini tozpembe bir tasvirle hikâyelerine taşımayan Karay, gördüğünü kusurlarıyla yansıtmaktan çekinmediğini bizzat dile getirir:

“Ben İstanbul çocuğuyum, devir ve yaş icabı İstanbul’un ancak bir tarafını öğrenebilmişimdir. Sonra biraz da Anadolu’yu yaşadım. Filvaki -başkaları hiçbir şey yapamadıklarından- benim yazdıklarım beğenildi. Lüzumlu yerleri kavramak ve bunların az yer tutarak hoş bir üslûpla hülâsa edivermek marifetini göstermiştim. Dalkavukluk da etmemiştim. Üstelik Türkçü olduğum halde yine Anadolu’yu kusurlarıyla gördüm ve öyle yazdım.” (Uçman, 2005:50)

Bu bağlamda yazarın ‘idealize edilmiş bir Anadolu’ yaratmak gibi bir kaygısı yoktur. Batı edebiyatından Maupassant etkisiyle yazan ve ilk hikâyelerini *Fecr-i Âti* topluluğu içinde kaleme almaya başlayan Karay, yerli konu ve tipleri tüm gerçekliğiyle dolayısıyla eksik ve kusurlarıyla tenkit unsurunu besleyerek işler. Onun hikâye, roman, mizah yazıları, kronik ve hatıra dâhil olmak üzere pek çok türde yazdığı eserleri içinde mizah ile buluşturduğu tenkidî bakış özellikle *Memleket Hikâyeleri*’nde öne çıkar.

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

Sosyal tenkitleri

Anadolu'nun meselelerini farklı açılardan işlemeyi bilen Karay, *Memleket Hikâyeleri*'nde önemli ölçüde toplum yaşantısındaki yozlaşma, değerlerin dejenerasyonu ve bürokratik çöküşü yansıtır. Toplumdaki aksaklıkların temel sebeplerinden biri olarak gördüğü 'iltimas'ı *Sarı Bal* ve *Cer Hocası* hikâyelerinde etraflıca ele alır. *Sarı Bal*'da Külahçioğlu Hilmi, Yıldız'da bekçibaşı olan dayısı ve ailesinin saygınlığına güvenerek oldukça rahat bir hayat sürer. Menfaatine göre davranırken kimseden korku ya da çekinme duymaz. *Cer Hocası*'nda ise Mülkiye'den mezun olan Asım'ın mabeynci bir tanıdığı sayesinde memuriyete yerleşmesi, ancak Meşrutiyet'in ilanı neticesinde değişen siyasal ortam dolayısıyla görevinden olması konu edilir. Saray yanlısı diye damgalanarak ötekileştirilen Asım, insanların menfaatleri uğruna değişimleri karşısında oldukça şaşırır ve cer hocalığı yaparak hayatını idame ettirmeye çalışır.

Rüşvet vererek menfaat elde etme ve rüşvete göz yumma konuları *Koca Öküz* ve *Hakkı Sükût* hikâyelerinde işlenir. *Koca Öküz*'de oldukça uyanık bir adam olan Hacı Mustafa Ağa, hediye verme bahanesiyle işinin düşeceği imtiyazlı kişilere aslında rüşvet verir. Hediyeleri sayesinde koruması altına girdiği mal müdürü, vergi kâtibi, evkaf memurunun iltimasıyla tarlalarını genişletir, vergi borçlarını kapatır. Üstelik jandarma ve tahsildarları da yine rüşvet yoluyla kendinden uzak tutmayı başarır. Devlet memurları aldıkları rüşvet karşılığında yolsuzluklara göz yumarak, Hacı Mustafa Ağa gibi menfaat düşkününü adamlar da rüşvet vererek toplum düzenini alt üst ederler. *Hakkı Sükût*'ta ipek fabrikasında ağır şartlar altında çalıştırılan kızların genç yaşta hayatlarını kaybetmeleri işlenir. Hasip Efendi bu trajik durumun farkındadır. Sevdiği Fotika'sı da fabrikadaki zor çalışma koşulları yüzünden hastalanmış ve ölmüştür. Bu aşka rağmen artırılan maaşı onu fabrikaya bağlamaya yeter ve ona verilen sus payı aslında rüşvet karşılığında olanları görmezlikten gelmeye devam eder.

"Bu bir hakkı süküttü. İşte susturuyordu; halbuki onun zalim ve kuvvetli tesiri altında değil yalnız kendisi, asıl daha yüksektekiler susmuşlardı; daha yükseklerde bile tesir gösteren bu tedbir; sermayedarlara altın, mezarlara ölü yetiştiriyordu." (Karay, 2017:150)

Konularını ilgi çekici olaylardan seçen Karay, hikâyelerine bürokratik sorunları farklı boyutlarıyla dâhil eder. Devlet işlerinin yürütülmesi için gerekli olan bürokrasi, kontrol mekanizması sağlanamadığında Anadolu insanına gecikme ve aksaklık olarak yansımaktadır. Üstelik liyakata dayalı rasyonel bir bürokrasi etkin değilse, yetkililerin menfaatlerini öne çıkarmalarıyla da sonuçlanabilmektedir. *Yatık Emine* hikâyesinde kasaba halkı Emine'nin başka bir yere gönderilmesi için ısrarcı olunca kaymakam bu isteği yerine getirmeye niyetlenir. Bu noktada bürokrasi tenkitinin yapıldığı görülür. Bir evraki işleme koymanın yanında yazıyı vilayete göndermek ve cevabın gelmesi aylarca sürmektedir. Dolayısıyla Anadolu kasabaları hızlı işleyen, etkili bir bürokrasiye göre yönetilememektedir. *Boz Eşek* hikâyesinde ise bürokrasi tenkidi Hüsmen Hoca'nın eşeği kadiya teslim edebilmek için defalarca kasabaya gitmek zorunda kalışı ve belge düzenlemek için gereken şartlar üzerinden yapılır. Diğer taraftan bürokrasi eleştirisi bununla da sınırlı kalmaz. Devletin memuru olan kadı bile kendi çıkarına uygun kararlar alabilmekte ve sahte belgeler düzenlemektedir. Bunun üzerinden bürokrasi içindeki mevkilerini kötüye kullanan ve çıkar güden görevlilerin eleştirel bir bakışla işlendiği görülür.

Taşradaki bürokratik çöküş, hikâyelerin pek çoğuna olumsuz memur tipleriyle yansıtılır. Mizahi ve alaycı bakış açısının öne çıktığı bu hikâyeler, görevlerini ihmal eden, keyfi uygulamalar yapan, çıkarını önceleyen yozlaşmış memurlarla doludur. *Yatık Emine*'de mektepten yeni çıkmış mülazım Dal Sabri, işindeki acemiliğini ciddi tavırlar takınarak kapatmaya çalışır. Emine'ye göz koymasına karşın çapkın görünmemek için çaba gösterir. Dolayısıyla işinin ehli olmayan Dal Sabri, bilhassa ahlaki zaafılarıyla

görünür. Hükümet memurları ise eczanede toplanarak günlerini dedikodu yapmakla geçirirler. *Şeftali Bahçeleri*, sosyal tenkidin üst noktaya çıktığı bir hikâyedir. İşleriyle ilgilenmeyen, tüm gün tembellek eden ve keyif süren memurların konu edildiği bu hikâyede, ilk başta idealist olmaya çalışan Agah Beyin de kasabanın geleneğine uyum sağlaması ve diğer memurlardan farksız hâle gelişi trajikomik bir şekilde işlenir. Rakı ve mezelerini alarak şeftali bahçelerine giden memurlar, şarkılar eşliğinde hafifmeşrep kadınlarla eğlenirler. Başta hedefleri olan Agah Bey, bu yozlaşmış düzen karşısında güçlü duramaz ve mesaisi bitmeden işten ayrılan, zevklerine düşkün memurlara o da dâhil olur. Merkeze olan uzaklıkları taşrada görevlendirilen memurlara bir rahatlık sağlamaktadır. Bu noktada hem işlerini aksatan memur kesimin hem de bir denetim mekanizması olmayan devletin tenkit edildiği görülür.

Sarı Bal'da devletin çeşitli kademelerindeki insanların görevlerini kötüye kullanmaları ve bürokratik çöküş, Sarı Bal'ın evinde işret meclisinde basılan kaymakam üzerinden işlenir. Üst düzey görevli olan kaymakam bu tarz eğlencelere karşıymış gibi görünmesine, baskınlar ve kontroller yapmasına karşın aslında kendisi de gizlice bu eğlenceye katılmaktadır. *Şaka* hikâyesinde zevk ve sefalarına düşkün olan memur tipleri olarak Servet ve Nedim Beylerle karşılaşılır. Birer İstanbullu olan bu memurlar için Anadolu oldukça sıkıcı, eğlencesiz bir yerdir ve onlar da kendilerini eğlendirebilmek için sokakta gördükleri kızları sohbetlerine konu edip meyhanede içmeyi bir rutin hâline getirmişlerdir. *Komşu Namusu*'nda bürokratik çöküşü ortaya koyan görünüm, günlerini aylıklık ve dedikodu yaparak geçiren memur tipleri üzerinden anlatılır. Olayların İstanbul'da bir kalemde geçtiği bu hikâyede memur Şakir kendine yapacak bir iş bulamadığı için aylıklıkla Baki'nin evini izlerken karısının Baki'yi aldattığını fark eder ve memur arkadaşı Osman ile hemen bu durumu paylaşır. Devlet dairelerindeki başıboşluk; memurların kendi işleriyle ilgilenmemeleri ve görevlerini aksatmaları kurgusu üzerinden eleştirilir.

“Romanlarında daha çok eğitilmiş ve yüksek tabakadan seçtiği kişiler üzerinden bu ilişkilere [kadın-erkek ilişkileri] yer veren yazar; hikâyelerinde bambaşka bir yol izleyerek özellikle İstanbul'un kenar mahallelerinde, Anadolu kasabalarında, Türkiye sınırları dışında kalmış topraklarda yaşayan sıradan, yoksul ya da orta gelirli insanlarla oralarda memur, bürokrat ya da sürgün olarak bulunan kent kökenli kişilere yönelir.” (Kul, 2018:327-328)

Hikâyelerde özellikle memur kesimi ve bürokratlar geniş bir yer tutmasına karşın olumlu bir tasvirle verilmez. Bu netice, sözü edilen kişilerin devlet düzenindeki yozlaşmanın taşradaki temsili olarak kurgulanmasıyla ilişkilendirilebilir ve bir düzen eleştirisi olarak okunabilir. Bir başka açıdan taşradaki ahlaki yozlaşmayı destekler biçimde Anadolu'ya görevlendirilen memurların da çarpık bir yaşantı sürmesi, toplumdaki bozulmayı daha dikkat çekici hâle getirmektedir.

Sosyal tenkit unsuru olarak kadın görünümleri

Kadın, geçmişten bugüne kötülükle yan yana düşünülmüş ve kötülüğün kaynağı olarak görülmüştür. ‘Kadın ve kötücüllüğün birlikteliği’, büyük oranda, eril iktidara ilişkin herhangi bir tehdit durumunda kadının sorumlu/sorunlu bir varlığa dönüştürülerek erkeğin mevcut otoritesini sarsacak unsurların ortadan kaldırılması ve ataerkil düzenin korunması noktasında bir sorgu aracı hâline getirilmesiyle ilişkilidir. İktidar ve güç yitimine dair korkunun hafifletilmesi için kolektif olanın suçu, aslında kurban konumundaki kadına yüklenerek potansiyel tehlike ortadan kaldırılır. Bu çerçevede ataerkil düzen kaygısının bir sonucu olarak üretilen kötücül kadın imgesi, aslında toplumsal cinsiyet kalıplarının yeniden üretildiği bir imgeye karşılık gelir. Karaca, *Kötücül Kadın-Türk Edebiyatında Kötücül Kadın İmgesi* adlı kitabında, kadının dolaylı bir söylem üzerinden dinî, mitolojik ve tarihsellik zemininde kötülüğün ortaya çıkışındaki başlıca etken olarak görüldüğünü ifade eder. Bu kabul, ilk mitolojik hikâyelerden itibaren dinî inanışlar içinde de yer edinmiştir. “Kadının simgesel alandaki varlığı eril söylemin belirginleştirdiği sınırlılıklar çerçevesinde varlığını sürdürmektedir. Bu söylem ise kadının

ataerkil yapı içerisinde belirlenen kötücül imgeye dönüşümünü beraberinde getirmektedir.” (Karaca, 2019:265)

Kötücül kadın, bilhassa cinselliği ön plana çıkarılarak fiziki görünümü ve cazibesi ile erkekleri baştan çıkararak doğru yoldan alıkoyan, kötü durumlar ve sonuçlar yaratan kadın olarak düşünülür. Beden üzerinden tanımlanan kadın, cinsel farklılıkların abartılmasının bir sonucu olarak kendisine atfedilen sınırlarla örülü niteliklerin yanı sıra erkekler tarafından yaratılan kalıplar çerçevesinde kötücüllükle anılır.

“Ataerkil düzende, kadını tanımlayan simgeleri, kadın yaratmamıştır. Gerek ilkel ve gerekse uygar dünya erkeklerin dünyası olduğu için, kadına değin kültürü biçimleyen fikirlerde erkeklerin kafasında gelişen fikirlerdir. Bize öğretilen kadın kavramı, erkeklerin yarattığı ve erkeklerin gereksinmelerine karşılık verebilecek biçimdeki kadındır. Erkeklerin bu gereksinmeleri, kadının ‘başkalığı’ndan gelen bir korkunun sonucudur.” (Millet, 2011:83-84)

Sözü edilen bağlamda tasvir edilen kötücül kadın, sanat ve edebiyatta da bu yönüyle geniş yer bulur. Arpacı'nın tespitiyle; “Erkeği felakete sürükleyen, onunda etrafında örülmüş toplumsal ilişkileri ve toplumsal birimleri krize uğratan kadın tipolojisi olarak temsil edilir.” (Arpacı, 2019:140) Karay, *Memleket Hikâyeleri*'nde kadın ve kötücüllük ilişkisini bilhassa bu düzlem üzerinden kurar. Hikâyelere konu edilen kadınlar dikkat çekici biçimde cinsel kimliği üzerinden tanımlanır. ‘Kadın cinselliği’ ve ‘arzu nesnesi olarak kadın’ konuları bilhassa öne çıkarılır. Kul'un tespitiyle; “Refik Halit'in hikâyelerine genel olarak bakıldığında, kadının toplum içinde salt cinsel kimliği ile var olabildiğini, erkeklerin de buna özgü bir algının sınırlarını aşamadıklarını” (Kul, 2018:330) söylemek mümkündür. Karay'ın *Yatık Emine*, *Ayşe'nin Talihi*, *Yıldı Bir*, *Sarı Bal*, *Şeftali Bahçeleri*, *Şaka* gibi hikâyeleri, kadının erkek bakış açısında salt bir cinsel obje gibi görülmesini örnekler niteliktedir. Bu anlatılarda erkek; güç, otorite, irade gibi üstünlük belirteci iktidar söylemleri ile öne çıkarken, kadın daha çok arzu, haz ve cinsellik üzerinden tanımlanır.

Hem düşünsel bağlamda hem de eylem alanı bakımından ‘kötülük’ ile bağdaştırılan cinsellik, kadın söz konusu olduğunda işlevsel bir tahakküm aracına dönüştürülür. Ayrıca kadına yönelik ayrılıkçı bir baskı faktörü olarak kullanılması yoluyla ataerkil yapının sürekliliği için gerekli olan iktidar söylemini yaratmada kullanılır. Segal, cinselliğin erkeğe denetim gücü ve etkinlik kazandırırken kadına edilgenlik ve teslimiyet olarak yansıdığı düşüncesindedir. Bu çerçevede cinsellik yasal, toplumsal ve ideolojik bir dizi yaptırım ile erkeğe toplumsal açıdan kadını sorgulama ve denetlemesine imkân sağlarken onun kadından üstünlüğünü de pekiştirir. (Segal, 1990:103-113) Karay'ın hikâyelerinde de cinsellik erkeğin kadın üzerinde bir baskı mekanizması olmasında etkilidir. Diğer taraftan söz konusu anlatılarda ‘dişi beden’ olarak öne çıkarılan kadın görünümünün arkasında çok katmanlı bir ilişki zinciri göze çarpar. ‘Cinsel bir meta ve haz nesnesi’ne dönüştürülmüş kadın imajı, hikâyelerin merkezine bilinçli olarak yerleştirilir ve bu yolla cinsellik üzerinden tanımlanan kadınlar ciddi toplumsal aksaklıklar ve sorunların karşılığına dönüşür. Bu sorunların en başında ahlaki yozlaşmışlık ve değer kaybı gelir.

Yatık Emine hikâyesinde ahlakının ıslah edilmesi için vilayet merkezinden sürülen ve kasabaya gönderilen Emine ufak tefek, mahcup ve korkak bir kadın olmasına karşın kasabada karşılaştığı erkekler onu dişiliği ile değerlendirirler ve faydalanılacak bir meta olarak görürler. Kasabada ilk olarak kasabının ahlakını bozmasına meydan vermemek için gerekli tedbirleri almakla görevlendirilen mülazım Dal Sabri, Emine'nin gözlerinden etkilenir. Kılık kıyafeti yerinde olmasa da onun dişiliği dikkatini çeker. Köylü ya da memur bütün erkekler Emine'ye cinsel arzularını tatmin edecek bir haz nesnesi olarak bakarlar. “Cinsel arzu, Refik Halit'in çokça takıldığı bir duygudur. Bütün erkeklerin bu istekleri, bir şekilde dışa vurulur.” (Karataş, 2010:4) Bu hikâyede de Emine'den haberdar olan neredeyse bütün

erkekler ona arzuyla yaklaşırlar. Ancak haklarında laf çıkmasından korktukları için ona yanaşmaya cesaret edemezler. Genç mülazım Dal Sabri bunlardan biridir: “Sabri, adeta hoşlandığı Emine’ye için için kızgındı; gözlerini unutamıyordu, fakat o kadar seviyesi düşük, adi bir kadındı ki, elini sürebilmesine imkan yoktu; işte bu imkansızlık onu böyle hain ve hasetçi ediyordu.” (Karay, 2017:25)

Emine’ye hâmilik yapmayı istemeyen ve ona yalnızca cinselliği üzerinden bakan kasabalı erkekler, Gürcü Server ona sahip çıktığında büyük bir kıskançlık duyarlar. İkisinin birlikteliğini düşünmek onların çok canını sıkar ve Dal Sabri’ye durumu haber verirler. Server’in işi değiştirilir ve uzağa bir göreve atılır. Gürcü Server’in korumasında biraz rahat yüzü görmüş olan Emine, bu yolla yine yalnızlığa ve açlığa mahkûm edilir.

Erkeğin gözünde dışı beden olarak tanımlanmış olan Yatık Emine, ona yapılan tüm müdahaleleri sessizce kabullenmesine karşın kötücül görünmekten öte gidemez. Kasabadan çok uzakta, içinde hiçbir yaşam nesnesi bulunmayan ve açıklıktan başının dönmeye başladığı bir eve bırakılan Emine’nin hayatta kalabilmek için birilerinin yardım eline ihtiyacı vardır. Ancak kasabalı kadınlar kendilerine oldukça yabancı bularak ötekileştirdikleri Emine’nin dedikodusunu yaparak gülüşmekten başka bir şey yapmazken, erkekler hazlarını tatmin edecek cinsel bir meta olarak ona bakarlar. Dolayısıyla çaresizlik, korumasızlık ve açlık, Emine’nin yine bir erkeğe sığınma edimini ortaya çıkarır. Ancak bu kez ona sahip olamayan erkekler, çıkardıkları dedikodularla hayatını alt üst etmeye devam ederler. Bir erkeğin denetiminde ya da hamiliğinde olmayışı ve bir eve aidiyetinin olamayışı, Emine’nin kötücül bir kadın olarak algılanmasına yol açar. Emine açlığını gidermek gibi insani bir arayış içindeyken kasabalı onun bedeninden faydalanmak için ahlaki bir zaaf içindedir. Dolayısıyla hikâye, namusluluğu ve ahlaki ile ismini duyurmuş bir kasabada aslında insani değerlerin ne derece çürümüş ve cinsel zaafının öne çıkmış olduğunu Yatık Emine’ye yaşatılanlar üzerinden işlemektedir. Ambarları zahire dolu olmasına karşın bir dilim ekmek vermeye yeltenmeyen bu insanlar, soğuk kış gününde bomboş bir evde Emine’yi ölüme terk ederler. Nitekim açlık ve soğuktan donmuş bir hâlde bulunan Emine’nin ölümü de oldukça trajiktir. Emine’nin bedeninden faydalanmayı kafalarına koyan çavuş ve arkadaşı gece gizlice Emine’nin evine girerler ve çaktıkları kibritleri ancak donmuş bir cesedi aydınlatır. Bu hâlde bile donmuş bir bedenden faydalanmayı düşünseler de soğuktan öleli kaç gün olduğu bilinmeyen bu kadın yüzünden başlarının derde girmesinden çekinerek küfür ede ede oradan uzaklaşırlar. Artık cinsel zaaf bir sapkınlığa dönüşmüş ve insanlık dışı bir hâl almıştır. Emine’nin düşkün bir hayat kadını oluşu kendi arzusu ile değil, etrafındakilerin ona cinsel bir meta olarak bakması ve ahlaki yozlaşmışlığı ile ilgilidir. Bu bağlamda Karay, *Yatık Emine* hikâyesinde ahlaki değerlerin yitirilişi ve kültürel yozlaşmayı, ‘dış beden’ olarak görülen çaresiz bir kadına yaşatılanlar üzerinden işleyerek sosyal tenkidini yapar. Evlilik kurumuyla ev içinde bir tanımlı olmayan, bir erkeğin denetiminde olmayan kadın, tüm erkeklerin göz koyabildiği ve beklenti içine girdiği kötücül bir kadına dönüşmektedir.

Ayşe’nin Talihi, erkeğin korumasını yitirmiş, tek başına ayakta durmaya çalışan kadının cinsellik üzerinden düşünülmesi ve değerlendirilmesini örnekleyen bir başka ilgi çekici hikâyedir. Ayşe’nin annesi gündüzleri temizliğe giderek geçinmeye çalışır. Ayşe ise evde tek başına kalır ve evdeki işleri yapar. Annesiyle yıkık bir harabede yaşayan ve hayata tutunmaya çalışan Ayşe, annesinin temizliğe gittiği evin oğlu olan Ali Bey’in cinsel saldırısına maruz kalır. Genç kızın evde yalnız olduğunu bilen Ali Bey, arzularını kontrol edemeyerek Ayşe’ye sahip olmak ister. Ayşe bu tecavüz girişiminden Ali Beyin ayağının kayması ve başını çarpması sonucunda ölmesiyle kurtulur. Ancak yaşadıkları onun üzerinde travmatik bir etki yaratır. Sahiplenilmediği ve annesiyle tek başına yaşam mücadelesine terk edildiği toplum tarafından damgalanmaktan korkan Ayşe, cesedi ortadan kaldırır. Buna karşın yaşadığı korku ve tedirginlik, onun psikolojisini ve bütün tepkilerini belirler. Bir ay sonra anne Fatma Hanımın

temizliğe gittiğini gören genç bir köylü Ayşe'den faydalanmak ister. Aynı travmayı tekrar yaşamak istemeyen Ayşe bu kez tecavüze karşı koymaz ve çaresizlik içinde bu saldırıyı kabullenir:

“Ayşe mutfakta ocağı yakıyor, odun kırıyordu. Kapının gıcirtısı üzerine başını çevirdi, ayakta kendine bakarak sırttan köylüyü gördü; eliyle gözlerini kapadı; onu da düşürmemek, öldürmemek, o azabı ve ıstırabı bir daha çekmemek için müdafaasız kendini terk etti.” (Karay, 2017:190)

Ayşe, cinselliğini ön plana çıkaran bir kız değildir ancak erkeğin kadına bakışı cinsel kimliği üzerindedir. Hikâyede masum ve mazlumu temsil eden Ayşe, çektiği ıstırabı tekrar çekmemek için tecavüz karşısında kendini müdafa etmeye kalkışmaz. Ayşe ve annesi kendilerini gerçekleştirebilecekleri farklı olanaklara sahip değillerdir. Dolayısıyla kadının uzantısı olarak görülen ev işleriyle geçimlerini sağlama gayretindedirler. Ancak erkeğin gözünde kadının öncelikle dişi beden tanımı üzerinden değerlendirilmesi ve buna ek olarak yaşanan değer kaybı, kadının cinsel bir obje olarak görülmesine yol açar. Ahlaki yozlaşmışlık ve cinsel zaaf, kadının ev içinde de güvende olamamasını beraberinde getirir. Toplum içinde kadının yeterlilik kazanması ve bir kimlik edinmesi eğitim ve maddi özgürlüğe bağlıdır. Bu şekilde bir yeterlilik taşımayan kadın varlık alanını kendisi belirleyemediği için erkeğin cinsel zaaflarının nesnesi olarak görülür. Karay, memleket insanının ahlaki yozlaşmışlığını işlerken, cinselliği üzerinden düşünülen ve haz nesnesi olarak bakılan kadın üzerinden tenkitlerini ortaya koyar. Kul'un dikkat çektiği üzere; “Refik Halit'in hikâyelerinde, cinsel zaafına teslim olmuş, çapkınlık peşinde koşan kişiler geniş bir yer tutar. Bu psikolojik durum ve davranış biçiminin ortaya çıkışı, anlatılan dönem ve coğrafyanın kültürel yapısı içinde kadın varlığının toplum algısındaki karşılığı ile doğrudan bağlantılıdır.” (Kul: 2018:330) Kadına yönelik bu olumsuz algı, onu kötücüllüğe iterken toplumun ahlaki çöküşünü de hazırlar. Diğer taraftan erkeğin bütün zayıflığına rağmen güç ve iktidarını farklı bir yolla kadın cinselliğini metalaştırma ve bastırma yoluyla sergilediği görülür.

Karay'ın hikâyelerinde beden ve cinsellik üzerinden kadın için ahlakî bir çember inşa edilir. Baştan çıkarma, haz ve cinsellik üzerinden temsil edilerek kötücül görülen kadınlar aslında bilinçli olarak ötekileştirilir. Bu ötekileştirmeyle erkeğin kadını edilgenleştirerek iktidarını yeniden ürettiği görülür. Kadının bir haz nesnesi olarak kurgulanışı, eril otoritenin bir iktidar göstergesine dönüşür. Yazar bu yolla sosyal tenkitlerini ortaya koyar. *Yılda Bir* hikâyesi bu minvalde bir örnektir. ‘Dağda kadın oynatmaya giden Alaylı çapkınlar’ eğlenceler düzenlerken kadınları da bu eğlencelerinin malzemesi yaparlar. Aslında bu yolla bir çeşit efendilik inşa ederler. Dolayısıyla yine kadın, bedeni ve cinselliği üzerinden düşünülürken, dağda kadın oynatma eylemiyle aslında erkeğin güç ve iktidarını sergilediği görülür.

İşret meclislerinde kadının dişiliğinin erkeklerin ise çapkınlığının ve hazlarını doyurma arayışının öne çıktığı hikâye *Sarı Bal*'dir. Karay, bu hikâyesinde cinselliği ile düşünülen ve haz nesnesi olarak görülen Sarı Bal'ı diğer kadın kahramanlarından daha farklı kurgular. O, bulunduğu konumdan şikâyetçi değildir. Gülüşü, bakışı, işvesi ve danslarıyla erkekleri kendine hayran bırakarak dişiliğini ekonomik bir kazanca dönüştürür. Hikâyede onun bedeni âdeta seyirlik bir arzu nesnesi gibi sunulur.

“... yaşlıcası, biraz ağırlaşmış kalçalarına, biraz fazla dolgun baldırlarına rağmen gözleri alıyordu. İşte ‘Sarı Bal’ bu idi. Çatık kaşları altında şurup gibi tatlı, rayihalı zannolunan, insana öpmek, koklamak, içmek iştahı veren iri, mavi gözleri vardı. Bunlar, bir kaynak gibi, daima parlak ve nemli duruyordu. Zaten gözleriyle kaşı, bir de minimini, sivri bir sıra mermer beyazlığındaki dişin dizildiği iri ve kırmızı ağzı güzeldi; başka seçme hiçbir yeri yoktu. Yalnız bütün vücudunda, o iri, endamlı dökme kehribar vücudunda öyle bir sokulmak, sürtünmek, bir kedi gibi mırıldana mırıldana yaltaklıklar etmek istidadı göze çarpardı ki işte bu hal, kasaba çapkınlarının uykularını kaçırır, akıllarını alırdı.” (Karay, 2017:73)

“Köprüleri götüren Deliçay, damları çökerten karayel, bağları soyan dolu” (Karay, 2017:74) kadar zararlı görülen ve âdeta bir doğal afete benzetilen Sarı Bal, ‘kasabanın felaketi’ olarak tasvir edilir. Oysa kasabanın dışarısında, elekçilerin oturduğu alçak damlı, dar sokaklı, murdar, ışsız bir mahallede oturmaktadır. Bu uzaklık, ciddi bir tehlike taşıyan kötücül kadının cezalandırılırcasına toplum düzeninden uzaklaştırılmasını ve böylece toplumsal düzenin korunması çabasını düşündürür. Ancak kasaba dışında yaşamasına karşın kasaba erkeklerinin sık sık uğradığı evi, eğlencenin ve hareketliliğin merkezidir. ‘İşsiz, eğlencesiz, ücra’ beldenin tek eğlencesi, Sarı Bal’ın evinde kurulan işret meclisleridir. Yerli, yolcu ve memur her kesimden müşterisi olan Sarı Bal, bir mal müdürünün kasasında açık vererek iflas etmesine, azametli sofu imamının onun evinde basılmasıyla görevinden olmasına yol açmıştır. Dolayısıyla o, kendisine ilgi duyan erkeklerin ekonomik gücünü, toplumsal statülerini ve eril düzenlerini sarsar. Bu yolda cinselliğini bilinçli olarak ön plana çıkarır ve kötücül bir kadına dönüşür. Sarı Bal, cinsellik üzerinden düşünülen diğer hikâye kahramanlarının aksine sahip olduğu karşı konulmaz cazibesini erkekleri baştan çıkarmak ve bu yolla kendine rahat bir yaşam sağlamak için kullanır. Dolayısıyla Sarı Bal tam anlamıyla kötücül kadın/femme fatale özelliklerini taşıırken kaotik bir görünüm de çizer. Ahlaki normları sarsan, sosyal düzeni alt üst eden ve erkekleri felakete sürükleyen kötücül kadın imgesi, Sarı Bal ile hayat bulur. Onun nezdinde erkeğin merkezinde olduğu ve temsilinde bulunan ahlaki normların yıkımı ve toplumsal değerlerin yitirilmesine gönderme yapılı.

“Toplum içinde aleniyet kazanmış bir fahişenin yaşamını ortaya koyan” (Şengül, 2001:83) *Sarı Bal* hikâyesi, erkek egemen toplum yaşantısına ancak cinsel kimliği ile dâhil olabilen bir kadını temele alarak değer kaybı yaşayan topluma tenkitleri sunar. Sarı Bal bir anne olmasına karşın, hovardalık için onun evine gelenler onu kutsal anneliğe layık görmezler ve çocukların uyuyup uyumadıklarını, üstlerinin açılıp açılmadığını kontrol ederken “Sarı Bal’ın bu gece analığı tutmuş...” (Karay, 2017:76) diyerek onunla alay ederler. Oranın yerlisi, yabancı veya memuriyet için oraya gönderilmiş olsalar da bütün erkekler, kadını bir eğlence unsuru ve haz nesnesi olarak görürler. Onların bedensel hazza yönelmeleri, erkeklik planında kendilerini ispatlama ve tatmin etme çabalarına karşılık gelir. Karay, bu hikâyede Sarı Bal’ın evinde işret meclisinde basılan kaymakam üzerinden mizahi bir yolla Anadolu’daki memur gerçeğini de ortaya koyar.

Anadolu’ya memur olarak gönderilen aslında sürgün edilen devleti temsil eden kişilerin zevk ve sefalarına düşkünlükleri, hazlarına tatmin arayışları pek çok hikâyede konu edilir. Bu düşkünlüğün açık işlendiği hikâye *Şeftali Bahçeleri*’dir. Dönemin devlet yönetimindeki zafiyet, görevli memurların başıboş hâlleri ve sorumluluklarını taşımayışlarına ilişkin ciddi eleştiriler taşıyan bu hikâyede haz nesnesi olarak yine kadınların ön plana çıkarıldığı görülür.

“Akşam üzerleri hükümet memurları heybelerine rakılarını koyar, merkeplere binip bu bahçelere gelirlerdi. Yer yer içki sofraları kurulur, sohbetler edilir, gazeller okunurdu. Şeftali bahçelerinin zevki ta uzak diyarlara bile şöhretini salmış, dillere destan olmuştu. Onun için zevkine düşkün ne kadar, keyfine meraklı memurlar varsa hep burasını ister, buraya yerleşirdi. Çapkın mutasarrıflarla rintmeşrep kadınların uğrağı olmaktan kasaba öyle serbestleşmiş, ahali öyle açılıp zevke, safaya dalmıştı ki artık mubah görülmeyen günah kalmamıştı.” (Karay, 2017: 38-39)

‘Anadolu’nun Sadabat’ı’ olarak tasvir edilen bu şeftali bahçeleri, içki meclislerinin kurulduğu, sazların çalınıp çengilerin oynatıldığı, gazellerin okunduğu ortak eğlence mekânıdır. Hazlarına düşkün memurlar buraya tayin olduktan sonra suya sabuna dokunmadan senelerce burada kalırlar ve hatta kendilerine havuzlar açtırıp evler yaptırırlar. Terfi gibi bir düşünceleri olmadığı için resmî işleri ihmal ederler ve yalnızca zevklerine bakarlar. Bu anlayış ve yaşayış içinde kadının varlık alanı ancak cinsel kimliği üzerinden şekillenir ve kadın meclislerin eğlence unsuru olmaktan öteye gitmez. Aktaş’ın tespitiyle; “... genç kız ve kadınlar; ya çeşitli şekillerde tahrik edilmiş cinsel duygularının tesiri

altındadırlar; ya da, kasabada vazifeli memurların ve eşrafın zevkine yarı gizli hizmet ederler.” (Aktaş, 2004:103) Bu noktada kadınların bilhassa fiziki görünümleriyle tasvir edildikleri ve haz nesnesi olarak kurgulandıkları görülür:

“Ara sıra elleri bohçalı, yüzleri terli takım takım kadınlara rast geliyorlardı. Bunlar ırmaktan dönüyorlardı. Memleketin âdetiydi; yazın hepsi açıkta dereye girerler, oynasa haykırışa uzun uzun yıkanarlardı. Ne de iri kalçalı, endamlı kadınlardı... Yüreğe fazla bir sıcak gibi çarpıntılar getiren sarıcı, iştahlı bakışları da vardı...” (Karay, 2017:44)

Agah Bey, bu kasabaya tahrirat müdürü olarak görevlendirilir. Avrupakârî bir hükümet adamı olma idealiyle geldiği bu kasabada gördükleri karşısında şaşkına döner ve bu bozuk düzeni değiştirmeyi amaç edinir. Mufassal layihalar hazırlayarak, terakki ve medeniyetten söz ederek mevcut tembelliği ve uyuşukluğu ortadan kaldırmak istese de başarılı olamaz. Tahammülünü aşan bu durum karşısında yenik düşer ve eğlencelerde o da yer almaya başlar. Evkaf memurunun aracılık ettiği bir gecede biri esmer, öbürü sarışın şöhretli kadınlarla eğlenir ve bundan sonra kadınsız duramayan Agah Bey sık sık arka kapıdan ziyaretçiler alır. İşine karşı bir arzusu kalmadığı gibi satranç oynamak, tavla atmak gibi bitmek bilmeyen eğlenceler onun daireye gitmesine engel olur. Sonuçta o da bu kasabaya gelen diğer memurlar gibi görevini ihmal eden, zevk ve eğlenceyle meşgul bir adama dönüşür. Sorumluluğundaki memurlar üzerinde istediği iradeyi gösteremeyen Agah Bey, iradesini farklı bir boyutta kadınlar üzerinden ortaya koyar.

Şaka adlı hikâyede, bir İstanbul çocuğu olarak tasvir edilen Nedim Bey ve Servet Efendi buldukları kasabada çalgı çengi olan bir ev bulunmamasından ve kadınsızlıktan muzdariptirler. Hazlarını tatmin edebilmek için sokaktan geçen kadınları kendilerine sohbet konusu ederler. Makriyos'un kızı Despina, siyah önlük ve kurdelah hâliyle sokaktan geçerken bu görünümüyle bile ona cinsel bir obje gibi bakmaktan kendilerini alamazlar. Arzularına nesne olarak seçtikleri bu kıza bir dişi beden gözüyle bakarlar. Kadını salt cinsel bir meta gibi gören bu erkeklerin cinsel zaafı taşkınlığa dönüşür. Makriyos'un kızı Despina'nın her gece el ayak çekildikten sonra evlerinin önünde denize girdiğini öğrenince Servet Efendi suyun altından yüzerek onun yanına gitmeyi ve ona bir çimdik atmayı aklına koyar. Ancak zevk ve sefa aracı olarak içkiye ve kadına düşkünlük, Servet Efendinin boğularak ölmesine yol açar. Çapkınlığı bir erkeklik göstergesi olarak görmek ve bu bağlamda kadını cinsel bir meta ve haz nesnesi olarak seçmek hikâyenin eleştiri noktaları olur.

Kadın cinselliğinin öne çıktığı bir başka hikâye *Vehbi Efendinin Şüphesi*'dir. Kasabada çapkınlığıyla ünlü olan Tabakların Kamil'den hamile kalan Hanife, evlilik yoluyla içinde bulunduğu kötü durumdan ve özellikle de toplum baskısından kurtulmayı planlar. Kurnazlığıyla öne çıkan bu genç kız, kantar kâtibi olarak memuriyette bulunan Vehbi Efendiyi kendine kurban olarak seçer. İlk olarak cinselliğini kullanarak onun ilgisini çekmeye çalışır:

“Vehbi Efendi, gönlünde arzular, iştihalar duymuyor değildi. Göz göze gelirse gülüşler, dudak büküşler, hatta dil çıkarışlarla Hanife o kadar ileri varıyor, görülmekten, bakılmaktan keyiflendiğini anlatan öyle cüretli işaretler yapıyordu ki, Vehbi Efendi sersemleşiyor, pencereden uzaklaşıyordu. Artık öksürükler, cumbadan seslenişler, cama taş atmalar bile başlamıştı...” (Karay, 2017:60-61)

Hanife, Vehbi Efendi'yi bu yolla elde edemeyince ona bir tuzak kurar. Tahrik ederek ve annesi evde olmadığı için korktuğunu söyleyerek Vehbi Efendi'nin kapı kilidini kırmasını sağlar. Çivileri sökülmüş, menteşeleri oynamış kapıyı delil olarak göstererek evliliği hiç düşünmeyen Vehbi Efendiyi kendisiyle evlenmeye mecbur bırakır. Hanife, başta imam olmak üzere kadı ve kalem müdürünün desteğini alarak, o kasabanın iktidar sahibi olan kişilerinin nüfuzunu kullanarak namusunu temizlemeyi başarır. Karay,

hikâyelerinde erkeği farklı meslekler içinde kurgulamasına karşın büyük oranda kadının o dönemde toplum içindeki sınırlı pozisyonu nedeniyle kadını daha kısıtlı bir çerçevede kurgular. Kurgu düzleminde genç kızların ortak yanları güzellik ve cinsel cazibede birleşmeleridir. (Aktaş, 2004:62) Tabakların Kamil tarafından hamile bırakılması sonrasında mahallede kötücül kadına dönüşmemek için tek çaresi cazibesini kullanarak kendine bir eş ve çocuğuna da bir baba bulmaktır. Bu dolayında hikâyede Hanife sözü edilen unsurlar üzerinden ve cinsel kimliğini öne çıkarılarak verilir.

Koca Öküz hikâyesinde verdiği rüşvetlerle kendine saygın bir konum hazırlayan Hacı Mustafa Ağa, bu yolla herkesten hürmet görür. Asıl güç gösterisini ise her işe koştığı karısı üzerinden yapar. Karısı verili rollerini kabullenmiş ve Hacı Ağa'nın otoritesi altında yaşamayı kabullenmiş olmasına karşın onun hazlarının karşılığı olamaz. Bu nedenle Hacı Ağa 'Kasabanın, evi basıla taşlana dillenmiş en namlı kahpesini, Çiçek Emine'yi' (Karay, 2017:52) evine getirir ve bu münasebete ne karısı, ne oğlu ne de köy halkı ses çıkarabilir. Bu hikâyede kadının ev içi rolleri üstlenmiş ve cinselliğini ön plana çıkarmış olarak iki farklı şekilde kurgulandığı görülür. Toplumun onayladığı geleneksel kadın temsilinin karşısına haz nesnesine dönüştürülmüş olan kadın çıkarılır. Karay, Anadolu kasabalarında öne çıkardığı bu iki kadın tipolojisi üzerinden dönemin eril zihniyetine, çarpıklaşmış yaşantıya ve yozlaşmışlığa yönelik eleştirilerini kurgu zeminine yerleştirir.

Memleket Hikâyeleri'nde kadın; cinsellik ve kötücüllük ilişkisinin yanı sıra yetersizliği ve geri planda kalmışlığı ile de sosyal tenkit unsuru olarak yer alır. Karay'ın eleştirel bakışına göre sosyal düzende sahip olması gereken imkânları ve yeri edinememiş olan kadın, aslında 'ciddi bir sosyal sorun' olarak vardır. Ayrıca eğitimsizliği, erkeğe göre geri kalmışlığı ve sadece ev içinde/ev içi rollerde kısıtlı bir görünürlük kazanabilmiş olması bağlamında toplum için ciddi bir tehdit taşımaktadır. Onun hikâyelerinde tasvir bulan ve öne çıkarılan yetersiz/erkeğin denetiminde/öznelliğini kazanamamış ve farklı biçimlerde ötekileştirilmiş kadınlar, baskın ataerkil normları ve bu normlarla sağlamlaştırılmış çarpık düzeni eleştirmek için güçlü birer vasıta olarak kullanılırlar.

"Sosyal tenkitlerini özellikle 'Memleket Hikâyeleri'nde yapan" (Şengül, 2001:42) ve "*Memleket Hikâyeleri*'nde devletin içinde bulunduğu siyasî ve ekonomik durumdan toplumdaki aksaklıklara kadar halkı yakından ilgilendiren birçok konudan bahseden" (Zengin, 2013:141) Karay, bu tenkitlerini güçlendirecek biçimde kadın mevzusunu çok yönlü olarak ele alır. Dikkat çekici olan erkeklere nispeten kadın sayısının daha az olması ve kadının ya ev içi rollerde, geri planda ya da cinselliği abartılarak kurgulanmış olmasıdır. *Yatık Emine*, *Küs Ömer*, *Cer Hocası*, *Koca Öküz*, *Ayşe'nin Talihi* gibi kimi hikâyelerinde kadınlar evcil ortamı benimsemiş ve erkeğe bağımlı konumu kabullenmiş olsalar da mevcut durum onlara mutluluk getirmez.

Yatık Emine hikâyesinde kasabalı kadınların gürbüz, dinç ve sağlam vücutlarına karşın taş gibi hissiz, kütük kadar donuk oluşlarına dikkat çekilirken, heyecansız ve uyuşuk bir ömür sürdükleri vurgulanır. Bu genel görünüm kadın-erkek ilişkilerini de belirleyerek tasvir eder:

"... bu kasabada kadınların bir gözünü görmek imkansızdı. Gelin bir evde kayınbabasından kaçır, güvey baldızının yüzünü tanımazdı. Sazsız sözsüz, düğünsüz derneksiz bir felaket hayatı geçiriyorlardı. Bol bol evlenmekten ve sık sık doğurmaktan başka ömürlerinin tadı, acısı yoktu." (Karay, 2017:9)

Alıntıdan da anlaşılacağı üzere bu hikâyede kadınlar ev ve evlilik içinde sabit ve sınırlı bir hayat yaşamayı kabullenmişlerdir. Kendilerini gerçekleştirebilecekleri farklı olanakları olmadığı için ancak evlilik içinde bir konum hayal edebilen bu kadınlar, çocuk sahibi olduklarında mutluluk ve tatmine ulaşırlar. *Yatık*

Emine'nin bir sürgünle kasabalarına gönderilmiş olması karşısında tedirginlik duyan bu kadınlar, kendi hayat standartlarının çok dışında bir hayat sürmek durumunda olan Emine'ye 'öteki' gözüyle bakarlar. Çünkü kendileri erkeklerden uzak duran, kendilerini sakınmayı amaç edinmiş, kısacası kültür içine erkek eliyle yerleştirildikleri biçimde bir hayatı kabullenmiş kadınlardır. Sosyal tecrit, hayatlarının temel belirleyicisidir.

"Kadın ve erkeğin dünyaya geldiği ve cinsiyetlerinin olduğu aile ortamı ataerkil sistemin egemenliğinde olduğundan aile her yeni kuşakta yeni yöneten erkekler ve yönetilen kadınlar üretir. Eve, aile içine kapanmaya zorlanan ve orada önemli birçok görevi yüklenmekle sorumlu tutulan kadın, aile içinde ona verilen cinsiyeti benimserken evcilleşir." (Doltaş, 1992:53)

Küs Ömer hikâyesinde Zehra'nın genç kızlıktan kadınlığa geçişi bu minvalde gelişir. Fiziksel gelişimi ve vücudundaki değişim üzerinden Zehra'nın tanıtımıyla başlayan hikâyede "yürüyüşüne bir ağırlık ve bakışına derinlik gelmesi" (Karay, 2017:91) ifadesi ile onun artık çocukluktan çıkışına ve toplum içindeki yerinin de farklılaşmasına dikkat çekilir. Bu giriş, evlilik çağının geldiği imasını taşır. Zehra artık bakraçları çeşme başında bırakarak komşu çocuklarıyla şakalaşmaya gitmez, mezarlık arasında beştaş oynamaz, leblebici önlerinde eğlenemez. Eğer تنها sokaklarda erkeğe rast gelirse yüzünü duvara dönüp bekler. Alışverişte ellerini şalıyla örtmeden dükkân sahiplerine el uzatmaz, şımarıklıklar ve uzun pazarlıklar yapmaz. Dolayısıyla bir hafta sonra evlilik içinde yeni bir konum alacak olması, yani kadınlığa geçiş, Zehra'nın hâl ve hareketlerine, ayrıca kadın-erkek ilişkisine oldukça fazla yansır. Zehra, yaşadığı kasabanın gelenek ve göreneklerine uygun olarak psikolojik bir dönüşüm yaşar ve yeni davranış kalıpları içinde erkeğe bağlı ve sakınlı bir hayat sürmeye başlar. Kapalı toplum yapısı içinde belirlenmiş bir hayat yaşamak durumunda olan kadın imajına ilişkin eleştiri Zehra'nın değişimi üzerinden kurgulanır. Kaplan'ın tespitiyle;

"Kadına korumacı bir tavırla yaklaşan erkek, kendi iç tatmini ve kontrol kolaylığı için kadının yaşam alanlarında belirleyici olmak ve onu denetim altında tutmak ister. Erkek, kadını her ne kadar ev içinde tanımlama gayreti içinde olsa da sosyal bir varlık olan kadının da bir dışarı tecrübesi olacaktır. Bu noktada erkeğin yaşadığı ikilemi aşma yöntemi, kadın için 'dışarıda da bir içeri' yaratmaktır. Cinsiyetlerin fizyolojik farklılıklarından hareketle erkeğin kadına dışarıda bir içeri yaratmasının en işlevsel yolu, 'örtünme'dir." (Kaplan, 2021:108)

Zehra'nın sosyal tecridi kadın-erkek ilişkisinde örtünün merkezde konumlandırılması yoluyla gerçekleşir. Giyim kuşam bağlamındaki bu ayrıştırma, toplumsal cinsiyete dayalı ayrıştırıcı düşünce dünyasını da ortaya koyar. Bir 'erkeğe görelilik' inşa edilerek, kadın erkeğin gölgesinde bırakılır.

Ataerkil toplumsal yapının ayrıştırarak ve sınırlı bir varlık alanı içinde biçimlendirdiği kadın örneği; *Cer Hocası*'nda çeşme başındaki kadınlar üzerinden verilir. Beli peştemallı, başı siyah bir örtü ile tamamıyla kapalı üç dört kadın, erkekler geçerken arkalarını dönerler ve kafalarını birbirlerine yaklaştırırlar. Dolayısıyla dönem kadınının erkek karşısındaki psikolojisi ve sergilediği davranışlar ortaktır. Hikâyede âdeta kendilerini görünmez kılmak isteyen bu kadınlardan 'üç dört kadın şekli' diye söz edilişi de dikkate değerdir. Toplumun kadına bakışını yansıtır biçimde mahrem olarak algılanan ve ev içinde düşünülen kadın, dışarıda da bu mahremiyet psikolojisini yaşamaktadır.

Koca Öküz hikâyesinde Hacı Ağa'nın karısı geleneksel ve gündelik kodlarla yüklü bir iç mekân olan ev içindeki yaşamı kabullenmiş ve kocasına karşı çıkma iradesi gösteremeyen bir kadındır. Verili rollerini yerine getirmek dışında bir edimi olmayan bu kadın, Hacı Ağa kasabanın en namlı kahpesi olarak bilinen Çiçek Emine'yi ikinci eş olarak eve getirdiğinde ses çıkaramaz. Çiçek Emine ev içinde bir gelin gibi rahatlık içinde yaşarken, o ocak başında, gübreler içinde, öküzler ve mandalar arasında evin kaba işlerini görmeye devam eder. Hacı Ağa öküz konusunda kandırıldığını anladığında 'yanaşma' diye anılan

karısına tokat atar. Hacı Ağa'nın karısı ataerkil aile yapısı içindeki ikincilliği benimsemiş ve her türlü olumsuzluğa da razı olmuş pozisyonadadır.

Ayşe'nin Talihi hikâyesinde Ayşe ve annesi Abidin Köşkü denilen ancak yıkık duvarlarıyla, çökmüş çatısıyla eski bir mezar gibi ölümü düşündüren metruk evde sefalet içinde yaşam mücadelesi verirler. Annesi temizliğe giderek kızını ve kendini geçindirmeye çalışır. Ancak bir erkeğin hamiliğinde olmayışları ve yoksullukları onları dış tehlikelere açık hâle getirir. Dolayısıyla henüz sosyal hayatta meslek sahibi olarak yerini alamamış, ekonomik özgürlüğü olmayan eğitimsiz kadının kadına yakıştırılan temizlik gibi işlerle geçim sağlamanın zorluğu ve eş ya da baba gibi bir erkeğin otoritesinden yoksun olan kadının diğer erkekler tarafından kolaylıkla bir haz nesnesi olarak düşünüldüğü görülür. Bu örnekte görüldüğü üzere, eğitimsiz ve henüz kendilik bilincine ulaşamamış kadın toplum içinde ciddi bir problem olarak vardır.

“Toplumsal cinsiyet kimliğinin yaratılmasında eril yapıya ait kabuller kullanılır. Bu yolla kadın, cinsler arası farklılıkları abartılarak ve kendi kimliğinden önce toplumsal cinsiyet kimliği giydirilerek denetim altına alınır.” (Kaplan, 2021:63) *Memleket Hikâyeleri* içinde yer alan bu örnek anlatılarda toplumsal cinsiyete dayalı düşünceler ekseninde kadına yaklaşılması sonucunda, kadın ‘eksiklik, zafiyet, yetersizlik, güçsüzlük, iradesizlik’ gibi olumsuz durumlarla belirginleşir. Kadına atfedilen geleneksel roller, içkinliği içselleştirmesinde oldukça etkilidir. Karay, kapalı toplum yapısının biçimlendirdiği kadını bir sosyal tenkit unsuru olarak hikâyelerine dâhil etmiş, böylelikle yozlaşmış olan eril düzenin devamlılığı için işe yarar bir metaya dönüştürülen kötücül kadın imajı üzerinden eleştirel bir tavır ortaya koymuştur.

Sonuç

Anadolu seyahatleri ve beş yıllık Anadolu sürgünü sırasında Anadolu'yu yakından görme ve tanıma fırsatı bulan Refik Halid Karay, *Memleket Hikâyeleri*'nde İstanbul dışına uzanarak Anadolu gerçekliğini konu eder. Üstün gözlem gücü ve mizah öğeleriyle beslediği bu hikâyeleriyle Türk hikâyeciliğinin önemli bir ismi olur. Karay, *Memleket Hikâyeleri*'ni yalnızca Anadolu'da geçirmez, Anadolu insanı ve yaşantısını da çok yönlü olarak konu eder. Hikâyelerinin hemen hepsi sosyal bir içerik taşır, bu çerçevede sosyal tenkit unsurlarına da sıklıkla rastlanır. Rüşvetle menfaat elde etme, rüşvete göz yumma, iltimas, yozlaşmış ve liyakatsiz bürokrasi, toplum yaşantısında yozlaşma, değerlerin dejenerasyonu ve bürokratik çöküş gibi ciddi sorunlar onun tenkit ettiği temel meseleler olarak karşımıza çıkar.

Karay, toplumun aksayan yönlerine karşı eleştirel bir tavır geliştirdiği *Memleket Hikâyeleri*'nde kadını da bu anlatımın bir parçası olarak kullanır. Bu bağlamda Anadolu kasabaları içinde öne çıkarılan kadın tipolojisinin hikâyelerin merkezine bilinçli olarak yerleştirildiği söylenebilir. Böylelikle kadın ve erkek arasındaki ilişki, gerçeklik zemininde toplumsal sorunların belirginleşmesi aracılığıyla kullanılır. Hikâyelerde ev içi rolleri benimsemiş, erkeğe bağlı ve sakınlı bir hayat süren edilgen kadınlar da, cinselliğini öne çıkaran kadınlar da ciddi birer toplumsal sorun olarak vardır. Bu yönleriyle sosyal tenkidi beslemek amacıyla kurguya dâhil edilirler. Evin bir uzantısı olmayı kabullenmiş hâllerleriyle yetersiz ve iradesiz çizilen kadınlar (*Yatık Emine, Küs Ömer, Cer Hocası, Koca Öküz, Ayşe'nin Talihi*) kadının toplum içindeki silikleşmiş varlık alanını ortaya koyarken toplumsal bir yergi de barındırır.

Karay, hikâyelerinde dikkat çekici biçimde kadını cinsel kimliği üzerinden ve bir arzu nesnesi olarak kurgular. *Yatık Emine, Ayşe'nin Talihi, Yıldı Bir, Sarı Bal, Şeftali Bahçeleri, Şaka* adlı hikâyeleri,

kadına 'salt bir cinsel obje' olarak bakışın izlerini taşır. Erkek için kadın cinselliği büyük bir tehlike olmasına ve erkeğin üstünlüğü kadın etkisi karşısında savunmasız hâle gelebilmesine karşın bu hikâyelerde erkeğin simgesel alandaki iktidarını parçalamaz. Aksine 'dişi beden' olarak öne çıkarılan kadın görünümü üzerinden eril gücün erkeklik planında kendilerini ispatlama ve tatmin etme çabaları öne çıkarılır ve tenkit edilir. Ayrıca kadın cinselliğinin ayrılıkçı bir baskı faktörüne dönüştürülmesiyle erkeğin iktidarını yeniden üretme imkânı bulduğuna vurgu yapılır.

Kötülükle bağdaştırılan cinsellik üzerinden *Yatık Emine*, *Ayşe'nin Talihi*, *Yıldı Bir* gibi hikâyelerde erkeğin cinsel zaafı, arzularını kontrol edemeyişleri ve haz arayışları, buna karşılık kadının faydalanılacak bir meta gibi görülmesi örneklenir. *Sarı Bal*, *Şeftali Bahçeleri* ve *Vehbi Efendinin Şüphesi* hikâyelerinde ise kadının bilinçli olarak cinsel kimliğini öne çıkardığı ve bu yolla menfaat elde etmeye çalıştığı görülür. Sarı Bal cinsel cazibesini ekonomik bir kazanca dönüştürmüşken, *Şeftali Bahçeleri*'ndeki düşkün kadınlar içinde buldukları konumdan rahatsız değildirlir. Vehbi Efendiye dişliliğiyle tuzağa düşürmeyi başaran Hanife ise toplum baskısından ve kötücül bir kadına dönüşmekten bu yolla kendini kurtarmasını bilir.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. (2004). *Refik Halit Karay*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Arpacı, M. (2019). Cinsiyet, Kötülük ve Beden: Femme Fatale İmgisinin Kültürel İnşası. *Fe Dergi* 11, 1, 140-154.
- Banarlı, N. S. (1987). *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi II*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Doltaş, D. (1992). Batıdaki Feminist Kuramlar ve 1980 Sonrası Türk Feminizmi. *Türkiye'de Kadın Olgusu* içinde. İstanbul: Say Yayınları.
- Kaplan, Z. (2021). 19. Yüzyıl Türk Romanında Annelik Olgusu (1870-1900) (Doktora Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaca, Ş. (2019). *Kötücül Kadın-Türk Edebiyatında Kötücül Kadın İmgesi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karataş, T. (Aralık 2010). Türk Edebiyatının Klasik Bir Eseri: Memleket Hikâyeleri, *Kitap-lık*, 144, 82-89.
- Karay, R. H. (2017). *Memleket Hikayeleri*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Kul, E. (2018). Refik Halit Karay'ın Hikâyelerinde, Nitelik Ve Mahiyeti Bakımından Kadın-Erkek İlişkilerine Bakış. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 13/5, 321-346.
- Millett, K. (2011). *Cinsel Politika*. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Okay, O. (2001). Refik Halit Karay. *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 24). içinde TDV.
- Segal, L. (1990). *Gelecek Kadın mı?*. (S. Öncü, Çev.) İstanbul: Afa Yayınları.
- Siyavuşgil, S. E. (15 Ağustos 1965). Bir Refik Halit Var. *Varlık*, 652, 3.
- Şengül, M. B. (2001). Refik Halit Karay'ın Hikayelerinde Sosyal Tenkit (Yüksek Lisans Tezi). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçman, A. (Aralık 2005). Refik Halid'in İki Mektubu. *Türk Edebiyatı Refik Halid Karay Özel Sayısı*, 386, 48-51.
- Zengin, H. Z. (2013). Hikâyeci Yönüyle Refik Halid Karay (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

25. Görme eylemlerinin anlam alanları ve dikkate almak/önemsemek görmektir kavramsal metaforu¹

Fatma ÖZKAN KURT²

APA: Özkan Kurt, F. (2022). Görme eylemlerinin anlam alanları ve dikkate almak/önemsemek görmektir kavramsal metaforu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 418-434. DOI: 10.29000/rumelide.1188762.

Öz

Türkiye Türkçesinde *görmek* ve *bakmak* eylemlerinin anlam alanları ile ilgili olan bu çalışmada iki amaç bulunmaktadır. Bu amaçlardan ilki Türkiye Türkçesinde *görmek* ve *bakmak* eylemlerinin kullanımda olan anlamlarını tespit etmektir. İkincisi de tespit edilen 'dikkate almak/önemsemek' metaforik anlamının ortaya çıkma nedenini belirlemektir. Çalışmanın ilk aşamasında *görmek* ve *bakmak* eylemlerinin anlam alanları belirlenmiştir. Bu anlamlar fiziksel anlamlar ve bu anlamların dışında kalan anlamsal genişlemeler şeklinde iki başlık altında sınıflandırılmıştır. Fiziksel anlamlarda *Viberg* (1984) ve *Whitt*'in (2010) sınıflandırması dikkate alınmıştır. Anlamsal genişlemelerde ise *Ibarretxe Antuñano*'nun (1999) sınıflandırması dikkate alınarak Türkçeye özgü bir sınıflandırma yapılmıştır. Anlamsal genişlemeler idrak, sosyal, güvenilirlik, deneyim grupları altında toplanmıştır. İncelemede derlem verileri ve sözlüklerdeki bilgileri birleştiren karma bir yaklaşım benimsenmiştir. Böylelikle kullanımda olan tüm anlamlara ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında, tespit edilen anlamlardan 'dikkate almak/önemsemek' metaforik anlamının nasıl ortaya çıktığını tespit etmek amacıyla kavramsal metafor ve özellik seçim süreci modelleri kullanılmıştır. Bu değerlendirmenin sonucunda görme duyusunun zihin ile bilişsel ve yapısal açıdan paralellik gösterdiği (Sweetser, 1991) ve bu nedenle bakmak sözlük biriminin zihin alanına ait anlamları da ifade edilebildiği görülmüştür. Fiziksel algı alanından zihin alanına kavramsallaştırmalarda kaynak alandan hedef alana aktarılan özellikler belirlenmiştir. Buna göre fiziksel görme alanına ait aracı, istemli ve değerlendirme özellikleri metaforik süreçte zihin hedef alanına aktarılan özellikler olarak tespit edilmiştir. Çalışmada Türkiye Türkçesinde fiziksel algı alanını ifade eden bakmak eyleminin zihin alanına ait anlamlara genişlemesinin rastgele olmadığı gösterilmiştir.

Anahtar kelimeler: görmek, bakmak, algı fiilleri, kavramsal metafor

Semantic fields of visual verbs and considering is seeing conceptual metaphor

Abstract

There are two purposes in this study, which are about the semantic fields of the verbs to see and to look in Turkish. The first purpose is to determine the meanings of the verbs to see and to look in Turkish. The second is to figure out the reason for the metaphoric meaning 'to consider'. In the first step of the study, the semantic fields of perception verbs were established. These meanings are classified under two categories called physical meanings and semantic extensions

¹ Bu makale, Prof. Dr. Hatice Tören danışmanlığında hazırlanan "Batı Türkçesinde Algı Fiilleri" başlıklı doktora tezinden yararlanılarak üretilmiştir.

² Dr. Arş. Gör., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), fatmaozkan22@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5130-2672 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.07.2022- kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1188762]

outside of these meanings. The classification of Viberg (1984) and Whitt (2010) in physical meanings have been taken into account. In semantic extensions, a Turkish-specific classification was made by taking into account the classification of Ibarretxe Antuñano (1999). Semantic extensions were classified under intellection, social, assurance, and experience groups. A mixed approach was adopted in the analysis, combining corpus data and information in dictionaries. Thus, it is aimed to reach all the meanings in use. In the second step of the study, conceptual metaphor and property selection processes models were used to determine how the metaphorical meaning 'to consider' emerges from the identified meanings. As a result of this, it is stated that the sense of visual is parallel to the mental in terms of cognitive and structural aspects (Sweetser, 1991) and it has been seen that the lexical unit 'to look' can also be expressed in mental domains. In conceptualizations from the physical perception domain to the mind domain, the properties transferred from the source domain to the target domain were determined. Accordingly, the directness, location, voluntary, and evaluation properties of the physical visual domain were determined as the characteristics transferred to the mental domain during the metaphorical processes. In the study, it has been exemplified that the semantic extension of 'to look', which expresses the physical perception domain in Turkish, to the meanings belonging to the mental domain is not random.

Keywords: to see, to look, perception verbs, conceptual metaphor

Giriş

Duyusal algı, insanın dış dünya ile ilgili deneyimlerinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Parfüm satın almadan, tezgâhta çürümüş sebze/meyveden uzak durmaya veya çorbayı içerken çok sıcak olması durumunda üfleme kadar her türlü eylemde duyusal algıların insanların tercihleri üzerindeki etkisini gözlemlemek mümkündür. Bu nedenle duyular, insanlar için çok önemlidir ve tüm dillerin duyusal algının içeriği hakkında konuşmak için kaynaklara sahip olması şaşırtıcı değildir (Winter, 2019: 1). İnsanlar duyularla algıladıklarını diğer insanlara iletmek ister ve bu ihtiyacını da büyük oranda dil aracılığıyla giderir. Özellikle dilsel kategorilere ait eylem, sıfat gibi sözlüksel kategorilerin duyusal dili ifade etmek için en sık başvurulan kaynaklardan olduğu yapılan çalışmalarda da görülmektedir (Aikhenvald&Dixon, 2006; Aikhenvald&Storch, 2013; Evans&Wilkins, 2000; Gamerschlag&Peterson 2012, Gisborne, 2010; Ibarretxe- Antuñano, 1999; Langacker; 2008; Sweetser, 1991; Viberg, 1984; Whitt, 2010). Bu çalışmada da duyusal algıyı ifade etmek için kullanılan sözlüksel kategorilerden eylemler üzerinde durulacak, Türkiye Türkçesinde görme alanını ifade eden *gör-* ve *bak-* temel algı fiillerine odaklanılacaktır.

Alanyazında algı fiilleri (İng. perception verbs) terimi ile karşılanan bu tür eylemler; görme, işitme, dokunma, koklama ve tatma duyusal algı deneyimlerini ifade etmek için kullanılan temel fiillerdir. Dünya dillerinin çoğu, en azından beş temel duyusal kanal için sözlükselleşme örüntülerine sahip olduğundan algı fiilleri ile ilgili dil çalışmaları bu beş temel duyusal kanal ile sınırlanır (Steinbach-Eicke, 2019, s. 154). Duyusal kanalların fiillere kodlanmasını araştıran dil çalışmalarının başında **Viberg** (1984) gelmektedir. **Viberg** (1984, s. 124) farklı dil ailelerine mensup 53 dil üzerinden yapmış olduğu tipoloji çalışmasında dillerin temel algı fiillerinin sayısı bakımından farklılık gösterdiğini gözlemler. Buna göre İngilizce gibi bazı diller, beş duyusal kanalın her biri için bir fiile sahipken diğer dillerde bu sayı değişmektedir. Hatta Papua Yeni Gine dillerinden biri olan Kobon dilinde söz konusu kanalları ifade etmek için özel bir fiilin bulunmadığı tüm duyuları iletmek için *nōŋ* (İng. perceive) fiilinin kullanıldığını

tespit eder. **Viberg**, bazı algı fiillerinin kullanım sıklığının yanı sıra diğer duyuşal kanalları da iletmeleri neticesinde çok anlamlı bir nitelik kazandığını belirtir. Algı fiillerinde çok anlamlılık sergilemede en üstte görme daha sonra işitme, dokunma tatma ve koklama duyuşal kanallarına ait olacak şekilde bir hiyerarşi gözlemler. **Viberg** (2008, s. 127) algı fiillerinde görülen daha yüksek seviyeden daha alçak seviyeye doğru tek yönlü olacak şekildeki bu anlamsal genişlemelerin evrensel olduğunu ileri sürer. Bu hiyerarşinin Avusturalya dillerindeki algı fiilleri için de geçerli olduğu kanıtlanır (Evans & Wilkins, 2000). **Viberg**'ün hiyerarşisinde algı fiillerinin anlamsal genişlemeleri duyuşal kanallar arasındadır.

Algı fiillerinde duyuşal kanallar dışında kalan yani algı alanı dışında kalan anlamsal genişlemeler de söz konusudur. Çünkü bu tür fiziksel deneyimler hakkında konuşmak için kullanılan dilsel unsurlar aynı zamanda fiziksel olmayan deneyimleri iletmek için de kullanılmaktadır. Algı fiillerinin fiziksel yani algı alanı dışında kalan anlamları, **Sweetser**'in (1991) çalışması ile dikkati çeker. Hint- Avrupa dilleri ve İngilizce temelinde yapmış olduğu bu çalışmasında **Sweetser**, görme alanı ile idrak alanı arasında düzenli bir ilişki olduğunu ve görme alanına ait söz varlığının çoğunun idrak süreçlerine ait betimlemelerde (bilmek, anlamak vb.) kullanılabildiğini gözlemler. İşitme alanının ise büyük oranda idrak ile ilişkili olmadığını iletişim ile ilişkili olduğunu belirtirken dokunma, koklama ve tatma alanlarının da idrak alanından ziyade kişisel hoşnutsuzlukları, beğenileri veya duyguları ifade etmek için anlamsal genişlemeler olduğunu ifade eder. **Sweetser**, algı fiillerinin algı alanı dışındaki anlamsal genişlemeleri BEDEN OLARAK ZİHİN³ (MIND-AS-BODY) metaforu olarak adlandırdığı anlam ilişkisi ile açıklar. Bu metaforu, **Lakoff** ve **Johnson**'un (2002) kavramsal metaforlarından biri olarak düşünülebileceğini belirten **Sweetser** (1991, s. 30), iki alan arasındaki uygunlukların tek yönlü olduğuna dikkati çeker. Yani duyuşal algı gibi bedensel deneyimler, zihin alanı için dilsel kaynak sağlayabilirken bunun tam tersi geçerli değildir (Özkan Kurt, 2020, s.76). **Sweetser** (1991, s. 38) görme duyuşuna ait algı fiillerinin idrak alanına ait anlamları da iletmelerini tüm dünya dillerinde var olduğunu yani bu durumun evrensel olduğunu ileri sürer. Bu nedenle görme duyuşunu diğer duyuşların üzerinde değerlendirir. Bu durumu da insanların dünya ile ilgili nesnel bilgi edinme sürecinde görme duyuşunun birincil kaynak olarak ele alınmasına bağlar. Ancak **Evans** ve **Wilkins**'ın (2000) Avusturalya; **Vanhove**'un (2008) Hint-Avrupa dillerinin yanı sıra Afro-Asyatik dilleri üzerine yapmış oldukları çalışmalar, işitme duyuşunun da idrak süreçleri ile ilişkili olduğunu ortaya koyar. İşitme alanına ait algı fiillerinde de idrak süreçlerini ifade etmek için anlamsal olarak genişlemeler gözlemlenmektedir. Bununla birlikte idrak alanına ait anlamsal genişlemeler sadece görme ve işitme duyuşal algı alanlarına ait fiillerle de sınırlı değildir. Bu duyuşal algılar dışında kalan duyuşlara ait algı fiillerinin idrak süreçleri ile ilgili anlamsal genişlemeler **Ibarretxe-Antuñano** (2008) ve **Aikhenvald** ve **Storch**'un (2013) çalışmalarında ortaya konulmaktadır. Farklı kültürlere ait dillerde görülen bu değişkenliği göz önünde bulunduran **Ibarretxe-Antuñano** (2008: 29) idrak yetisini belirli bir duyuşal algı ile betimlemek yerine (ANLAMAK GÖRMEDİR), bu anlamsal ilişkilerin daha genel ve soyut bir düzeyde formüle (ANLAMAK ALGIDIR) edilmesi gerektiğini belirtir. **Ibarretxe-Antuñano** (1999) algı fiillerinde görülen anlamsal genişlemelerin hem kültürel boyutunu hem de metaforik süreçte alanlar arasındaki haritalamaların nasıl olduğunu ortaya çıkarabilmek adına da *özellik seçim süreci* modelini önerir. Bu model sayesinde fiziksel algı alanından diğer alanlara aktarılan özellikler tespit edilebilir. Yani hedef alana (fiziksel/fiziksel olmayan alanlar) kaynak alanı (fiziksel algı) nitelendiren anlamlardan/özelliklerden nelerin seçildiği bu model ile belirlenebilmektedir. **Lakoff** ve **Johnson** (1980) bunu metaforun "kullanılmış" kısmı olarak adlandırır (Akt. Ibarretxe-Antuñano, 1999, s. 176). Model aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

³ Çalışma boyunca kaynak alanlar, hedef alanlar ve kavramsal metaforlar tamamen büyük harflerle gösterilmiştir. Söz konusu gösterim, bilişsel anlambilim yaklaşımına özgü teknik bir kullanımdır.

Türkçede görme duyusal algısını ifade eden *gör-* ve *bak-* fiilleri ile ilgili mevcut çalışmalarda bu fiillerin anlamsal genişlemeleri üzerinde durulmuş ancak bu genişlemelerin nasıl ortaya çıktığına dair bir çalışma yapılmamıştır. Türkiye Türkçesinde *gör-* ve *bak-* fiillerine odaklanılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Türkiye Türkçesinde fiziksel algı alanını ileten *gör-* ve *bak-* algı fiillerinin fiziksel anlamları nelerdir?
2. *Gör-* ve *bak-* fiillerinin fiziksel anlamları dışında kalan anlamsal genişlemeleri nelerdir?
3. *Gör-* ve *bak-* fiillerine ait anlamsal genişlemelerde bilişsel süreçler nasıl işlemekte ve metaforik süreçte kaynak alandan hedef alan hangi özellikler seçilmektedir?

Yöntem ve araştırma verileri

Kavramsal metafor teorisi ve özellik seçim süreci

Metaforların stilistik bir özellik olmadığı, düşüncenin kendisinin esasen metaforik olduğu iddiası (Croft&Cruse, 2004, s. 194; Evans vd. 2007, s.16) bilişsel anlambilim yaklaşımının en temel varsayımlarındandır. Kavramsal metafor teorisinde kavramsal metaforlar, kavramlar arası haritalamalardır (Lakoff, 1993, s. 203). Bu haritalamalar, *kaynak alan* (source domain) ve *hedef alan* (target domain) (Kövesces 2002: 4) olarak adlandırılan iki farklı kavramsal alan arasında gerçekleşir. Metaforlar, somut kavramlar açısından soyut kavramları nitelendirme eğilimindedir ve bu somut kavramlar daha doğal deneyimlerden oluşur. Doğal deneyimler, insan bedeninin fiziksel ve kültürel çevre ile etkileşimlerinin doğal birer çıktılarıdır (Rohrer, 2007, s. 32- 33). Bu yaklaşımda anlam yapılarının kavramsal yapıları yansıttığı ve bu nedenle de dilsel unsurların kavramsal yapıları betimlediği kabul edilir. Bedensel deneyimler arasında yer alan duyusal algı ile ilgili çalışmalarda algı fiillerinin esas alınmasının nedeni de budur. Sözlüksel kategorilerden algı fiilleri ile ilgili kavramsal metaforlarda kaynak alan fiziksel algıdır. Yani beş temel duyusal kanal bu alanda kaynak alan olarak yer alır. Hedef alanda ise duyusal kanallara göre daha soyut olan idrak, duygular gibi alanlar yer alır. **Sweetser**'in (1991) **BEDEN OLARAK ZİHİN** kavramsal metaforu, zihin gibi soyut bir alanın anlaşılmasını sağlar. Zihin ve beden arasındaki bu haritalamalar sayesinde görme duyusal algı alanına ait algı fiilleri, idrak alanına ait anlamları iletebilmektedir (Kövesces, 2002: 38- 39). Kaynak alanda duyusal algı alanının hedef alanda da idrak alanının yer aldığı kavramsallaştırmalarda kültürel değişkeler de önemli bir etkiye sahiptir. Duyusal algı alanı ve idrak gibi diğer alanlar arasındaki ilişkinin evrensel mi yoksa dile mi özgü olduğunu belirlemek üzere **Ibarretxe Antuñano** (1999; 2013) algılayan, algılanan nesne ve algı eylemi arasındaki ilişki temelli bir özellik seçim süreci modeli geliştirir. Bu özellikler hem duyuların fizyolojisine hem de psikolojisine (ör. duyuların halk modellerine) (Ibarretxe Antuñano, 2008, s. 19) dayanır. Bu üç unsur arasındaki ilişkiye göre belirlenen özellikler her duyu için geçerli olup olmamasına göre *evet-hayır* değerleri ile işaretlenir. Örneğin algılayan ve algılanan nesne arasındaki ilişkide fiziksel özelliklerden temas, yakınlık, içe ait ve öznellik (Ibarretxe Antuñano, 1999, s. 117) her duyu için farklı değerlerle işaretlenebilir (Değerlerin özellik üzerindeki gösterimi: yakınlık^{evet} vb.). Görme duyusunda algılanan nesne ile temas hayır (=temas^{hayır}) değeri ile işaretlenirken dokunma duyusu için bu evet olarak işaretlenmektedir. Bu beş temel duyusal algı ve özelliklerin aldıkları değerler Resim 1'de gösterilmektedir:

özellik	görme	işitme	dokunma	koklama	tatma
temas	hayır	hayır	evet	hayır	evet
yakınlık	hayır	hayır	evet	evet	evet
içe ait	hayır	evet	hayır	evet	evet
sınırlılık			evet		
konum	evet	evet			
belirleme	evet	evet	evet	evet	evet
tanımlama	evet	evet	evet	hayır	evet
istemli	evet	hayır	evet/hayır	hayır/evet	evet
aracısız	evet	hayır	evet	evet	evet
etkiler			evet		
kısalık			evet		evet
değerlendirme			evet		evet
doğrulama hipotezi	evet	evet		evet	
özellik			evet		evet

Resim 1: Temel beş duyuşsal algı ve özellikleri (Ibarretxe-Antuñano, 2019, s. 61)

Resim 1’de *özellik*, *temas*, *yakınlık*, *içe ait*, *sınırlılık*, *konum* özellikleri algılayan ve algılanan nesne arasındaki ilişkiye; *belirleme*, *tanımlama*, *istemli*, *aracısız*, *doğrulama* hipotezi algılayan ve algı eylemi arasındaki ilişkiye; *etkiler*, *değerlendirme* ve *kısalık* da algılanan nesne ve algı eylemi arasındaki ilişkiye göre değer alır (Ibarretxe Antuñano 2013, s. 118). Bu özellik seçimleri ile algı alanından diğer alanlara haritalamalardır. Bu özellikler, algı fiillerinde ortaya çıkan metaforik/fiziksel anlamsal genişlemelerin insanın deneyimiyle nasıl güdülendiğini (motivated) göstermek için kullanılır.

Bu çalışmada kavramsal metafor teorisi ve özellik seçim süreci modelleri çerçevesinde Türkiye Türkçesinde görme alanını ifade eden *gör-* ve *bak-* algı fiillerinin metaforik/fiziksel anlamsal genişlemeleri gösterilmektedir. İncelemede derlem verilerini ve sözlüklerdeki bilgileri birleştiren karma bir yaklaşım kullanılmıştır. Türkiye Türkçesinde *gör-* ve *bak-* algı fiillerine dair sözlüksel bilgiler için Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük (2011, = TDK TS), Misalli Büyük Türkçe Sözlük (2011, =MS), Ali Püsküllüoğlu Türkçe Sözlük’e (2012, = PTS) başvurulmuştur. Derlem verileri için de Türkçe Ulusal Derlem (=TUD v.03) kullanılmıştır (Aksan vd. 2012). Anahtar sözcük *gör-* ve *bak-* TUD’un yazılı metinlerinden sorgulanmıştır. *Gör-* ve *bak-* sözcüklerinin dilsel bağlamında kullanımını ve anlamını (Deignan 2005) (Akt. Kövecses vd., s. 2019) değerlendirebilmek için tarama sonucu ortaya çıkan bağımlı dizinlerden sadece ilgili fiillerin çekimli biçimleri incelemeye dahil edilmiştir. Bu incelemeye *gör-* ve *bak-* fiillerinin diğer sözcüklerle birlikte kullanımları (eşdizimlilik) ve söylem belirleyici işlevindeki kullanımları dahil edilmemiştir.

Veri çözümleme aşamasında *gör-* ve *bak-* fiillerinin fiziksel (öntür) anlamları için **Viberg** (1984) ve **Whitt**’in (2010) sınıflandırması dikkate alınmış. Daha sonra bu fiillerin bağımlı dizinlerdeki kavram alanları belirlenmiştir. Bu alanlar kaynak alan ve hedef alanlara göre tasnif edilirken de **Sweetser**’in (1991) ve **Ibarretxe Antuñano**’nun (1999) sınıflandırmaları dikkate alınarak Türkçeye özgü bir sınıflandırma önerilmiştir. Son olarak önerilen sınıflandırmadan idrak grubunda yer alan önemsemek/dikkate almak anlamına BEDEN OLARAK ZİHİN kavramsal metaforu ve özellik seçim süreci modelleri uygulanmıştır.

İnceleme

1. Türkçede Gör- ve Bak- Fiillerinin Anlam Alanları

1.1. Gör- ve Bak- Fiillerinin Fiziksel (Öntür) Anlamları

Viberg algı fiilleri ile ilgili tipoloji çalışmasında (1984) fiilleri, öznenin anlamsal rolüne göre sınıflandırır. Bu sınıflamaya göre algı fiilinin öznesi belirli bir zihinsel deneyime sahip canlı ise deneyimleyen tabanlıdır (experienter-based). Eğer özne deneyimlenen şey ise o zaman fiil kaynak tabanlı veya olgu tabanlıdır (phenomenon-based).

Viberg'ün bu iki yönlü ayrımını, Whitt (2010, s. 21) özne odaklı (subject-oriented) ve nesne odaklı (object-oriented) fiiller olarak adlandırır. Buna göre kontrol edilebilen ve kontrol edilemeyen fiiller, deneyimleyene gönderimde bulunduğu özne odaklıdır. Bu fiiller dil bilgisel olarak geçişli ve algılayıcı tümcenin dil bilgisel öznesi olarak öne çıkarır. Nesne odaklı algı fiillerinde ise özne olarak bir uyaran ya da olgu bulunur (Özkan Kurt, 2020, s. 91). **Whitt**'in bu sınıflandırmasında özne odaklı algı fiilleri de öznenin anlamsal rolüne göre iki alt sınıfa ayrılır. Bu sınıflandırma eylemi deneyimleyen öznenin, eylemi kasıtlı olarak gerçekleştirmesine ve gerçekleştirmemesine göre yapılır. Bu sınıflandırmayı örnekler üzerinden aşağıdaki gibi açıklayabiliriz:

(1a) Ayşe masadaki dosyaya *baktı*.

(2a) Ayşe yürürken müzik *dinledi*.

(1a) ve (2a)'da özne (Ayşe), bak- ve dinle- eylemlerini deneyimler ve bu deneyimde etken bir biçimde rol alır. Özne, eylemleri kasıtlı olarak gerçekleştirir. Bu nedenle eylemlerin kontrolü de eylemi gerçekleştiren özneye bağlıdır.

(1b) Ayşe yoldan geçen çocuğu *gördü*.

(2b) Ayşe odadan gelen müzik sesini *işitti*.

(1b) ve (2b)'de özne (Ayşe), gör- ve işit- eylemlerini deneyimler ancak bu eylemleri kasıtlı bir biçimde gerçekleştirmez. Bu nedenle özne eylemler ile ilgili kontrole sahip değildir. **Whitt** (age., s. 22), bu tümcelerde odağın öznenin kastından çok algının üzerinde olduğunu belirtir.

Nesne odaklı fiillerde de algılanan nesne cümlede özne olarak öne çıkar. Yani algıyı deneyimleyenden ziyade algısal uyaran, özne görevindedir. Bu tür fiiller geçişsizdir. Örneğin Ayşe sağlıklı *görünüyor* gibi bir tümcede Ayşe, eylemi gerçekleştiren özne değildir. Burada *görmek* eylemini gerçekleştiren tümceyi ifade eden konuşucudur ve konuşucu görme kanalı ile gerçekleştirdiği algıyı etkilenen üzerinden *görünmek* eylemi ile işaretlemektedir. *Görünmek* eyleminin algılanan grubunda olduğunu *gör-* sözlük birimine eklenen-{{U)n} biçimsel işaretleyici belirtmektedir⁴. **Whitt**'in terminolojisine göre Türkiye Türkçesinde görme algı fiillerini Tablo 1'deki gibi gösterebiliriz:

4 Türkçede algılanan gurubunda görünmek eyleminin yanı sıra gözükme eylemi de yer alır. Ancak bu eylemler kullanım sıklığı açısından karşılaştırıldığında görünmek eyleminin kullanım açısından daha yaygın olduğu gözlemlenir (Ayrıntılı bilgi için bk. Zeynep Erk Emeksiz, "The perception verbs and degrees of certainty in Turkish: The case of görünmek ve gözükme", Dil Araştırmaları Dergisi, 2021/2, s. 68- 81.)

Duyusal Kanal	Özne odaklı algı fiilleri		Nesne odaklı algı fiilleri
Görme	Kasıtlı/kontrollü (-)	Kasıtlı/kontrollü (+)	Görün-/Gözük-
	Gör-	Bak-	

Tablo 1: Türkiye Türkçesinde Temel Görme Algı Fiilleri

Tablo 1'deki özne odaklı algı fiilleri sınıfına giren *gör-* ve *bak-* eylemleri, Türkiye Türkçesinde görme alanını ifade eden sözlüksel kategorilerdendir. Bu fiillerin iletmiş oldukları öntür⁵ anlamlar (prototype meanings) fiziksel anlamlardır (Ibarretxe Antuñano 1999: 45). Aşağıda *gör-* ve *bak-* fiillerinin fiziksel (öntür) anlamlarından genişletilmiş anlamları sunulacaktır.

1.2. Gör- ve Bak- fiillerinin anlamsal genişlemeleri

Türkiye Türkçesinde *gör-* ve *bak-* fiillerine ait anlamsal genişlemeler dört grup altında değerlendirilmiştir. Bu gruplardan herhangi birine dahil edilemeyen anlamlar da tek olarak sunulmuştur. *Görmek* ve *bakmak* eylemlerinin anlamsal genişlemelerine ilişkin ilk grup idrak grubudur. Bu grupta *anlamak/bilmek*, *sezmek/önceden görmek*, *varsaymak*, *değerlendirmek*, *hayal etmek*, *gözünde canlandırmak*, *fark etmek*, *önemsemek*, *dikkate almak* anlamları yer almaktadır.

1. İdrak grubu:

a. anlamak/bilmek:

- (1) “Türk iradesinin ne demek olduğunu da sen **göre**ceksin.” (TDK TS 2011: 969)
- (2) “**Baktılar**, ettiler, ilaç, tedavi, faydası olmadı.” (TDK TS 2011: 240)
- (3) “Üzerlerine kalenin duvarlarını yıksa, onlar yine hücum edeceklerdi. Teslim olmaktan başka çare olmadığını **gördü**.” [W-VE39C1A-2595-1864]

b. sezme/önceden görmek:

- (4) “Nitekim bu ülke anti-emperyalist nitelikli bütün ulusal hareketlere yakın olmuştur. Mustafa Kemal bu eğilimi **görmüş** ve Sovyetler Birliği ile ilişkilere, gerek Kurtuluş Savaşı süresince ve gerekse sonraki dönemde büyük önem vermiştir.” [W-QE39C3A-1759-1248]

c. varsaymak ve değerlendirmek:

- (5) “Ecem, canım kızım, olanları, üzüntünü fırsat olarak **gör**.” [W-QA16B1A-1731-648]
- (6) “Ayrıca, öksürmemin bir yararı dokunmadı: beni genç **gördü**. İlk sözlerle baştan savmak istiyor.” [W-OG37E1B-2922-1483]

ç. hayal etmek ve gözünde canlandırmak:

- (7) “1. Adım şu: Kendini belli bir mesafede gör. Önünde bir yerde kendini **gör**. Kendini gerçekten detaylı bir şekilde görmek zorunda değilsin.” [W-LC03C3A-0743-401]

⁵ Bilişsel anlambilim yaklaşımında öntür, bir kategorinin tipik örneğidir ve merkezi konumda yer alır. Lakoff'da kategorilerin üyeleri öntür üye merkezde olmakla beraber yayılımsal bir özellik olarak sunulur (Evans&Green 2006, s. 277).

(8) “Öyle bir imamın arkasında durmalı ki, derdi. Tekbir alırken Kabe’yi **görmeli**...” [W-QI22E1C-2910-53]

(9) “Ziya elindeki feneri açarak Osman’a doğru tuttu. Küçük bir ışığın altında on beş yıllık hayatımı **gördüm**.” [W-OA16B3A-0109-709]

Yukarıda verilen (7), (8) ve (9) numaralı örneklerde şöyle bir ayrım dikkati çekmektedir: (7)’de henüz gerçekleşmemiş bir durum için göz önünde canlandırma gerçekleştirilirken (8)’de fiziksel olarak var olan bir nesnenin göz önünde canlandırılma beklentisi vardır. (9)’da ise geçmişte kalan veya gerçekleşmiş bir durum söz konusudur ve o şeyin hayal edilmesi, göz önünde canlandırılmasından bahsedilmektedir.

d. fark etmek:

(10) “Bazı akşamlar **bakarım** Halil savuşur, nereye gittiğini de kimseye söylemez.” (TDK TS 2011: 240)

e. önemsemek, dikkate almak:

(11) CEVRİYE: Nerede kalmışık? CEMAL: Bilakis'te. CEVRİYE: Üstüme gelme okumam valla. EBRU: Sen ona **bakma** şaka yapıyor haydi devam ot. CEVRİYE: (Okur) "Sen bunları bilhassa yapıyorsun." [W-JA14B1A-1622-876]

2. Sosyal grup

Görmek ve bakmak eylemlerinin sosyal ilişkilerle bağlantılı anlamları sosyal grup altında toplanmıştır. Bu gruba dahil edilen anlamlar karşılaşmak/ yüz yüze gelmek, ziyaret etmek, bir doktordan veya bir uzmandan tavsiye almak, muayene etmektir.

a. karşılaşmak/ yüz yüze gelmek:

(12) “Rüya ile Celâl hep birbirlerini **gördüler**, aradılar, değil üvey kardeş, öz kardeş gibi de sevdiler.” [W-CA16B3A-0140-306]

(13) “Zaten, kimse çocuğu senden kaçırmıyor. Gündüzleri göreceksin. Benim için mühim olan, geceleri babasını **görsün**, yabancı bir adamı değil.” [W-EA16B4A-1042-372]

b. ziyaret etmek:

Ziyaret etmek anlamı, biri ile konuşmak için ziyaret etmek veya birinin durumunun nasıl olduğunu öğrenmek amacıyla gerçekleştirilir. Bu kullanımlar aynı zamanda ziyaret edilenin yanına uğramak anlamındadır.

(14) “Sen şimdi kalk, Kolorduya git, Mahmut Bey’i **gör**, derdini anlat.” [W-KE39C2A-2612-2]

(15) “Yahu Hülya,” dedi, “hazır hastaneye kadar gelmişken onkoloğum Raşit Bey’i de **görelim**.” [W-TG09C2A-1174-1]

c. Bir doktordan veya bir uzmandan tavsiye almak:

(16) “Aslında Sevim de bu katta inip avukatı **görecekti**. Son tutuklamaların nişanlısını ya da kendisini etkileyip etkilemeyeceğini sormak için.” [W-CA16B3A-1557-84]

(16)’da da (14) ve (15)’teki ziyaret etme anlamı olmakla beraber bu kullanımda birincil olarak işin uzmanından tavsiye almak amacı vardır.

ç. muayene etmek:

(17) “Bir kere Şişli Etfal Hastanesi’ne götürün, Operatör Hazım Bumin **görsün**’ demiş.” [W-RG09C4A-1169-515]

(18) “Anneannemi bu kez başka bir doktora götürdük. Doktor **bakıyor**, inceliyor, arada bir: Vah vah! Cık cık! diyordu.” [W-HA16B2A-1934-515]

3. Güvenilirlik grubu

Bu gruba dahil edilen anlamlar kontrol etmek, emin olmak, ortaya çıkarmak, öğrenmek, ilgilenmek, sorumlu olmaktır.

a. kontrol etmek, emin olmak:

(19) “Çıkmadan önce iki kez ocağa, bir kez de ütüye **baktı**.” [W-HA16B1A-0367-1438]

b. ortaya çıkarmak, öğrenmek:

(20) “EFEKET: (Kapı zili çalar) TARIK: Ben gidip kapıya **bakayım**.” [W-SA14B3A-1588-577]

Burada verilen öğrenmek anlamı da ortaya çıkarmak amacıyla öğrenmektir. Eğitim alanında öğrenmek anlamı ile karıştırılmamalıdır.

c. ilgilenmek, sorumlu olmak:

(21) “SELMA: O kendi derslerine **baksın**, hayalci pis!” [W-DA14B1A-1672-374]

4. Deneyim grubu

Deneyim grubunda yaşamak, deneyimlemek, maruz kalmak, müdahil olmak, başına gelmek, dolaşmak, gezmek ve de tanık olmak anlamları yer almaktadır.

a. yaşamak, deneyimlemek:

(22) “1950’ler ve 60’lar ise ‘modernleşme’ ve ‘gelişme’ gibi 19. Yüzyıl kavramlarıyla yumuşatılmış gevşek bir realist bakış açısı **gördü**.” [W-IE05A1B-3570-63]

(23) “1675 yılında Anadolu’da, erkek olarak dünyaya geldi. Yaşadığı yıllarda tam dört Osmanlı padişahı **gördü**.” [W-SE36E1B-3352-1924]

(22) ve (23)’te üst başlık olarak verilen *yaşamak* hayatını sürdürmek, devam ettirmekten ziyade görüp geçirmek anlamına gelmektedir. Bu anlamlar da deneyimlemek, tecrübe etmek anlamlarıyla eşdeğerdedir.

b. müdahil olmak, başına gelmek, maruz kalmak:

(24) “ANLATAN: (Anayı sağ eli ile göstererek) Bu kocakarı kara yazılımın biriymiş. Ne anadan **görmüş**, ne babadan. Ne kocadan **görmüş**, ne hocadan.” [W-SG03C4A-3372-2059]

c. dolaşmak/gezmek:

(25) “Halil Vedad, romanların anlatmadığı, olgün bir mevsimde Avrupa’yı **görecekti**.” [W-FA16B3A-1046-430]

ç. tanık olmak:

(26) “İpek Ka’yı elinden tuttu, lobiden de hiç bırakmadan merdivenlerden yukarı çıkardı onu. ‘Cavit bizi **gördü**,’ dedi Ka.” [W-OA16B4A-0141-127]

Yukarıda sıralanan gruplara dahil edilemeyen ‘gönderimde bulunmak’ anlamı da aşağıdaki kullanım ile tanıklanmaktadır:

(27) “2. çorbayı indirdikten sonra, ayrı bir kâsede bir yumurta ile bir limon suyunu çırpıp terbiye ilave edebilirsiniz (**bakınız**, sos ve garnitürler bölümü).” [W-SI22C3A-4728-378]

Türkiye Türkçesinde *gör-* ve *bak-* algı fiillerinin anlamsal genişlemeleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

Anlamlar	
1. idrak grubu	anlamak, bilmek
	sezmek, önceden görmek
	varsaymak, değerlendirmek
	hayal etmek, gözünde canlandırmak
	fark etmek
	önemsemek, dikkate almak
2. sosyal ilişkiler grubu	karşılaşmak, yüz yüze gelmek
	ziyaret etmek
	bir doktordan veya uzmandan tavsiye almak
	muayene etmek
3. güvenilirlik grubu	kontrol etmek, emin olmak
	ortaya çıkarmak, öğrenmek
	ilgilenmek, sorumlu olmak
4. deneyim grubu	yaşamak, deneyimlemek
	müdahil olmak, başına gelmek, maruz kalmak
	dolaşmak, gezmek
	tanık olmak
gönderimde bulunmak	

Tablo 2: Türkiye Türkçesinde *gör-* ve *bak-* algı fiillerinin anlamsal genişlemeleri

Aşağıdaki bölümde idrak grubundan ‘önemsemek, dikkate almak’ anlamsal genişlemesi **BEDEN OLARAK ZİHİN** ve özellik seçim süreci modelleri ile incelenecektir.

1.3. DİKKATE ALMAK/ÖNEMSEMEK GÖRMEKTİR kavramsal metaforu

Türkiye Türkçesinde *gör-* ve *bak-* algı fiillerinin fiziksel (öntür) anlamları dışında kalan anlamları dört grup altında sınıflandırılmıştır. Bu gruplardan idrak grubu, fiziksel bir deneyim olarak *gör-* ve *bak-* algı fiillerinin zihin alanına genişlediği anlamları içerisinde barındırır: *anlamak, bilmek; sezmek, önceden görmek; varsaymak, değerlendirmek; hayal etmek, gözünde canlandırmak; fark etmek; önemsemek, dikkate almak*. Bu anlamsal genişlemeler metaforik genişlemelerdir. Görme duyuşsal kanalına ait algı fiilleri ile iletilen bu anlamlar, Türkçenin farklı dönemlerine ait kullanımlarla tanıklanabilmektedir.

Clauson (1972, s. 736) kör- fiilinin ‘görmek’ (to see) fiziksel (öntür) anlamı dışında kalan anlamsal genişlemeleri içinde ‘dikkat etmek’ (to look to); bak- fiilinin öntür anlamları dışındaki anlamları için de ‘(biriyle) ilgilenmek, ‘dikkat etmek’ (age., s. 311) anlamlarını verir. **Gürsoy-Naskali** ve **Duranlı** (1999, s. 122) kör- fiilinin anlamları arasında ‘dikkatle bakmak’, ‘ilgilenmek’, ‘göz kulak olma’ anlamlarını sıralar. **Besli** (2015) Kutadgu Bilig ile ilgili çalışmasında kör- fiilinin ‘dikkatlice bakmak’, ‘dikkate almak’, ‘dikkat etme’, ‘dikkat edilmesini’ anlamlarını verirken aynı metin üzerinde çalışan **Gökçe** (2015) kör- fiilinin anlamları arasında bu anlamları belirtmez. Eski Türkçenin sözcük varlığı ile ilgili çalışmasında **Şirin** (2016, s. 437) kör- fiilinin ‘görmek’ anlamı yanı sıra ‘bakmak’ anlamına da geldiğini tespit eder. Orhun Yazıtlarında bak- sözlüksel birimine rastlanmadığını ifade eden **Dinçer** (2013, s. 110) bak- fiilinin Uygurcadan itibaren var olduğunu belirtir. Tarihi Türk lehçelerinde gör- ve bak- fiillerini araştıran **Sev** (2017, s. 1007-1013) ‘dikkat etmek’, ‘önem vermek’ anlamlarını tanımlar. Eski Anadolu Türkçesinde “Türk diline kimsene *bakmaz*-ıdı/ Türklere hergiz gönül *akmaz*-ıdı” (GN 83-14), “Günehkaruz katunda kıl inayet/Günahumuza bizüm *bakma* avf it” (CH 1997, s. 251:417), “Işk evine aklı-ıla girmez kişi/ Sevdüğünün aybını *görmez* kişi” (MT 46/311)⁶ kullanımları ile gör- ve bak- fiilleri önemsemek, dikkate almak anlamlarında olumsuz biçimbirimlerle tanımlanabilmektedir (Özkan Kurt, 2020, s. 117). Bu kullanımlara Osmanlı Türkçesinde de rastlamaktayız: “Melik Sırfeyail eyitdi. ‘Ya Resul-i Huda! Bu iblis-i telbisin şimdi beli dediğine *bakma*.” (EÇS IV, s. 327:393b), “Besmele meddi sana söyler zeban-ı hal ile/ İncedür Hakkun yolu Allaha varan raha *bak*” (YBD, s. 409: 3)⁷.

Yapılan tespitlere göre *gör-* ve *bak-* algı fiillerinin dikkate almak, önemsemek anlamlarının Eski Türkçeden itibaren tanımlanabildiğini göstermektedir.

Türk dilinde görme duyuşal kanalına ait bu temel fiillerin zihin alanına ait anlamları iletebilmelerinin ardında yatan sebep nasıl açıklanır? Fiziksel algı alanına ait fiilin zihin alanına ait anlamları iletebilmesi metafor mekanizması ile açıklanır. Kavramsal metafor teorisinde Lakoff ve Johnson (2003) günlük dilin sistematik olarak oluşturulmuş oldukça küçük bir grup metafor tarafından çok çeşitli alanları nitelendirmek için kullanıldığını gösterir. Buna kanıt olarak İngilizceyi örnek olarak sunan Voinov (2013, s. 72), söz konusu dilin MUTLULUK YUKARIDADIR; ÜZÜNTÜ AŞAĞIDADIR gibi yaygın metaforlarla bilinçaltında yapılandırıldığını belirtir. Bu kavramsal metaforlar, dilde *her spirits rose/she’s feeling down* (onun morali yükseldi/o üzgün hissediyor) gibi dilsel ifadelerle temsil edilir. İngilizcede *to rise* (yükselmek) ve *down* (aşağı/aşağıya doğru) sözlük birimlerinin fiziksel (öntür) anlamı uzamsal yönelimdir. Alanlar arası haritalama ile fiziksel alandan daha soyut alana aktarımlar da bu iki sözlük birimi ile iletilmektedir. Türkçede de bu iki kavramsal metaforun dilsel görünüşleri bulunmaktadır. “Türkçede *yerin dibine geçmek, yerden yere vurmak, ayaklar altına almak* gibi olumsuz anlam içeren deyimlerde *yerin dibi, yer, ayaklar altı* ifadeleri aşağı yönelimli metaforik ifadelerdir.” (Gen, 2012, s. 650). Görme ve zihin arasındaki anlamsal ilişki de kavramsal metafor ile temellenir. Türkçede görme duyuşal algı alanına ait fiillerin dikkate almak, önemsemek anlamlarını iletmeleri, **Sweetser**’in BEDEN OLARAK ZİHİN kavramsal metaforu ile yapılandırılır. **Lakoff** ve **Johnson**’un (1980) çalışmasına dayanan bu metafor, zihin ile ilgili görünüşleri kavramsallaştırmak için beden kullanılarak tüm metaforları içerir (Ibarretxe Antuñano 2019, s. 55). Bu manada kapsayıcı bir genel/ortak kategoridir. ANLAMAK GÖRMEKTİR, BİLMEK GÖRMEKTİR gibi duyuşal algıya dayalı metaforlar da bu kategoriye dahil edilir. Örneğin görmenin bilme durumu ile ilişkisini **Pinker** (2018, s.

⁶ Beyitler, Türkiye Türkçesine sırasıyla şu şekilde aktarılabilir: Türk dilini kimse önemsemezdi, Türkler asla sevilmezdi. Huzurunda günahkarız bize ihsan eyle, günahlarımızı önemseme, onları dikkate alma bizi affet. Aşkta akıl, mantık yer almaz bu nedenle insan, sevdiği kişinin kusurunu, hatasını önemsemez.

⁷ Türkiye Türkçesine sırasıyla şu şekilde aktarılabilir: Melik Sırfeyail, ‘Ey Allah’ın elçisi! Bu şeytanın şimdi evet dediğini dikkate alma, önemseme.’ dedi. Besmele sana hal lisanıyla hakkın yolunun ince olduğunu, Allah’a varan yolu önemsemek gerektiğini söyler.

252) görmenin bir nesnenin retina üzerindeki bir kalıba yol açan şeklini çıkarmasına ve böylece zihnin bütün kısımlarının bu şekilden yararlanmasına bağlar. Yani görme duyuşsal kanalı sadece bir davranış türüne ayrılmamış, zihnin bütün kısımlarına girdi sağlamış olur. **Sweets** (1990, s. 18), **BEDEN OLARAK ZİHİN** kavramsal metaforunun bilişsel ilkesini daha soyut anlam alanlarının daha somut alanlardaki söz varlığından türetilme eğiliminde olmasına ve hatta bu durumun bazı durumlarda aşırı biçimde bilişsel bir yatınlığa sahip olmasına dayandırır. Bu bağlamda görme ve zihin arasındaki paralelliği üç gerekçe ile açıklar (Akt. Ibarretxe Antuñano, 1999, s. 100):

- (i) “Görme, dünya hakkında birincil nesnel veri kaynağıdır. Bize diğer tüm duyuşsal kanallardan daha fazla bilgi verir ve çocukların erken dönem kategorizasyon becerisinde en çok görsel özelliklere güvendikleri ortaya çıkar.
- (ii) Daha ince ayrımlar yapabilmemizi ve birçok uyarandan istediğimiz zaman sadece birini seçebilmemizi sağlayan görmenin odaklanma becerisidir.
- (iii) Görme kanalı, aynı bakış açısına sahip farklı insanlar için özdeştir. Bu nedenle nesnel bir bilgi sağladığı söylenebilir.”

Görme kanalının aynı zamanda dolaysız bir deneyim sağlaması, insanın en güvenilir duyuşunun görme olmasına da neden olur. Örneğin ağaçların uğultusunu ve ani bir gök gürültüsünü işitemize rağmen yaklaşan siyah bulutların gökte biriktiğini ve çakan şimşekleri görmemiz ile ciddi bir fırtınanın yaklaştığına ikna oluruz. Görme kanalı burada hem birincil kaynak olur hem de doğrudan bir deneyimdir.

Zihinsel bir alanda yer alan idrak grubundaki anlamlar da bu nedenlerle görme duyuşsal alanına ait söz varlığı ile dilsel düzeyde temsil edilmektedir. Bu kavramsallaştırmalar bir üst kategori olan **BEDEN OLARAK ZİHİN** kavramsal metaforunun altında yer alır. *Gör-* ve *bak-* algı fiillerinde ortaya çıkan dikkate almak, önemsemek anlamları da **DİKKATE ALMAK/ ÖNEMSEMEK GÖRMEKTİR** kavramsal metaforunun tezahürüdür. Bu kavramsal metaforda kaynak alan görme fiziksel algı, hedef alan ise zihindir. Alanlar arası haritalamalar yani kaynak alandan hedef alana aktarılan kısımlar özellik seçim süreci modeli uygulanarak gösterilecektir:

(Öntür) Fiziksel Anlamlar/Özellikler	Metaforik Anlamsal Genişlemede Seçilen Özellikler
tema _{şayır}	
yakınlık _{şayır}	
içe alış _{şayır}	aracısız _{evet}
aracısız _{evet}	konum _{evet}
konum _{evet}	istemli _{evet}
belirleme _{evet}	değerlendirme _{evet}
tanımlama _{evet}	
istemli _{evet}	
değerlendirme _{evet}	
doğrulama hipotezi _{evet}	

Tablo 3: “(11) önemsemek, dikkate almak” anlamının özellik seçim süreci⁸

⁸ Burada sadece bak- algı fiillerinin önemsemek, dikkate almak anlamlarına özellik seçimi süreci uygulanmıştır. Her anlamsal genişleme için seçim yeniden yapılmalıdır.

(11)'deki kaynak alandan seçilmiş özellikler aracısız_{evet}, konum_{evet} ve istemli_{evet} özellikleridir.

(11) CEVRİYE: Nerede kalmıştık? CEMAL: Bilakis'te. CEVRİYE: Üstüme gelme okumam valla. EBRU: Sen ona **bakma** şaka yapıyor haydi devam ot. CEVRİYE: (Okur) "Sen bunları bilhassa yapıyorsun." [W-JA14B1A-1622-876]

Bak- algı fiilinin iletmiş olduğu önemsemek, dikkate almak anlamının fiziksel algı alanından metaforik süreç aşamasına geçişte aracısız_{evet} özelliği seçilir. Bu özellik algılayan ve algılanan nesne arasındaki ilişkiye bağlıdır. (11)'deki tümcede algılayanı bakmak eylemini deneyimleyeni yani öznesi *sendir*. Diyalogda bu sen öznesinin *Cevriye* olduğunu anlıyoruz. Algılanan nesne de *onadır*. Ona dediği kişi de *Cemal*'dir. Görme duyusal kanalıyla algılayan algılanan nesneyi doğrudan, aracı olmaksızın algılar. Aracısız olma özelliği, algılayan ve algılanan arasındaki bu ilişkiye dayanır. Cevriye, algıladığı nesneyi doğrudan algılar, görür. Seçilen ikinci özellik konum_{evet}, görme fiziksel alanının bir diğer özelliklerindedir. Algılayan; uyarının kaynağını, yönünü tayin edebilir. Algılayan gördüğü bir nesnenin konumu da belirleyebilir. Diyalogun aynı ortamda geçtiği varsayımdan yola çıkarsak Cevriye bulunulan ortamda Cemal'in konumu, nerede olduğunu da bilebilir (Örneğin karşısında, yanında, arkasında vs.). Bu nedenle kaynak alandan bu özellik de seçilir. Bir diğer özellik istemli_{evet} özelliğidir. Algılayanın bir şeye bakıp bakmaması kendi seçimidir. Bu eylemi gerçekleştirmede kontrol algılayandır yani Cevriyede'dir. **Viberg** (1984) ve **Whitt** (2010)'in çalışmalarında da deneyimleyenin kontrollü/kasıtlı olmasının pozitif değer (+) ile işaretlenmesinin sebebi budur. (11)'de de Cevriye'nin bakmak eylemini gerçekleştirmesi kendisinin elindedir. Eğer Cemal'e bakmak isterse alıcılarını yani gözlerini onun bulunduğu yöne çevirir ve bakmak eylemini istemli olarak gerçekleştirir. Bakılan nesne üzerinde odaklanır ve dikkat o nesne üzerinde toplanır. Fiziksel anlamda da bu anlamda dikkati vermek vardır ancak (11)'de fiziksel anlamda bakmak anlamı, yerini zihinsel eylem olan önemsemek/dikkate almak eylemine bırakır. (11)'deki önemsemek/dikkate almak anlamı ise metaforiktir. Burada artık bakmak sözlüksel kategorisi önemsemek gibi zihinsel bir eyleme gönderimde bulunur. Metaforlaşma sürecinde kaynak alandan seçilen son özellik, değerlendirme_{evet} özelliğidir. Görme duyusu **Sweetser**'in (1990) de vurguladığı gibi bilgi elde etme birincil ve en güvenilir kaynaktır. İnsanlar görme duyusal kanalıyla elde ettiği bilgileri değerlendirme eğilimindedir. Bu nedenle gözlerimle göreyim, görmeden inanmam gibi dilsel ifadelerde bilginin doğruluğuna, kesinliğine gönderimde bulunurken görme duyusu da anılır. Bu görme duyusunun fiziksel (öntür) özelliklerindedir. Duyusal kanallarla elde edilen bilginin güvenilirliği görme duyusuyla sağlanır (Ibarretxe Antuñano, 2019, s. 62). (11)'de önemsemek/dikkate almak zihinsel eylemi, bir değerlendirme içermektedir. Ancak buradaki değerlendirmede bir olumsuz anlam bulunmaktadır. Olumsuzluk işaretleyen-{{(m)A}biçim birimi, algılayanın algılanan nesneden elde edeceği bilginin güvenilir olmadığına gönderimde bulunur. (11)'de de Cevriye'nin Cemal'i dikkate almaması, onu önemsememesi anlamı buradan gelmektedir. Böylelikle fiziksel görme kaynak alanından zihin hedef alanına gerçekleşen haritalamalar bu özelliklerle belirlenmiş olur.

Sonuç

Türkiye Türkçesinde görme duyusal kanalına ifade eden sözlüksel kategorilerden *gör-* ve *bak-* fiillerinin anlam alanlarına odaklanılan bu çalışmada bilişsel anlambilim yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımında kullanılan modeller ile *gör-* ve *bak-* algı fiillerinin anlamları fiziksel (öntür) anlamlar ve bu anlamların dışında kalan anlamsal genişlemeler tespit edilmiştir. Fiziksel (öntür) anlamların tespitinde öznenin anlamsal rolü, **Viberg** (1984) ve **Whitt** (2010) çalışmaları dikkate alınarak belirlenmiştir. Buna göre *gör-* algı fiili özne odaklı ve kontrol edilemeyen bir eylem; *bak-* fiili özne odaklı ancak kontrolü mümkün eylemler arasında sınıflandırılmıştır.

Bu fiziksel (öntür) anlamlar dışında kalan anlamsal genişlemeler de dört grup altında sınıflandırılmıştır. Bu gruplardan ilki idrak grubudur. İdrak grubunda fiziksel görme alanından zihinsel alana aktarım söz konusudur. (11) CEVRİYE: Nerede kalmıştık? CEMAL: Bilakis'te. CEVRİYE: Üstüme gelme okumam valla. EBRU: Sen ona **bakma** şaka yapıyor haydi devam ot. CEVRİYE: (Okur) "Sen bunları bilhassa yapıyorsun." [W-JA14B1A-1622-876] kullanımında *bak-* algı fiili fiziksel olarak görmeyi ifade etmez. Burada zihinsel bir eylem olan önemsemek, dikkate almak anlamı iletilir. Bu gruba *anlamak/bilmek, sezmek/önceden görmek, varsaymak, değerlendirmek, hayal etmek, gözünde canlandırmak, fark etmek* anlamları da dahil edilir.

İkinci grup sosyal gruptur. Bu gruptaki anlamlar da sosyal ilişkilerle bağlantılıdır. *Karşılaşmak/ yüz yüze gelmek, ziyaret etmek, bir doktordan veya bir uzmandan tavsiye almak, muayene etmek* anlamları sosyal grupta yer alır. Bu anlamlar, fiziksel anlamdan genişlemiş fiziksel anlamlardır.

Üçüncü grup güvenilirlik grubudur. Bu gruba dahil edilen anlamlar *kontrol etmek, emin olmak, ortaya çıkarmak, öğrenmek, ilgilenmek, sorumlu olmaktır*. Örneğin "Çıkmadan önce iki kez ocağa, bir kez de ütüye **baktı**." [W-HA16B1A-0367-1438] kullanımında *bak-* algı fiili fiziksel (öntür) anlamı dışında kontrol etmek anlamını alır. Bu anlam da zihinsel bir eyleme gönderimde bulunur.

Sonuncu grup deneyim grubudur. Deneyim grubunda *yaşamak, deneyimlemek, maruz kalmak, müdahil olmak, başına gelmek, dolaşmak, gezmek* ve de *tanık olmak* anlamları yer almaktadır.

Gör- ve *bak-* algı fiillerinin anlam alanları tespit edildikten sonra bu anlam alanından zihin alanına aktarımlar, BEDEN OLARAK ZİHİN ve özellik seçim süreci modelleri uygulanarak incelenmiştir. BEDEN OLARAK ZİHİN kavramsal metaforunun görme ve zihin arasındaki bilişsel ve yapısal benzerlik sonucu sıkı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bu ilişkinin özellikle bilişsel yatkınlık dolayısıyla dilsel düzeyde de ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Beden kaynak alanına ait söz varlığının zihin soyut alanına ait anlamları iletebilmelerinin ardında bu metafor yatmaktadır. Bu üst metaforun bir alt kategorisi olan DİKKATE ALMAK/ÖNEMSEMEK GÖRMEKTİR kavramsal metaforunun Türkiye Türkçesinde var olduğu tespit edilmiştir. Türkiye Türkçesinde bu kavramsal metaforun dilsel düzeyde *bak-* fiili ile temsil edilmesinin nedensiz olmadığı *özellik seçim süreci modeli* uygulanarak gösterilmiştir. Bu modelin uygulanması sonucunda fiziksel görme alanından zihin hedef alanına aktarılan özelliklerin *aracısız^{evet}, konum^{evet} ve istemli^{evet}* olduğu belirlenmiştir. Yani fiziksel olarak bakmak eyleminin anlamlarından olan bu üç anlam/özellik metaforik anlam olan 'dikkate almak/ önemsemek' anlamının ortaya çıkışında seçilmektedir. Böylelikle *bak-* fiili metaforik anlam dikkate almak/önemsemek anlamını da iletebilir.

Sonuç olarak Türkiye Türkçesinde *gör-* ve *bak-* algı fiillerinin anlam alanlarının incelendiği bu çalışmada *gör-* ve *bak-* fiillerinin anlamlarının da rastgele veya nedensiz ortaya çıkmadığı öne sürülmüştür. *Gör-* ve *bak-* fiillerinin anlamsal genişlemelerinin bedensel ve kültürel deneyimlerle güdülendiği ve bunun da bilişsel mekanizma olarak kabul edilen metafor mekanizması ile açıklanabileceği gösterilmeye çalışılmıştır. Bu gösterim de bilişsel anlambilim yaklaşımında kabul gören modellerin Türkiye Türkçesinde uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre BEDEN OLARAK ZİHİN kavramsal metaforunun Türkiye Türkçesinde de somut bir alandan soyut bir alana kavramsallaştırmaları güdülediği belirlenmiştir. Söz konusu kavramsallaştırmalar dilsel düzeyde duyusal kanalları ifade eden algı fiilleri ile diğer doğal dillerde olduğu gibi Türkiye Türkçesinde de kodlanmaktadır. İnsan bedeni temelli bir model olan özellik seçim süreci de -insanın bedenin sağlıklı olması durumunda- evrensel olması nedeniyle Türkiye Türkçesindeki algı fiillerine rahatlıkla uygulanabilmektedir. Kültürel açıdan ayırıcı olan nokta Türk kültüründe bu fiillere kodlanan anlamların

ortaya çıkışında seçilen özellikler olacaktır. İleriki çalışmalarda Türk diline ve kültürüne özgü farklılıklar tespit edilebilir. Bu vesile ile diğer dillerle ve kültürlerle karşılaştırmalı olarak algı fiilleri üzerine yapılacak olan çalışmalara veriler sunulabilir.

Kısaltmalar ve işaretler

= anlamına gelir veya eşittir.

-: 1. Türkçede fiil kök veya gövdesinden sonra gelir ve mastar ekinin yerini alır. 2. Türkçede fiil kök/gövdeye eklenebilecek biçimbirimlerin önüne getirilir. 3. Negatif değer anlamına gelir.

+: pozitif değer anlamı verir.

age.: Adı geçen eser

Akt.: Aktaran

CH: Cem Sultan Cemşid ü Hurşid

Çev.: Çeviren

EÇS IV: Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi

Ed. Editor (İngilizce)

GN: Garib-nâme

Haz. Hazırlayan

İng.: İngilizce

MS: Asırlar Boyu Tarihî Seyri İçinde Kubbealtı Misalli Büyük Türkçe Sözlük

MT: MT: Mantiku't-Tayr

PTS: Ali Püsküllüoğlu, Türkçe Sözlük

TDK TS: Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük

TUD: Türkçe Ulusal Derlemi

YBD:, Yahyâ Bey Dîvânı

Kaynakça

Aikhenvald, A. Y.; Dixon R. M.W. (2006). *Grammars in Contact A Cross- Linguistic Typology*. (Ed. Alexandra Y. Aikhenvald and R. M. W. Dixon). New York: Oxford University Press.

Aikhenvald, A. Y.; Storch, A. (2013). "Linguistic Expression of Perception and Cognition A Typological Glimpse", (Ed. by Alexandra Aikhenvald, Anne Storch, Perception and Cognition Language and Culture). Brill. s. 1- 45.

AKSAN, Yeşim vd. (2012). "Construction of the Turkish National Corpus (TNC)", Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012), Istanbul. Türkiye. <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/papers.html>

Ayverdi, İ. (2011). *Asırlar Boyu Tarihî Seyri İçinde Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı.

Besli, N. (2015). "Kutadgu Bilig'de Kör- Fiilinin Çok Anlamlılığı Üzerine". *Turkish Studies*. Volume 10/12. s. 159- 178.

Clauson, Sir Gerard. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford University Press.

Croft, W.; Cruse, Alan D. (2004). *Cognitive Linguistics*. New York: Cambridge University Press.

Çavuşoğlu, M. (1977). *Yahyâ Bey Dîvânı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. Edebiyat Fakültesi Yayını.

Dinçer, A. (2013). "Bakmak İtaat Etmektir". *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (Semih Tezcan'a Armağan). C. 13. s. 107- 122.

- Erk Emeksiz, Z. (2021). "The perception verbs and degrees of certainty in Turkish: The case of görünmek ve gözükme". *Dil Araştırmaları Dergisi*. 68- 81.
- Evans, N.; Wilkins D. (2000). "In The Mind's Ear: The Semantic Extensions of Perception Verbs in Australian Languages". *Language*. Vol. 76, No. 3. p. 546- 592.
- Evans V.; Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics An Introduction*. Edinburgh Universtiy Press.
- Evans, V. vd. (2007). *The Cognitive Linguistics Reader*. Equinox. London.
- Dağlı, Y.; Kahraman S. A. (2000). *Evlîyâ Çelebi Seyahatnâmesi*. (4. Cilt, 1. baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Gamerschlag, T.; Petersen, W. (2012). "An Analysis of the Evidential Use of German Perception Verbs". *Selected Papers from UK-CLA Meetings*. Vol 1: 1-18.
- Gen, S. (2012). "Tahsin Yücel'in Salaklık Üstüne Deneme'sinde Yönelim Metaforları". *Prof. Dr. Mine Mengi Adına Türkoloji Sempozyumu (20-22 Ekim 2011) Bildirileri*. (Çevrimiçi https://turkoloji.cu.edu.tr/mine_mengi_sempozyum/sila_gen_tahsin_yucel_yonelim_metafor_lari.pdf Erişim tarihi: 14. 07. 2022).
- Gisborne, N. (2010). *The event structure of perception verbs*. Oxford: Oxford University Press.
- Gökçe, F. (20159). "Kutadgu Bilig'de Kör- "Görmek": Çok Anlamlılık, Metafor ve Gramerleşme. *Türkbilig*. S. 29. s. 59- 76.
- Gürsoy, N.; Duranlı, M. (1999). *Altayca-Türkçe Sözlük*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ibarretxe-Antuñano I. (1999). "Polysemy and Metaphor in Perception Verbs: A Cross Linguistic Study", *Thesis submitted for the Degree of Doctor in Philosophy University of Edinburgh*. Edinburg.
- Ibarretxe-Antuñano I. (2008). "Vision Metaphors for the Intellect: Are They Really Cross-linguistic?". *Atlantis*. p. 15- 33.
- Ibarretxe-Antuñano I. (2013). "The Relationship Between Conceptual Metaphor and Culture". *Intercultural Pragmatics*. 10 (2). p. 315- 339.
- Ibarretxe-Antuñano I. (2019). "Perception Metaphors in Cognitive Linguistics: Scope, Motivation and Lexicalization". *Perception Metaphors*. (Eds. by L. J. Speed, C. O. Meara, L. San Roque&A. Majid). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Lakoff, G. (1993). *The Contemporary Theory of Metaphor*. Metaphor and Thought. (Ed. A. Ortony). 2nd edition. New York: Cambridge Universtiy Press. p. 202- 251.
- Lakoff, G.; Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. London: The University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A basic introduction*, Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2019). "Perception and metaphor: The case of smell". *Perception Metaphors*. (Eds. L. J. Speed, C. O. Meara, L. San Roque&A. Majid). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Okur Meriç, M. (1997). *Cem Sultan Cemşid ü Hurşid İnceleme-Metin*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Özkan Kurt, F. (2020). *Batı Türkçesinde Algı Fiilleri. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul.
- Pinker, S. (2018). *Zihin Nasıl Çalışır?* (Çev. Sabri Gürses). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım San. Ve Tic. Ltd. Şti. 2. Basım.
- Püsküllüoğlu, A. (2012). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Arkadaş.
- Sev, G. İ. (2017). "Yakın Anlamli Fiillerden Bakmak-Görmek". *Prof. Dr. Talât Tekin Hatıra Kitabı*. İstanbul. s. 991- 1028.

- Steinbach-Eicke, E. (2019). "Taste Metaphors in Hieroglyphic Egyptian". *Perception Metaphors*. (Eds. L. J. Speed, C. O. Meara, L. San Roque & A. Majid). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Sweetser, E. (1991). *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. New York: Cambridge University Press.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Şirin, H. (2016). *Eski Türkçe Yazıtları Söz Varlığı İncelemesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vanhove, M. (2008). *From Polysemy to Semantic Change*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Viberg, Å. (1984). "The Verbs of Perception A Typological Study". *Explanations for Language Universals*. (Ed. by. Butterworth, B., Östen D.). Berlin: De Gruyter. P. 124- 162.
- Viberg, Å. (2008). "Swedish verbs of perception from a typological and contrastive perspective". *Languages and Cultures in Contrast and Comparison*. (Ed. María de los Ángeles Gómez González, J. Lachlan Mackenzie, Elsa M González Álvarez). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Voinov, V. (2013). "'Seeing' is 'trying': The relation of visual perception to attemptive modality in the world's languages". *Language and Cognition*. 5 (1).p. 61- 80.
- Yavuz, K. (2000). *Âşık Paşa, Garib-nâme*. 4 Cilt. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yavuz, K. (2007). *Gülşehri'nin Mantıku't-Tayr'ı (Gülşen-Nâme) Metin ve Günümüz Türkçesine Aktarma*. Kırşehir Valiliği Yayınları. 2 Cilt.
- Whitt, R. (2010). *Evidentiality and perception verbs in English and German*, New York: Oxford University Press.
- Winter, B. (2019). *Sensory Linguistics*. Language, perception and metaphor. Amsterdam, NL&Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.

26. Boşnak müziğinin özel türü Sevdalinka' ların müzikal yapısı üzerine bir inceleme

Taner ULUÇAY¹

APA: Uluçay, T. (2022). Boşnak müziğinin özel türü Sevdalinka' ların müzikal yapısı üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 435-454. DOI: 10.29000/rumelide.1188766.

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türk toplumu ile kardeşliği 700 yıl öncesine dayanan, Bosna Hersek toplumunun müzik yapısının temel unsuru olan ve Balkan müziği içerisinde özel bir tür olan "Sevdalinka" şarkılarının müzikal yapısını belirlemektir. Bu noktadan hareketle; araştırmacı tarafından tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan Sevdalinka şarkıları incelenmiş ve yorumlanmıştır. Şarkıların müzikal özellikleri iki boyutta incelenmiştir. Birinci boyutta şarkıların ton, makam, ölçü, kullanılan nota değerleri, ses genişliği ve notalarda yer alan müzik terimleri incelenirken, ikinci boyut ise şarkı sözleri incelenmiştir. İkinci boyutta şarkıların anlatmak istediği konu, şarkılarda kullanılan kelime ve cümleler incelenmiş, elde edilen veriler ışığında yorumlarda bulunulmuştur. Sevdalinkalar, Boşnak kültürünün sanatsal ürünleridir. Boşnak halkı hayata dair yaşadığı duyguları aktarma aracı olarak sevdalinkaları kullanmıştır. Sevdalinkalar hem geleneksel hem de popüler kültür öğelerini taşımaktadır. Zaman içerisinde Avrupa toplumlarının etkisi ile değişmiş, müzikal anlamda batılılaşma eğilimi göstermiştir. Bunun yanında geleneksel özelliklerini de korumuş, içeriğinde Türk müziği makam ve usullerini barındırmıştır. Sevdalinkalar; Boşnak halkının hem düğünlerinde hem de cenazelerinde yer alan, seveda ve hasret türküleridir. Çalışmada, sevdalinkaların Türk müzik yapısı ile iletişim ve etkileşim içerisinde olduğu, müzik yapısı içerisinde hem doğu hem de batı kültürünü barındırdığı, icralarda ise akordeonun temel çalgı olarak kullanıldığı, süslü ve trilli notaların çoğunlukla kullanıldığı; konularda ise ağırlıklı olarak seveda, hasret, pişmanlık, Allah'a dua, memleket temalarının yer aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bosna Hersek, Boşnak, Sevdalinka, Müzikal özellik, Konu, İçerik

An investigation on the musical structure of Sevdalinka, a special genre of Bosnian music

Abstract

The aim of this study is to determine the musical structure of the song "Sevdalinka", whose brotherhood with Turkish society dates back 700 years, which is the basic element of the musical structure of Bosnia and Herzegovina and have a special genre in Balkan music. Starting from this point; Sevdalinka songs randomly selected by the researcher were examined and interpreted. The songs were analyzed in two dimensions. First dimension is to determine the musical characteristics of the songs. These are; tone, maqam, measure, note values, register and the musical terms. The second dimension is to study the lyrics. In this dimension, the subject that the song wants to describe, the words and sentences used in the song were examined and comments were made in the light of the data obtained. Sevdalinka are artistic products of Bosnian culture. Bosnian people used the

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi ABD (Erzincan, Türkiye), ulucay44@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5354-3509 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1188766]

sevdalinkas as a means of conveying their feelings. Sevdalinkas carry both traditional and popular culture elements. Over time, it changed with the influence of European societies and showed a tendency to westernize musically. In addition, it preserved its traditional features and included Turkish music maqams and methods. Sevdalinkas; They are songs of love and longing, which are included in both weddings and funerals of Bosnian people. In the study, it has been concluded that Sevdalinka's are in communication and interaction with the Turkish music structure, they contain both eastern and western cultures in their musical structure, the accordion is used as the main instrument, ornate and trill notes are used, as the subject; that the themes of love, longing, regret, prayer to Allah, homeland are mainly included.

Keywords: Bosnia and Herzegovina, Bosnian, Sevdalinka, Musical feature, Subject, Content

Giriş

Her coğrafyanın kendi yaşantısına ait olan, konu olarak sevgi, hüznü, hasret, aşk, gurbet vb. temaların yer aldığı, ulusal müzikleri vardır. Örnek vermek gerekirse; Türkiye’de Türkü, İspanya’da: Flamenko, Arjantin’de Tango ve Bosna Hersek’te Sevdalinka... Coğrafya, dil ve yaşam tarzı farklı olsa da her halkın kendine özgü olan, halkın ürünü olan bu müzikler; halkın yaşadığı duyguları kendine ait olan özel yöntemleri ile ifade etme aracı olarak görülmektedir.

Aşk şarkıları olarak tanımlanan Sevdalinkalar, genel olarak aşkı değil asıl olarak karasevdayı, bir başka deyişle birbirlerine çeşitli nedenlerle kavuşamayan âşıkların hikâyelerini veya serzenişlerini konu almaktadırlar. Bir başka deyişle Sevdalinka’ların aşkı ele alışı mutluluğu değil hüznü yansıtmaktadır. Kavuşamama nedenlerinin başında din veya etnik köken olarak farklı ailelerin üyeleri olmaları gelmektedir (Kurtişoğlu, 2008: 57).

Bosna Hersek, federal yapıya sahip bir ülke konumundadır. Etnik kökenleri aynı olan ama inançları ve yaşam tarzları farklı olan üç yapıdan oluşmaktadır. Sevdalinka, bu üç yapıdan çoğunlukta olan Müslüman Boşnak halkının kültürel ve sanatsal ürünleridir. Şarkıların konularında; diğer unsurlar (Hırvat-Sırp) ile olan ilişkiler, sevgiler, hüznü, çatışmalar vb. duyguların yer alması doğal bir sonuç olarak görülmektedir.

Sözlü halk ürünleri olan Sevdalinka, aşkı, hüznü, acıyı, ifade etmiş olup, kafiyeli, armonili söyleyişleriyle insanların zihinlerinde daha kolay yer edinmişler, geçmişle günümüz arasında köprü vazifesi görmüşlerdir (Bayram 2015:118).

Sevdah’ (seveda, karasevda) kelimesi Türkçede aşkın hasretini ve azabını ifade eder, kökü ise Arapçada ‘sewdâ’ kelimesinden gelen ‘siyah safra’ anlamına gelen sözcüktür (<https://www.bosnahersek.ba/bosnak-muzigi>).

Sevdalinka şarkıları; hem ezgisel hem de ritimsel açıdan Türk müziğinden etkilenmiş ve Türk müziğine ait olan makamları ve ritim yapılarını kullanmıştır. Yugoslavya döneminde batı ezgileri ve ritim yapıları da türü etkilemiş ve özellikle vals ritmi 3/4 kullanılmıştır. Sevdalinka Bosna Hersek müzik kültürünün hem geçmişi, hem de bugünüdür, başka bir deyişle Sevdalinka hem geleneksel hem de popülerdir diye düşünülebilir.

20. yüzyılın başında Boşnak kimliğini oluşturan öğelerden biri Osmanlılık olduğundan, anlatıcıların makamsal özelliklere daha fazla rastlandığını belirtmelerine karşın; giderek bu öğenin hiyerarşide daha

alt sıralara inmesi ile günümüzdeki müzik eserleri incelendiğinde makamsal özelliğin azalarak tonal özellik kazandığı söylenebilmektedir (Kurtişoğlu vd. 2008).

Boşnakların İslamiyet'i kabulünden sonra ortaya çıkan Sevdalinka kadın-erkek ilişkisini yansıtmaktadır. Sevgiliye olan duygularını erkekler, Sevdalinka söyleyerek dile getirmişler, sevgilinin penceresinin altında Sevdalinka söyleyerek ilan-ı aşk etmişlerdir. Sevgili de erkeğin sevdalinkasına karşılık yine Sevdalinka söyleyerek iletişim kurmuştur. Sevdalinka' lar, böylece âşık ile maşuğun buluşması, birbirlerine olan duygularını ifade etme aracı olmuşlardır. İlk Sevdalinka' ların çıkış tarihi kesin olarak bilinmemekle beraber 16. Yüzyıldan itibaren Boşnak kültüründe görülmeye başlanmıştır (Bayram 2015. s.113).

Sevdalinka aşkın anlatımıdır. Bu aşkın temel unsuru ise içinde hüznü, hasreti ve kavuşamamayı barındırmaktadır. Bir şarkıda sevgililer kavuşamazken, başka bir şarkıda Bosna'ya duyulan hasret vardır. İçeriğinde; memleket sevdası, sevgili aşkı, Allah'a yakarış, hasrete sebep olan insanlar vb. unsurları sıklıkla barındırır da ezgileri ve ritimlerinde bu unsurlara ek olarak umut unsurunun da yer aldığı görülmektedir.

Araştırmanın amacı ve önemi

Araştırmanın amacı sevdalinka şarkı sözlerinin konu ve içerik olarak incelenmesi, şarkı sözlerinin konuları ve ezgileri ile olan uyumunun ortaya konması; şarkıların notaları, ezgilerin oluşum şekli ve şarkıların yapısal özelliklerinin incelenmesi ile sevdalinkaların müzikal yapılarını ortaya koymaktır.

Bu çalışma; altı asır boyunca Boşnak halkının sevdaları, hüznüleri, sevinçleri, hasretleri vb. duyguları ifade etme aracı olan Sevdalinka şarkılarının müzikal açıdan özelliklerinin araştırılması, şarkıların yapıları hakkında bilgi vermesi bakımından önemlidir

Yöntem

Çalışmada; "Belgesel Tarama" yöntemi kullanılmıştır. Bu noktadan hareketle, Sevdalinka şarkılarının notalarına ulaşılmış ve şarkıların ses ve video kayıtlarına ulaşılmıştır. Şarkılar, hem notaları hem de ses kayıtları kullanılarak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

"Belgesel Tarama", var olan kayıt ve belgelerden veri toplama tekniğidir. Tarananlar, geçmişteki olguların anında iz bıraktığı fotoğraf, film, plak, ses ve video kayıt cihazları, CD'ler, çeşitli araç gereçler; bina ve heykel gibi kalıntılar, olgular hakkında, sonradan yazılmış ve çizilmiş her türlü mektup, rapor, kitap, ansiklopedi,; resmi ve özel yazılar ve istatistikler; tutanak, anı, yaşam öyküsü vb. kayıtlardır (Karasar, 2020:229).

Sevdalinka şarkı notaları; ses ve video kayıtları ile birlikte incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Microsoft Excel programında bir veri havuzu oluşturulmuş ve her şarkının analizi yapılarak bunlar tablolar ile gösterilmiştir.

İncelenen eserler

Araştırmada; araştırmacı tarafından tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen, Moj dilbere, Cudna jada od Mostara grada, Ja te pjesmom zovem, Lepa maro, Kad ja poğoh na Bembaću ve Bosna Moja isimli eserler incelenmiştir.

Tablo 1.Moj Dilbere şarkı özellikleri

Şarkı Adı	Ton- Makam	Ölçü Sayısı	Değıştirici İşaretler	Nota Süre Değerleri	Müzikal Terimler	Konu
Moj Dilbere (Dilberim- aşkıım)	Hicaz	2 / 4 3 / 4	Sib-Do#	2'lik nota 4'lük nota Noktalı 4'lük nota 8'lik nota Noktalı 8'lik nota 16'lık nota	Hız terimi Üçleme Sekizlik sus işareti Uzatma Bağı Uzatma Noktası Akor Şifreleri	Sevda- Hüzün- Hasret- Sevgili- Tanrıya yakarış

“Moj dilbere”, kavuşamadığı sevgilisine duygularını anlatmaya çalışan Boşnak bir kızın sevdalinkasıdır. Şarkının ezgisi Hicaz makamı ile oluşturulmuştur. Hicaz makamı; Türk müziğinde birçok şarkı ve türküde görülebilmektedir. Şarkı, iki dörtlük ölçü ile yazılmıştır. Şarkının sadece yirminci ölçüsünde üç dörtlük ölçü sayısının yer aldığı görülmektedir. Şarkı ezgi yapısı olarak hicaz makamında, ritimsel yapı olarak ise, batı müziğine ait olan 2/4 ve 3/4 lük vals ritmi ile oluşturulmuştur. Şarkıda; Türk Müziği ile birlikte İspanyol Endülüs Flamenko müziğinden esinlenilmiştir, yorumu yapılabilir. Şarkıda sib ve do# değıştirici işaretleri kullanılmıştır. Şarkının ses genişliği bir buçuk oktavdır. Şarkı notasında yer alan müzikal terimleri ise şunlardır: Şarkı notasında; hız terimi, üçleme nota, sekizlik sus işareti, uzatma bağı, uzatma noktası ve akor şifreleri kullanılmıştır.

“Moj dilbere”; Türkçe karşılığı olarak, “aşkıım, sevdiğim” anlamlarına gelmektedir. Sevdalinkada konu olarak; Boşnak kızının, sevdiğine duyduğu seveda, hasret, hüznün ve kavuşma umuduyla Yaradan'a sesini duyurma çabası yer almaktadır.

Cudna jada od Mostara grada (Mostar şehrinde garip bir sefil**Cudna jada od Mostara grada**

Am Em C Am H Am
Em C Am H H H H F#7 H
Em Am Em H7 Em Am H7 Em H C Am H
Am H7 Em H C Am H

Cud na ja da
od Mo sta ra gra da Sve od la ni pa e vo do sa da
ka ko Bi ba od liu ba vi stra da

**1. Cudna jada, od Mostara grada,
sve od lani, pa evo da sada. - x2**

**2. Ceri Bibo, ti rumena ruzo,
kazi majci sta te boli, duso. - x2**

**3. Mene boli i srce i glava
Kad moj dragi s drugom razgovara.- 2X**

**4. Kceri Bibi,voda ga odnijela
Zbog njega si mlada oboljela. - 2X**

**5. Mila majko,nemoj mi ga kleti
Obeco je da ce me uzeti. - 2X**

Boşnakça Şarkı Sözleri**- Türkçe Çeviri**

Cudna jada od Mostara grada
Sve od lani, pa evo do sada
Sve od lani, pa evo do sada.

Mostar şehrinde garip bir sefil
Geçen yıldan bu güne kadar
Geçen yıldan bu güne kadar

Kako Biba Celebica zlato
Bol boluje nikom ne kazuje
Bol boluje nikom ne kazuje.

Gözde Biba altınların nasıl
Acı kimseye anlatılmaz
Acı kimseye anlatılmaz

Ceri Bibo ti rumena ruzo
kazi majci, sta te boli, duso
kazi majci, sta te boli, duso.

Yüzün kızardı tatlı Biba
Annene sor seni ne üzer tatlım
Annene sor seni ne üzer tatlım

Mene boli i srce i glava
Jer moj dragi s drugom razgovara
Jer moj dragi s drugom razgovara.

Kalbim ve başım ağrıyor
Çünkü sevdiğim başkasıyla konuşuyor
Çünkü sevdiğim başkasıyla konuşuyor

Kakav dragi voda ga odnijela
Zbog njega si mlada oboljela
Zbog njega si mlada oboljela

Tatlı sevgiliyi su alıp götürdü
Onun yüzünden genç yaşta hastalandım
Onun yüzünden genç yaşta hastalandım

Mila majko, nemoj mi ga kleti
Obeco je, da ce me uzeti

Sevgili anne, ona lanet etme
Beni alacaktı, söz vermişti

Obeco je,da ce me uzeti Beni alacaktı, söz vermişti
Tablo 2. Cudna jada od Mostara grada şarkı özellikleri

Şarkı Adı	Ton- Makam	Ölçü Sayısı	Değiştirici İşaretler	Nota Süre Değerleri	Müzikal Terimler	Konu
Cudna jada od Mostara grada (Mostar şehrinde garip bir sefil)	Mi minör	2 / 4 3 / 4	Fa#-Re#	2'lik nota 4'lük nota 8'lik nota 16'lık nota	Uzatma Bağı Hece bağı Tril Akor Şifreleri	Sevda- Hüzün- Hasret- Sevgili- Memleket

“Cudna jada od Mostara grada”, Mostar şehrinin gözde kızına sevdalanmış ama sevdiğine kavuşamayan bir Boşnak gencinin sevdalinkasıdır. Şarkının ezgisi mi minördür. Şarkının notası mi minör tonu ile yazılmış olmasına rağmen şarkının ezgisel yapısı Türk Müziği'ndeki Buselik makamından esinlenilerek yazılmıştır yorumu yapılabilir. Şarkı, iki dörtlük ölçü ile yazılmıştır. Şarkının on altı ve yirmi birinci ölçülerinde ise, üç dörtlük ölçü sayısının yer aldığı görülmektedir. Şarkı ezgi yapısı olarak tonal, ritimsel yapı olarak ise, batı müziğine ait olan 2/4 ve 3/4 lük vals ritmi ile oluşturulmuştur. Şarkı notası tonal olarak yazılmış ama ezgi dalgalanmasına bakıldığında Türk müziği ezgi yapısından etkilenilmiştir, denilebilir. Şarkıda fa# ve re# değiştirici işaretleri kullanılmıştır. Şarkının ses genişliği bir buçuk oktavdır. Şarkı notasında yer alan müzikal terimler ise şunlardır: Şarkı notasında; uzatma bağı, hece bağı, tril ve akor şifreleri kullanılmıştır. “Tril”; notanın, ikili pes ve ikili tiz notasına süre verilerek yapılan süslemedir. Tril tekniği, sevdalinka şarkılarda vazgeçilmez bir unsur olan, akordeon ve akordeon ile birleşen Sevdalinka vokal tekniğinin oluşabilmesi için kullanılır.

Tril tekniği Barok dönemde ortaya çıkmış, Klavsen çalgısı için yazılan notalarda ilk olarak J.S.Bach tarafından kullanılmış ve günümüzde de aynı şekilde kullanılan ve aynı teknikle çalınan, nota değerinin uzunluğuna göre; uzun ve kısa olmak üzere iki şekli olan bir müzik terimidir (Özçelik, 2002. 82).

“Cudna jada od Mostara grada”; Türkçe karşılığı olarak, “Mostar şehrinde garip bir sefil” anlamına gelmektedir. Sevdalinkada konu olarak; Boşnak gencinin, Mostar'ın en gözde ve güzel kızı Biba'ya olan karşılıksız ve umutsuz aşkı işlenmiştir. Şarkıda memleket, hasret, hüznün temaları da işlenmiştir.

Ja te pjesmom zovem (Sana bir şarkıyla sesleniyorum)

Hanka Paldum
Ja te pjesmom zovem

Zelj no će kam tvo je pis
mo i na dam se sva ke no či da ces jed nom iz ne na da
za gr lja me ni do či Ja te pjes mom zo vem želj na tvo ga mi lo va
nja sli ku tvo ju lju birn lju birn lju birn sva kog da na

**2. Kao ruža koja vene
kad joj sunce pije rosu
i ja čekam da mi dodješ
i zamrsiš bujnu kosu.**

**3. Usne žele, ruke traže
a nemirno srce sanja
da ću opet tvoja biti
u svitanje jednog dana.**

Boşnakça Şarkı Sözleri

Zeljno cekam tvoje pismo
I nadam se svake noci
Da ces jednom iznenada
U zagrljaj meni doci

Ja te pjesmom zovem
Zeljna tvoga milovanja
Sliku tvoju ljubim
Ljubim, ljubim svakog dana
Kao ruza koja vene
Kad joj sunce pije rosu
I ja cekam da mi dodjes
I zamrsis dugu kosu

Usne zele, ruke traze
A nemirno srce sanja
Da cu opet tvoja biti

Türkçe Çeviri

Mektubunu sabırsızlıkla bekliyorum
Ve umarım her gece
Bir gün aniden
Kollarıma geleceksin

Sana bir şarkıyla sesleniyorum
Seni okşamak istiyorum
Resmini öpüyorum
Öpüyorum, öpüyorum her gün öpüyorum
Solan bir gül gibi
Güneş güllün çiğini içtiğinde
Ben de bana gelmeni bekliyorum
Ve uzun saçlarını dalgalandırırıyorsun

Dudaklar ister, eller sorar
Ve huzursuz bir kalp arzular
Tekrar senin olacağımı

U svitanje jednog dana

Bir gün şafakta

Tablo 3. Ja te pjesmom zovem şarkı özellikleri

Şarkı Adı	Ton- Makam	Ölçü Sayısı	Değıştirici İşaretler	Nota Süre Değerleri	Müzikal Terimler	Konu
Ja te pjesmom zovem (Sana bir şarkıyla sesleniyorum)	Si minör	4 / 4	Fa #-Do#- La#	1'lik nota 2'lik nota Noktalı 2'lik nota 4'lük nota 8'lik nota 16'lık nota	Dörtlük sus Uzatma Bağı Uzatma Noktası Hece bağı Tekrar işareti Tril Akor Şifreleri	Sevda- Hüzün- Hasret- Sevgili-

“Ja te pjesmom zovem”, sevdiği kızdan uzakta olan ve onun mektubunu bekleyen Boşnak gencinin sevdalinkasıdır. Şarkının ezgisi si minördür. Bu sevdalinka, ezgisel özellik olarak batı müziğinin tonal yapısına yakındır. Şarkı, dört dörtlük ölçü ile yazılmıştır. Şarkı ezgi yapısı olarak tonal, ritimsel yapı olarak ise, batı müziğine ait olan 4/4 ölçü sistemi ile oluşturulmuştur. Şarkıda fa#, do# ve la# değıştirici işaretleri kullanılmıştır. Şarkıda birlik, ikilik, noktalı ikilik, dörtlük, sekizlik ve onaltılık nota değerleri yer almaktadır. Şarkıda fa#, do# ve la# değıştirici işaretleri kullanılmıştır. Şarkının ses genişliği bir oktavdır. Şarkı notasında yer alan müzikal terimlere bakıldığında ise dörtlük sus, uzatma bağı, uzatma noktası, hece bağı, tekrar işareti, tril ve akor şifreleri kullanıldığı ve şarkının ses genişliğinin bir buçuk oktav olduğu görülmektedir.

“Ja te pjesmom zovem”; Türkçe karşılığı olarak, “Sana bir şarkıyla sesleniyorum.” anlamına gelmektedir. Sevdalinkada konu olarak; Boşnak gencinin, uzakta olan sevdiğinden beklediği mektup, sevdiğine duyduğu hasret ve kavuşma umudu anlatılmaktadır.

Lepa Maro (Güzel Maro)**Lepa Maro**

A Hm E7
 A H7 E A E7 A
 H7 E E7
 A E7 A
 H7 E D A Dm H7
 E A7 D A E7 A7 D D A E7
 E Dm H7 E A7 E

Le pa Ma ro
 gde si si noc bi la kraj ka pi je
 dok sam pro la zi o Da l' si naš la
 bu ket be lih ru za što sam te bi Ma ro os ta vi
 o Cu vaj ru ze ru za ma se ki ti Le pa Ma ro
 ti ceš mo ja bi ti bi ti

**2.Zasto Maro sinoc nisi došla kroz bašticu do male kapije
Da l' ti majka možda nije dala il' se plašiš da vide komšije.**

**3.Uskoro cu Maro da te prosim tvoja majka nek'darove sprema
Jesen ide, ti svadbi se nadaj jer cekanja lepa Maro nema.**

Boşnakça Şarkı Sözleri**- Türkçe Çeviri**

Lepa Maro gde si sinoc bila

Güzel Maro dün gece neredeydin

kraj kapije kad sam prolazio

Geçtiğin kapının yanında

da l' si nasla buket belih ruza

Bir buket beyaz gül buldun mu

sto sam tebi Maro ostavio

Sana ne bıraktım Maro

Cuvaj ruze, ruzama se kiti

Güllere iyi bak, kendini güllerle süsle

lepa Maro ti ces moja biti

Güzel Maro benim olacaksın

Zasto Maro sinoc nisi dosla
kroz basticu do male kapije
da l' ti majka mozda nije dala
il' se plasis da vide komsije

Dün gece neden gelmedin Maro
Köyün içinden küçük kapıya
Belki annen izin vermemiştir
Yoksa komşularının görmesinden mi korkuyorsun

Uskoro cu Maro da te prosim tvoja majka nek darove sprema jesen ide, ti svadbi se nadaj jer cekanja lepa Maro nema	Yakında sana soracağım Maro Annen hediyelerini (çeyiz) hazırlasın Düğün umutlu, sonbahar geliyor Maronun hasreti yakında bitecek
---	---

Tablo 4. Lepa Maro Şarkı Özellikleri

Şarkı Adı	Ton- Makam	Ölçü Sayısı	Değıştirici İşaretler	Nota Süre Değerleri	Müzikal Terimler	Konu
Lepa Maro (Güzel Maro)	La majör	2 / 4	Fa#-Do#-Sol#	2'lik nota 4'lük nota Noktalı 4'lük nota 8'lik nota 16'lık nota	8'lik sus 4'lük sus Tekrar işareti Dolap Akor Şifreleri Tril	Sevda- Hasret- Sevgili- Düğün- Hayal

“Lepa maro”, her Sevdalinka' da olduğu gibi ana teması sevda olan ve sevgilinin hasretinin anlatıldığı bir sevdalinkadır. Şarkının ezgisi majördür. Bu sevdalinka Boşnak düğün ve eğlencelerinde yer alan hızlı ve ritmik bir şarkıdır. Şarkı, iki dörtlük ölçü ile yazılmıştır. Şarkı ezgi yapısı olarak tonal, ritimsel yapı olarak ise, batı müziğine ait olan 2/4'lük ritim yapısındadır. Şarkıda fa#, do# ve sol# değıştirici işaretleri kullanılmıştır. Şarkının ses genişliğı bir buçuk oktavdır. Şarkı notasında yer alan müzikal terimlere bakıldığında sekizlik sus, dörtlük sus, tekrar işareti, dolap, tril ve akor şifreleri kullanıldığı görülmektedir.

“Lepa Maro; Türkçe karşılığı olarak, ‘Güzel Maro’ anlamına gelmektedir. Sevdalinkada konu olarak; Boşnak gencinin, sevdiğine duyduğu, özlem, onu görebilme çabası ve Müslüman Boşnak kültüründe yer alan sevgiliyi ailesinden isteme ve çeyiz temaları yer almaktadır. Şarkıda ayrıca düğün konusu da işlenmiştir.

Kad ja podoh na Bembašu (Bent (çeşme) başına giderken)

KAD JA PODOH NA BEMBAŠU

Moderato

1. Kad ja po-doh na Bem-ba-šu, na Bem-ba-šu na vo-du, ja po-ve—doh
bije-lo ja—nje, —bije-lo ja—nje sa so—bom. Ja po-ve—doh
bije-lo ja—nje, —bije-lo ja—nje sa so—bom.

1. Kad ja podoh na Bembašu,
na Bembašu na vodu,
ja povedoh bijelo janje,) 2x
bijelo janje sa sobom.

2. Sve od derta i sevdaha,
od tuge i žalosti,
svud sam išo, svud sam gledao,) 2x
ne bi l' dragu vidio.

3. Sve djevojke Bembašanke
na kapidžih stajahu:
moja draga — ona sama) 2x
na demirli-pendžeru.

4. Ja joj reko: „Dobro veče!
Dobro veče, djevojče!“
Ona meni: „Dod' doveče,) 2x
dod' doveče, dilberče!“

5. Ja ne odoh ono veče
nego odoh drugi dan:
moja draga drugog dana) 2x
za drugog se udala!

45

Boşnakça Şarkı Sözleri**Türkçe Çeviri**

Kad ja podoh na Bembašu

Bent (çeşme) başına giderken

na Bembašu, na vodu

Bent başına suya

Ja povedoh bijelo janje

Götürdüm beyaz kuzumu da

bijelo janje sa sobom

Beyaz kuzumu da yanımda

Sve djevojke Bembašanke

Bent başının bütün kızları

na kapiji stajahu

Kapılarda dururken

Samo moja mila draga

Yalnız benim sevdiceğim

na demirli pendžeru

Demirli pencerede

Samo moja mila draga

Yalnız benim sevdiceğim

na visoku pendžeru

Yüksek pencerede

Ja joj reko: dobro veče

İyi akşamlar dedim

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

dobro veče, djevojče	İyi akşamlar kız dedim ona
Ona meni, doj' do veče	O ise gel bu akşam dedi
doj' do veče, dilberce	Gel bu akşam dedi sevdiğim bana
Ja ne pođoh istu veče	Aynı akşam gitmedim de
več ja odoh sutradan	Gittim ertesi güne
Ali moja mila draga	Ertesi gün sevdiğim
za drugog se udala	Evlenmiş başka biriyle

Tablo 5. Kad ja poğoh na Bembaşu Şarkı Özellikleri

Şarkı Adı	Ton- Makam	Ölçü Sayısı	Değıştirici İşaretler	Nota Süre Değerleri	Müzikal Terimler	Konu
Kad ja poğoh na Bembaşu (Bentbaşı'na giderken)	Mi minör	3 / 4	Fa#	2'lik nota 4'lük nota 8'lik nota Noktalı 8'lik nota 16'lık nota	Hız terimi Hece bağı Tekrar İşareti Akor şifreleri	Sevda- Hasret- Pişmanlık

“Kad ja poğoh na Bembaşu”, sevdiğini görebilmek için çeşme başına giden ve ona sevdasını anlatmaya çalışan Boşnak gencinin sevdalinkasıdır. Benzer konu türkülerde de görülebilmektedir. Şarkının ezgisi mi minördür. Şarkının notası mi minör tonu ile yazılmış olmasına rağmen şarkının ezgisel yapısı Türk Müziği'ndeki Buselik makamından esinlenilerek yazılmıştır yorumu yapılabilir. Şarkı, üç dörtlük ölçü ile yazılmıştır. Şarkı ezgi yapısı olarak tonal, ritimsel yapı olarak ise, batı müziğine ait olan 3/4'lük vals ritmi ile oluşturulmuştur. Şarkı notası tonal olarak yazılmış ama ezgi dalgalanmasına bakıldığında Türk müziği ezgi yapısından etkilenildiği söylenebilir. Bu sevdalinkanın aynı zamanda klasik gitar için düzenlenmiş bir notası da bulunmaktadır. Şarkıda fa# değıştirici İşareti kullanılmıştır. Şarkının ses genişliğı bir oktavdır. Şarkı notasında yer alan müzikal terimlere bakıldığında şarkı notasında; hız terimi, tekrar İşareti ve akor şifreleri kullanıldığı görülmektedir.

“Kad ja poğoh na Bembaşu”; Türkçe karşılığı olarak, ‘Bent başına (çeşme başına) giderken’ anlamına gelmektedir. Sevdalinkada konu olarak; türkülerde de sıklıkla işlenmiş olan çeşme başında sevdiğini görebilme teması işlenmiştir. Şarkıda memleket, hasret, hüznün temaları da işlenmiştir. Şarkıda sevda, hasret, özlem ve pişmanlık konuları yer almaktadır. Bu Sevdalinka, Bosna Hersek'te küçük kız çocuklarına söylenen bir ninni olarak da bilinmektedir.

Snijeg pade na behar na voće (Baharda meyveye kar yağdı)

Snijeg pade na behar na voće

Narodna pjesma iz Sandžaka

Andante

1. Sni - jeg pa - de na be-har na vo - će, sni - jeg
 pa - de na be-har na vo - će, ne - ka,
 lju - bi ko god ko - ga ho - će, ne - ka
 lju - bi ko god ko - ga ho - će!

1. Snijeg pade na behar na voće,
snijeg pade na behar na voće,
neka ljubi ko god koga hoće,
neka ljubi ko god koga hoće!
2. A ko neće, nek se ne nameće, /2x
od nameta nema selameta! /2x
3. Da si sretna ko što si nesretna, /2x
pa da doğem tebi u odaje! /2x
4. Da ti ljubim tvoja medna usta, /2x
medna usta, ostala ti pusta! /2x

Boşnakça Şarkı Sözleri**Türkçe Çeviri**

Snijeg pade na behar na voće

Baharda meyveye kar yağdı

Snijeg pade na behar na voće

Baharda meyveye kar yağdı

Neka ljubi ko god koga hoće

İsteyen istediğini öpsün

Neka ljubi ko god koga hoće

İsteyen istediğini öpsün

A ko neće nek se nameće

İstemeyen kendini çeksin

Od nameta nema selameta

Selamın vergisi yok

Da si sretna ko sto si nesretna

Mutlu ya da mutsuz bilmiyorum

Pa da dotem tebi u odaje	Bu yüzden odana gelmeme müsaade et
Da ti ljubim tvoja medna usta	Baldudaktan öpmek için
Medna usta, ostala ti pusta	Baldudaklı seni yalnız bıraktı

Tablo 6. Snijeg pade na behar na voce

Şarkı Adı	Ton-Makam	Ölçü Sayısı	Değıştirici İşaretler	Nota Süre Değerleri	Müzikal Terimler	Konu
Snijeg pade na behar na voce (Baharda meyveye kar yağdı)	Hicaz	7 / 8	Sol#-Do#-Re#	2'lik nota 4'lük nota Noktalı 4'lük nota 8'lik nota	Hız terimi Hece bağı Uzatma noktası Akor şifreleri	Sevda-Hasret-Sevgili-Doğa olayları

“Snijeg pade na behar na voce”, hem ezgisel hem de ritimsel olarak Türk müziğinden etkilenmiş bir sevdalinkadır. Tam olarak; bir Trakya, Balkan ezgisidir. Şarkının ezgisi Hicaz makamıdır. Şarkı, Türk Müziği usullerinden 7/8'lik ölçü (3+2+2) ile oluşturulmuştur. Şarkıda sol#, do# ve re# değıştirici işaretleri kullanılmıştır. Şarkının ses genişliği bir oktavdır. Şarkı notasında yer alan müzikal terimler incelendiğinde hız terimi, hece bağı, uzatma noktası ve akor şifreleri kullanıldığı görülmektedir.

“Snijeg pade na behar na voce”; Türkçe olarak, ‘Baharda meyveye kar yağdı’ anlamına gelmektedir. Sevdalinkada konu olarak; baharda yağın kar temasıyla zamansız olan olaylarla yaşanan kararsızlık ele alınmıştır. Şarkıda sevda, sevgiliye yalvarma ve sevgiliyi övme temaları da işlenmiştir.

Bosna moja... 2
(R. Živković - S. Kafedžić - O. Pabrić)

B Gm / D7 Gm D D7 Gm / Gm D
Svu-da se sun-ce ra — — — — — da li-je-pa

E^b Cm^b A7 D / D D7
sva-ka je zem-lja — — — — —

Gm / A Gm Cm Gm D D7
ka — o što je Bos — na mo — ja

Gm / Gm A Gm E^b Cm^b A7
na svi — je — tu ljep — še ne —

1. D / D D7 2. D / D /
— ma. — — — — — ma. — — — — —

327

Boşnakça Şarkı Sözleri**- Türkçe Çeviri**

Neko tiho ulicom pjevući
Tuga mu se osjeća u dući
Ista tuga u meni se javlja
To je pjesma iz mog rodnog kraja

Biri sokakta sessizce şarkı söylüyor
Onun ruhundaki acıyı hissediyorsun
Aynı acıyı bende hissetmeye başladım
Bu benim memleketimin şarkısı

Ista tuga u meni se javlja
To je pjesma iz mog rodnog kraja

Aynı acıyı bende hissetmeye başladım
Bu benim memleketimin şarkısı

Svuda se sunce rağa
Lijepa svaka je zemlja
Kao što je Bosna moja
Na svijetu ljepše nema

Güneş her yerde doğuyor
Her ülke güzeldir
Ama benim Bosna'm gibi
Daha güzel biri yok

Kao što je Bosna moja
Na svijetu ljepše nema

Ama benim Bosna'm gibi
Daha güzel biri yok

Ima noći kad mi duđa pati
I kad moram pjesmu zapjevati
Bez sevdaha ne živi Bosanac
I kad svijetom luta kao stranac

Ruhumun acı çektiği geceler var
Ve bir şarkı söylemem gerektiğinde
Boşnak sevdahsız yaşayamaz
Dünyayı bir yabancı gibi dolaştığında bile

Bez sevdaha ne živi Bosanac
I kad svijetom luta kao stranac

Boşnak sevdahsız yaşayamaz
Dünyayı bir yabancı gibi dolaştığında bile

Svuda se sunce rağa
Lijepa svaka je zemlja
Kao što je Bosna moja
Na svijetu ljepše nema

Güneş her yerde doğuyor
Her ülke güzeldir
Ama benim Bosna'm gibi
Daha güzel biri yok

Kao što je Bosna moja
Na svijetu ljepše nema

Ama benim Bosna'm gibi
Daha güzel biri yok

Vrijeme dođe, moram kući poći
Jer gorak je život u samoći
Neću da me pritiska tuđina
Jer Bosna je majka Bosancima

Zamanı geldi, eve gitmem lazım
Çünkü tek başına hayat zor
Yabancı baskısında yaşayamam
Çünkü Bosna Boşnakların annesidir

Neću da me pritiska tuđina
Jer Bosna je majka Bosancima

Yabancı baskısında yaşayamam
Çünkü Bosna Boşnakların annesidir

Svuda se sunce rağa
Lijepa svaka je zemlja
Kao što je Bosna moja
Na svijetu ljepše nema

Güneş her yerde doğuyor
Her ülke güzeldir
Ama benim Bosna'm gibi
Daha güzel biri yok

Kao ęto je Bosna moja
Na svijetu ljepte nema

Ama benim Bosna'm gibi
Daha güzel biri yok

Şarkı Adı	Ton- Makam	Ölçü Sayısı	Değıştirici İşaretler	Nota Süre Değerleri	Müzikal Terimler	Konu
Bosna moja (Benim Bosna'm)	Sol minör	2 / 4 4 / 4	Sib-Fa#-Do#- Mib	1'lik nota 2'lik nota 4'lük nota Noktalı 4'lük nota 8'lik nota Noktalı 8'lik nota 16'lık nota	Tekrar işareti Dolap 4'lük sus 8'lik sus Hece bağı Uzatma noktası Uzatma bağı Akor şifreleri	Sevda-Hasret- Memleket-Müzik- Sevdalinka

“Bosna moja”, bir Boşnak'ın, Bosna'ya duyduğu sevda ve hasretin sevdalinksıdır. Şarkının ezgisi La Kürdi makamındadır. Bitirişte; duyulan özlemi dile getirmek için tiz perdelerde notalar yer almış ve Sevdalinka beşinci derecede karar vermiştir. Şarkı, iki dörtlük ve dört dörtlük ölçü ile yazılmıştır. Şarkı makamsal ezgi ve Türk müziği usullerinden Sofyan ve Nim Sofyan usulleri ile oluşturulmuştur. Şarkıda sib, fa#, do# ve mib değıştirici işaretleri kullanılmıştır. Şarkının ses genişliğı bir buçuk oktavdır. Şarkı notasında yer alan müzikal terimlere bakıldığında; tekrar işareti, dolap, dörtlük sus, sekizlik sus, hece bağı, uzatma noktası, uzatma bağı ve akor şifreleri kullanıldığı görülmektedir.

“Bosna moja”; Türkçe olarak, ‘Benim Bosna'm’ anlamına gelmektedir. Sevdalinkada konu olarak; zorunlu nedenlerle Bosna'dan uzakta olan bir Boşnak'ın ülkesine duyduğu; sevda, özlem, memleket hasreti işlenmektedir. Şarkıda aynı zamanda kendi ülkesine sevda duyan Boşnak'ın diğer ülkelere duyduğu saygı teması da yer almaktadır.

Sonuçlar

Elde edilen bulgular ışığında araştırma sonuçları şöyledir:

- Sevdalinka; Müslüman Boşnak halkının duygularını yansıtan müzikal yapıtlardır.
- Sevdalinka; yoğun bir şekilde Türk kültürü ve Türk müziğı ile etkileşim halindedir.
- Sevdalinka; müzik yapısı içerisinde hem doğu hem de batı kültürünü barındırmaktadır.
- Sevdalinka; ritimsel olarak hem batı hem de Türk müziğı ritimleri ile oluşturulmuştur.
- Sevdalinka; günümüzde nota yazımı olarak evrensel müzik nota yazımı şeklindedir.
- Sevdalinka; nota içeriğinde birçok müzik terimini barındırmaktadır. Sevdalinka; temel çalgı olarak akordeon çalgısının kullanıldığı bir şarkı türüdür. Sevdalinka şarkıcısı da, vokal tekniğı olarak sesini bir akordeonmuş gibi bağı ve trilli notalarla süsleyerek kullanır.
- Sevdalinka; ses genişliğı bakımından genellikle bir veya bir buçuk oktav aralığındadır.

- Sevdalinka; konu olarak, Müslüman Boşnak halkının; sevdalarını, aşklarını, hüznlerini, hasretlerini, pişmanlıklarını, Allah'a dualarını, geleneklerini, memleket sevgi ve özlemlerini, eğlence ve düğünlerini işlemektedir.
- Sevdalinka içeriğine zamanla batı kültürüne ait unsurlar girmiş olsa da, Sevdalinka hem müzikal yapı hem de konu içeriği olarak Türk Müziği ile iletişim ve etkileşim içerisindedir.

Kaynakça

Bayram, S. Sevdalinka ve Türkülerde Sevgili ve Aşk Algısı, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research*, Cilt 8, Sayı 41, s. 112-119, 2015.

<https://www.bosnahersek.ba/bosnak-muzigi>

<https://lyricstranslate.com/>

<https://tekstovi.net/2,30,4968.html>

Karasar, N. Bilimsel Araştırma Yöntemi, İkinci Yazım, 36. Basım. S:229. Ankara. Nobel Yayın, 2020.

Kurtişoğlu, F. B., Beşiroğlu, Ş. Ş., ve Kovanlıkaya, Ç. Boşnak Kültürel Kimliğinin Simgeleri: Akordeon ve Gusla, *İTÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt5, Sayı 2, s. 35-44, 2008.

Özçelik, S. Batı Müziği Yazısında Süslemeler, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 22, Sayı 3, s. 77-91, 2002.

27. İlhami Emin'in şiirlerinde varoluşsal yansımalar

Gökçe ULUS¹

APA: Ulus, G. (2022). İlhami Emin'in şiirlerinde varoluşsal yansımalar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 455-464. DOI: 10.29000/rumelide.1190309.

Öz

İlhami Emin, Rumeli coğrafyasında yaşamış, Türkçeye büyük eserler kazandıran çok yönlü bir sanatçıdır. Şair, gazeteci, tercüman, radyo programcısı ve devletin önemli kademelerinde görev almış bir kültür insanıdır. İlhami Emin, birden fazla kültür ve dille erken yaşta tanışmasının, yaşadığı toprakların politik gerçekliklerindeki zorlukların üstesinden başarıyla gelmiştir. Kişiliğini sanatına tutunarak güçlendirmiştir. Onun şiirlerinde farklı söyleyiş ve anlam özellikleri bulunmasının yanı sıra felsefi bir derinlik de bulunur. Kâinatı, insanı ve bireyin varoluşunu anlamlandırma çabasının felsefi düzlemdeki en temel çıktılarında olan varoluş felsefesi İlhami Emin'e yabancı olmamalıdır. Aile kültüründen devraldığı inanç mirasını yaşatan şair, İslâm'ı Melâmî anlayışa göre yaşarken sanat ve felsefeyle beslemiştir ki şiirlerinin çoğunda varoluş felsefesiyle paralel doğrultuda sorgulamalar ve çıkarımlar göze çarpar. Bu çıkarımlar İlhami Emin'in katı bir varoluşçu olduğu anlamına elbette gelmez; fakat pek çok düşünce sistemine yön veren varoluşçu düşünceye hâkim olduğu düşüncesini ortaya koyar. İlhami Emin'in hayatının bir yerinde, varoluşçu düşünür Jean Paul Sartre ile bir arada bulunması; mısralarında yer verdiği önerme ve yaklaşımların varoluşçu felsefenin de temel değerleri olması şairin sanatına artı değer kattığını gösterir. İnanç (iman) kavramını insanın birey olmasında, varoluş gerçekliğinde bir mihenk taşı olarak konumlandıran varoluşçu düşünürler Sartre ve özellikle Kierkegaard'ın fikirleriyle şairin fikirleri arasında ortaklıklar tespit edilmektedir. Onun şiirlerinde sorgulayan, sorgulatan, düşündüren, kıyaslayan bir yaklaşım vardır. Hareket, eyleyen olma, değişme, dönüşme, doğa düşüncesi, varlık, yokluk, sevgi, barış, evrensellik sıklıkla karşılaşılan değerlerdir. İslâmî kültürde karşılık bulan bu değerleri Melâmîler de temele almaktadır. Şairin bütün şiirlerinde tek konu ya da değer bunlar olmamakla birlikte, sanatçı tarafından bunlar ustalıklarla işlenmiş ve varoluş sorgulamaları yinelenmiştir.

Anahtar kelimeler: İlhami Emin, şiir, varoluş, inanç

Existential reflections in İlhami Emin's poems

Abstract

İlhami Emin, a poet living in the Rumelias, has brought great works to Turkish. He is a versatile artist. He is a poet, a journalist, a translator, a radio programmer and a man of culture who serves as one of the top officials of the state. İlhami Emin met multiple cultures and languages at an early age. He was able to cope with the consequences of the difficult policies of the place where he lived. His personality is powered by his art. In addition to having different pronunciation and meaning features in his poems, there is also a philosophical depth. Existential philosophy; He wants to give meaning to the universe, man and the existence of the individual. İlhami Emin wants this too. He keeps the faith he inherited from his family as a legacy. He supports Islam with art and philosophy while living

¹ Dr. Öğr. Gör., Atılım Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Ortak Dersler Bölümü (Ankara, Türkiye), gokce.ulus@atilim.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2658-410X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190309]

according to the Melami understanding. In most of his poems, similar questions and determinations with the philosophy of existence draw attention. Of course, these observations do not mean that İlhami Emin is a strict existentialist; but it proves that he knows the existential thought that guides many thought systems. İlhami Emin was together with the existentialist philosopher Jean Paul Sartre; traces of existential philosophy are felt in his poems. Sartre and especially Kierkegaard say that the concept of faith is important for people to be individuals. İlhami Emin thinks the same way. There is a questioning, questioning, thinking and comparing approach in his poems. Movement, change, transformation, the idea of nature, existence, absence, love, peace, universality are the values he often mentions. Melâmîs also attach importance to these values, which are reflected in Islamic culture. There is not a single subject or a single value in all the poems of the poet. He skillfully used many different subjects and the questioning of existence was repeated.

Keywords: İlhami Emin, poetry, existence, belief

Giriş

İlhami Emin, Manisa Saruhan'dan Doğu Makedonya'ya uzanan tarihlerinde Melâmî ve Bektaşî iki ailenin buluşması sonucu 1931 yılında Radoviş kasabasında doğar. Mütedeyyin bir aileye sahip olan yazarın çocukluğu İştîp Melâmî tekkesi çevresinde geçer (Kurt, 2018, s. 30). Rumeli topraklarında yirminci yüzyılın ikinci çeyreğindeki siyasî hareketlilik İlhami Emin'in eğitim hayatını gözle görülür biçimde etkiler. İlkokula bir Sırp okulunda başlar. İki sene Sırp dilinde eğitim alır. 1941 yılında ikinci sınıfı tekrar ederken Bulgarlar ülke yönetimine geçer. Kunderacı, hoca ve Melami olduğunu vurguladığı babasının hac çıkartmaması şartıyla İlhami Emin'in bu okula yazılmasına izin verdiğini söyler (Sipahi, 2011, s. 14). Bulgar öğretmen ve Bulgarcayla yaşadığı sorunlar üzerine bir doğramacının yanına çırak olarak verilir ve burada da gazete satmaya başlar. Gazete satan bir çocuk olarak, okula giden kendisine benzer durumdaki yaşlılarından daha iyi derece Bulgarca konuşmayı başarır. Okul hayatı sekteye uğrar ve İlhami Emin, olması gerekenin iki sene gerisinde kalsa da sosyal faaliyetlerdeki başarısından dolayı okulunda ve mahallesinde dikkat çeken bir çocuk hâline gelir. 1944 yılının sonuna doğru Bulgarların Makedonya'dan çekilmesiyle Türkçe eğitim almaya başlar. Makedonca'yı ve yabancı dil olarak Rusçayı öğrenir. Henüz çocukluk döneminden çıkmadan, sahip olduğu Türkçenin yanı sıra dört dil daha öğrenmiş olur (Kurt, 2018, s. 31). Eğitim öğretim hayatına Makedonya'da devam eden sanatçı, lisans derecesini Makedon Dili ve Edebiyatı bölümünde tamamlar (İsen ve İsen Durmuş, 2018)². Eğitim hayatının zorlu geçmesi, şairin sanatındaki altyapıyı desteklemiş olmalıdır. Çok sayıda ve farklı dillerde eserler vücuda getiren sanatçı İlhami Emin'in dünyayı tanırken karşılaştığı güç durumları avantaja çevirdiği söylenebilir. Bilmediği dillerde anlatılanları anlaması ve kendini anlatması beklenen İlhami Emin'in küçük yaşlarda başarısız (!) olması ihtimalken o bu durumlarla mücadelesinden galip ayrılmıştır. Hayat mücadelesi içinde dil öğrenip sosyalleşmeyi başarmıştır. İlk gazetecilik deneyimi olarak anılabilen "çırak çocuk"luk döneminde, varoluşunu ve kimliğini sağlam temellere oturtmaya başlamıştır. İlerleyen yaşlarında gazeteci, öğretmen ve yazar³ olacak olmasında anlama ve anlatma, öğretme, duyurma çabasının olduğunu akla gelir.

Bu araştırma öncesinde İlhami Emin'in şiirlerinde varoluş felsefesinin izleri sezgisel olarak yakalanmış ve çalışma süreci ortaklıkları desteklemiştir. Bu sezginin dayanak noktaları şiirlerdeki eyleyen, yapan ve sorgulayan bireyi temele alan, seçenekler sunan, karşılaştıran, gerçekçi çıkış noktaları üzerine düşünen

² <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ilhami-emin> (Son erişim: 27.07.2022)

³ Bunların yanında tercümanlık, radyo programcılığı, 1978 Üsküp Halklar Tiyatrosu Genel Müdürlüğü, 1982 Kültür Bakanı Yardımcılığı görevlerini de yerine getirmiştir.

ifadelerin bulunmasıdır. Gazetecilik kariyerinin en büyük başarılarından sayılabilen bir olay olarak 1956'da Jean Paul Sartre ile karşılaşması, bu karşılaşmayı *Nova Makedonia* gazetesinde haber yapması, Sartre'i tanıdığını, onun düşüncelerini bildiğini gösterir. Sartre ile yaptığı röportajda adını açıkça kullanmayan İlhami Emin, onun büyüklüğüyle ün yapmak istemediği için bu görüşmeyi elli yıl kendinde saklı tuttuğunu ifade eder. "...adamın önünde konuklar listesinin açık kalmış sayfasına bir göz attım. Jean Paul Sartre ile Simone de Beauvoir'ın imzalarını gördüm. İçimde delice bir sevinç doğdu." (Sipahi, 2011 s. 114). Sartre'i gördüğünde onun derinlikli biri olduğunu sezip heyecanla röportaj yapmak için Fransızcası çok iyi olan çevirmenlerle bu fırsatı değerlendirir. Şair, kendi düşünce dünyasının sınırlarını genişletirken Sartre'in düşüncelerinden etkilenmiş olabilir. Çalışma boyunca bunun izleri sürülecektir.

İlhami Emin, en çok şiir türünde eser verse de tiyatro eserlerini topladığı *Fil* isimli bir kitabı bulunur. *Yürüyen Duvar* ve *Ateşten Kuşlar* isimli romanları ve çocuklar için yazdığı hikâyeleri ve bilmece kitabı mevcuttur. Şiir kitaplarını şöyle sıralamak mümkündür: *Zivotot Pee İ Place*, *Denonokije*, *Taş Ötesi*, *Gülkuş*, *Gülçiçek*, *Gülçiçekhane*, *Gülev*, *Hepimiz Tito*, *Yörükçe*, *Rozarium*, *Güldeste*, *Güldin*, *Gülyol*, *Poezija*, *Gülkaya*, *Gultepe*.

İlhami Emin'in şiirlerine yansıttığı düşünsel altyapı

İlhami Emin şiirlerinde sevgi ve düşünceyi önceler. Mısralarında felsefi temeli söz ustalığıyla sehl-i mümteniye yaklaştırır. İki farklı dille şiir yazacak kadar donanımlı ve evrensel düşünceye sahiptir. Yeryüzündeki insanların sevgi ve barışla var olmaları onun esas meselelerindedir. "Atatürk ve Mevlâna Dünyanıdır" (Sipahi, 2011, s. 22) başlıklı söyleşide Atatürk'ü ve Mevlâna'yı iki ölmez değer olarak görüp bu değerlerin millî ve ruhani sınırlarını tüm dünyaya yaymak gereğinden bahseder. Atatürk ilke ve inkılaplarıyla tasavvuf felsefesine sahip çıkar.

Sanatçının şiirlerinde Melâmî⁴ kültürünün izleri, var olma düşüncesi ile birlikte kendini hissettirir. Melâmîler Allah'a kalb-i rapt eder, zahiri ya da batını meselelerle ya da kerametlerle ilgilenmez yalnızca Allah'ı bilirler, Peygamberi taklit ederler, iyiliği gizli yapar ve kimseden yardım istemezler. Yalan ve haramdan uzak durmalıdırlar. Özel ayırt edici kıyafetleri olmaz (Gölpınarlı, 1931, s. 24-25). İslâmiyet'i erdemle yaşamayı düstur edinen bu "cereyan" için iyilik, doğruluk, akıl ve sevgi esastır. Buraya kadar anılan kavramlara İlhami Emin'in şiirlerinde sıklıkla rastlanmaktadır. Dinî içerikli olsun olmasın şair bu kavramları esas alır ve varoluşu bu minvalde de sorgular. Kullandığı halk ağzına ait söz kalıpları İslâmî söylemde de vardır. Bunların başında "gül" ifadesi bulunur. Şair, şiir kitaplarının adından kullandığı metaforlara kadar "gül"ü kullanır, gül İslam kültüründe Hz. Muhammed'i temsil eder. Şair anılarında, özünü oluşturan Türk-İslam duygusallığının karışık duygular yarattığını söyler (Sipahi, 2011, s. 48). *Gülçiçekhan* Türk tasavvuf şiirinden alıntılar vardır. Temel dinî bilgileri babasından alan İlhami Emin, Melâmîlik için "tarikatlar üstü olup tarikatları kabul etmeyen bir gülyolu" (Sipahi, 2011, s. 93) tanımını aktarır. Bu konuda daha ayrıntılı bilgi istediğinde babasından "gir de gör" dönütünü aldığını söyler. Bu bilgileri istiyorsa kendisi yaşayıp öğrenmelidir. Deneyimlemek önemlidir.

Benzer bir yaklaşımla söylenebilir ki varoluş felsefesine göre yaşam çözülmesi lâzım gelen bir problem değil, deneyimlenmesi gereken gerçekliktir. Bu düşüncede insan özgürdür. İnsan özgür olduğu gibi yaptıklarından da mesuldür. Kendi dışında bir dayanağı olmayan insan, hayatı yaşayarak

⁴ Abdülbâki Gölpınarlı (1931) melâmîliğin üç devrede yaşandığını ve bir tarikat olmadığını yazar. Melâmîlik ona göre bir ideolojidir. Söz konusu kitabın önsözünde Gölpınarlı'nın Hocası Köprülüzâde Mehmet Fuat, Melâmîlikten bir "cereyan" olarak söz eder. Meâmîler ise dinperver olarak anılır.

deneyimleyecektir (Sartre, 2005, s. 71). Şair babasından (ve dedesinden, üstatlarından) aldığı kültürle, yaşayarak öğrenmenin kıymetini fark etmiştir.

herhangi bir sorunun cevabını
askıda bırakmam istediğinde
babam
gir de gör diyerek
kilitlerdi beni
gizemli sözlerinde
günahkâr kim
gir de gör
tamahkâr kim
gir de gör (Güldin, 1993, s. 57)

Bu şiirde şairin yaklaşımı deneyimleyerek öğrenme doğrultusundadır. Baba vardır; ama şair kendi kararından kendisi sorumlu olacak, manaya kendi çabasıyla varacak ve sonuca yine özgür düşüncesiyle ulaşacaktır. Var olmak demek birey olmak, çabalamak, seçenekler yaratmaktır. Sartre'a göre her insan özünde aynı özellikleri taşır; insanların belli bir doğası ve "öz"ü vardır. Bu doğa ve öz tarihten daha eskidir. Varoluşçu yaklaşım insanı kendi varlığına ulaştırmayı hedefler. İnsan herkesten ve her şeyden sorumludur. Özne ve bilincin bağlantısını kuran Sartre, varolanları bilincin açtığı söyler (Sartre, 2009, s. 39). İnsan doğayı algılamaya, varlıkları temellendirmeye çalışır. Varoluşçuların da temel referans aldığı Hegel; gerçekliği doğa ve insan boyutlarında farklı oluşlarla ele alır. Hegel'e göre; oluş, doğaya karışma, sonsuzluk evrelerinde insan kendi varoluşunu arar, öteki insanda efendi-köle diyalektiği dâhilinde benliğini teyit eder, doğaya karışma, dönüşme çabasına girer. Ulaşılmak istenen nokta sonsuzluk, sınırsızlıktır. "Ölüolalı Olasızlık" şiirinde bu kavramların hemen hepsinin bulunduğu yorumu yapılabilir:

(...)
dışarıdaki güvercinlere
kanat vurula
boşuna
akşam sabah okuya okuya
öle köle
yıldıza köle
en kanlı gülçiçek kanına
boyana
dünyayı kişiyi çiçeği ala sessiz bora gülçiçek ölmez ola yaşaya (Gülçiçek, 1972, s. 32)

Şair doğada var olan kuş, yıldız, çiçek gibi varlıkları temellendirip bilinç boyutunda varlıklarına anlam atfeder. Güvercinle özdeşim kurar, bir noktada form değiştirir. Yıldız karşısında köle konumlandırmasına geçer. Doğadaki mevcudiyetler arasında bir ilişki ağı kurar. Bu yaparken de halüsinatif bir ruh halini çağrıştıran varoluş sancuları sezilir. Efendi olmadan köle, köle olmadan efendi var olmayacaktır. Doğaya ait olan güvercin, yıldız, çiçek gibi varlıkların efendiliğini kabul eder. Onlar olursa köle de yaşayacaktır. Şiirlerinde eğretileme olarak geçen gülçiçeğe yönelik "Gülçiçek kim?" sorusuna ise şairin verdiği yanıt olan şiir, varoluşunu sevgiyle açıkladığı bir manifesto gibidir. Bütün bu

mücadele ve arayıştan sonra ya sanatta ya bilimde ya da dinde kendi gerçeğliğini bulabilir (Hegel, 2014). Kierkegaard, Hegel'in rasyonalizmini eleştirir. Ona göre de varoluş tamamlanmamış bir süreçtir. İnsan sonsuzluk ile sonlunun, geçici ile kalıcının, özgürlük ile zorunluluğun sentezidir. İyi ile kötü arasında seçim yapan insan aslında kendisini seçmiş olur. İlhami Emin bu duruma uygun mısralarında insanın önce iyiliğini fark etmesini öğütler:

gl koruyan dikendir
 seni koruyan dikenim
 dikene aldırış etme hey gl- gonce
 sen ki, gülsün dikenden önce. (Gülyol, 2003, s.30)

Kendi varlığına kavuşmayı hedefleyen varoluşçuluk düşüncesinde insan "sorumlu" olandır. Her birey seçimleri ve eylemleriyle kendi var oluşunu Şekillendirir. Varoluş fikrinde birey yalnızca kendini tasarlamakla da kalmaz, İlhami Emin'in yaptığı gibi bütün insanlığı edimselleştirir. Sartre'ın insan kendini tasarlarırken aslında bütün insanlığı tasarladığı (Sartre, 2005, s. 35) yaklaşımıyla aynı doğrultuda olmak üzere Şair; bütün insanlığı kuşatacak tek bir felsefe olmasa da insan, evrensel sevgi ve barış arzusundadır. Geçici bir dönem olarak estetik boyutun üst basamağında Şair, yüksek bir farkındalıkla etik düzlemde varoluşsal çözümler arar:

solmasız
 pakistan hint çatışmasına
 vietnam savaşına
 yakın doğu sorununa tek ilaç
 dalların en kurumazlığı
 yaprağın en solmazlığı
 sevginin en sevgenliği
 kuşun en kuşsallığı
 doğaya yeni doğa
 doğayı yeni doğuran
 eskilersin kala kala
 iek ol
 ola
 olalım
 solmasız (Gülçiçek, 1972, s. 18).

Bu satırlarda varoluşun sürmesi önündeki engelleri ortadan kaldırma isteği belirgindir. İnsanların, toplumların savaş gerçeğliği varoluş tehdididir. İlhami Emin dalın kurumasıyla, yaprağın solmasıyla insanların savaşta ölmesini benzer durum kabul eder. Solan yaprak gibi kuruyan dal gibi savaşta çatışma içindeki insan yok olacaktır. Bu sevgisiz ölüm ortamında Şair doğada var olunabilecek form değişikliği algısını canlandırır. Çünkü zgrlk ve varoluş ayrı düşünülemez. Varoluşsal gerçeklik, doğada farklı bir nesne ya da canlı olma arzusuyla sürdürülebilir; ama savaş ortamında sürdürülemez. Solmasız bir iek olma istenci zgr iradesiyle varoluşunu sürdürmenin temsilidir. Bu Şiirin dışında "Parmak Parmak Hanlığın" Şiirinde de İlhami Emin'in, varoluşçu düşünür Kierkegaard'la (1990, s. 40) benzer bir yaklaşım sergilediği söylenbilir. Ebedi teslimiyette barış ve dinginliğin oluşu, onu dileyen herkesin acısında varoluşla uzlaşacağı düşüncesi yakalanır. Ebedi teslimiyetin barış ve rahatlığı beraberinde

getirdiğini söyleyen filozof gibi İlhami Emin’de de Tanrı’yla her şeyin olabilmemesinin mümkün olacağı inancı vardır. Teslimiyet imkânsızlığa yakındır. Kişinin gündelik olarak ne olduğu estetik, kalıcı olarak ne olacaksa o olduğu da etiktir Kierkegaard’ın açıklamasına göre (2009, s. 25). İmkânsızlıklar iman besler. İman, yaşamın ve varoluşun paradoksudur. “*Birey evrensel olandan yücedir, birey evrensel ilişkisini mutlak olanla ilişkisine göre belirler; mutlakla ilişkisini evrensel olan ilişkisine göre değil.*” (Kierkegaard, 1990, s. 61). Dindar varoluşçulardan Kierkegaard, varoluşsal gerçekliği üç aşamada görür. İlk aşama “estetik”tir ki bu geçicidir, estetiğin yetersiz kaldığı noktada “etik”, insani bir kaygı doğurur. Yalnız estetik hayat umutsuzluk getirir. Sartre’ın bunaltı, Kierkegaard’ın kaygı olarak andığı sorunun üstesinden de “iman”la gelinebilir. İlhami Emin’in yukarıda andığımız “Ölüla Olasızlık” şiirinde imanla mücadele edilen “korku”ya karşı “yedi kat yeraltına bata” (Gülçiçek, 1972, s. 32) duasıyla bir koruma kalkanı yaratma yaklaşımı sezilir. İman umutla ayrılmaz bir bütünlük yaratır:

Nasıl olsa her umut yeni bir umut
her istek yeni bir istek taşır (Zivotot Pee İ Plaçe, 1955, s. 27)

Bu mısralara göre inançlı kişi ihtimalleri düşünerek umutsuzlukla mücadele edebilir. İman yoksa umut da yoktur ve umutsuzluk ölümcül bir hastalıktır. Kierkegaard umutsuzluğu bedensel ölüme ulaştırmadan işkence çektiren, can çekişirken ölemeden ölümle savaşma durumu olarak tanımlar (1997, s. 97). İlhami Emin’in “Yörükçe” kitabındaki “Terkedilen Yörük Köpeklerinin Protestosu” (1984, s. 23) başlıklı şiirde umutsuzluk sorunsalı, mücadele bağlamında ele alır. Giden Yörüklerin ardından kalan köpekler ekmeğe bile muhtaç, üzgün ve terk edilmiş halde beklerler. En büyük eksiklikleri de öteki kişi olan “insan”ın yoksun kalınan sevgisidir. Geçici dünyada sorgulama yoluna gidenlerin etik basamağına sıçrayacağı, varoluşçu düşünür Kierkegaard’ın savunduğu bir yaklaşımdır. Ahlak, kişinin doğru-yanlış ayrımıyla eylemlerine yön verir ve insan isyan-tevekkül tutumuna göre Tanrı’ya yönelir.

bir anlık olsun sarabilsen dünyayı usumda
tanımadan ne ölüm hakkı ne de insan suçu
bir anlık olsun oturabilsem güneşi başımda
sonra kurşun olsun sonum ya da süngü ucu (Yörükçe, 1984, s. 5).

Kötülüğün olduğu yerde özgürlük olmayacaktır. Hem İlhami Emin için hem de varoluş düşüncesi için özgürlük olmaması hâlinde varoluştan bahsedilemeyecektir. Yukarıdaki mısralarda şair yine bütün insanlığa karşı kendini sorumlu hisseder. Ölüm Tanrı’ya dönmek olacaktır. Buradaki Tanrı’ya yönelme ifadesinden kasıt, bireyin ruhunda hissettiği tanrıya ulaşma gayretidir. Kierkegaard’da “iman” olarak karşılık bulan gerçeklik boyutuna, bireysellikten evrenselliğe geçişle sıçranır ve bu, tam teslimiyet gerektirir. Mucize, tutku, paradoks, absürt kavramlarını kullanan Kierkegaard, imanın ortaya çıkması için nesnel kimliksizliğin, risk ve tutkuyla birleşmesi gerektiğini düşünür. Kişinin varoluşçu düşünceyle kendini gerçekleştirme için değişmesi ve gelişmesi gerektiğini ekler. Şair İlhami Emin “Bensem acı acı” şiirinde de küle dönüşen gülkılıcın kendisi olabilme ihtimalini düşünür.

İlhami Emin, sanatçı kişiliğini etik kavramları yücelterek yukarıya taşımış, inançlı bir yazar / şairdir. Varoluş felsefesinde özne ilerleyiş ve yeni oluşlarla, hareket ve umutla arayışını sürdürür. Yukarıda alıntılanan “Solmasız” şiirine bakıldığında bu kavramların İlhami Emin için de önemli olduğu fark edilir. Varoluşsal özü doğada arama, eylemi – oluşu yüceltme ve umut olumlaması “Sellere Karşı” şiirinde de sezilir:

karşıda seller
 sellere karşı
 umutvarlı
 alınterli
 yanardağlı
 kıtlıcalı
 gülklüç (Gülklüç, 1971, s. 18)

Şair umutludur ve varoluşunu devam ettirebilme çabasında alınteri akıtır. Doğada mevcut olan akış bir mücadeledir. Bu mücadele zordur. Sellere, yanardağlara karşı kendi olma gerekliliği vardır. Gülklüç, varoluşun temsilidir. Halk ağzından söylemlerin en dikkat çekenini “gül” imgesidir. İyilik, güzellik, akıl ve doğruluk timsali olan “gül” İslâmî estetik algısında da öne çıkar. İlhami Emin, güzelleme yaptığı “Gülklüç” için yazdığı “Gülklüç Kim Sorusuna Karşılık” şiirinde çarpıcı ifadeler kullanır. Makendonya’da doğdu dediği gülklüç için belki milyonlarca kan damarından oluşmuş tek bir kişi belki de düşsel bir at, varımız, yoğumuz der. At üzerinde de vardır, at altında da, çamurda da, ekmekte de, tarihle başlayıp tarihle kalan, tarihten kopan gibi gerçeklik sınırlarını zorlayan tasvirleri vardır. Kahraman sınırsızlığa erişirilir:

(...)
 son sözün rengi kokusu derinliği yarenliği ol-
 madığı gibi yok çünkü gülklüç
 pihti pihti ayrılan
 yılanvari sarılan
 dokusuz dokuların kopmaz teli gülklüç
 (...) (Gülklüç, 1971, s. 42)

İlhami Emin, Melih Cevdet Anday’la arasında geçen bir konuşmada Anday’ın “Şu gül sözcüğüne ne zamana kadar eziyet çektireceksin?” dediğini, kendisinin de “Son nefesime kadar.” Cevabını verdiğini anlatır (Sipahi, 2011, s. 153). Varoluşçu düşüncede insanın dünya ile ilişkisi, seçim özgürlüğü, insan hayatında neyin değerli olduğu, ideal yaşamın nasıl olacağı da temel sorunsallardandır. Varoluşun özden önce geldiği varoluşçu bakış açısında insan kendini kurgulama yetisine sahiptir. Varoluşsal özünü ve değerini kendi seçimleriyle kurar. *İnsanların Can Dostu Oldun El*’ başlıklı şiirinde on altıncı asırda yaşayan tekke şairi Âşıkioğlu⁵’dan etkilendiği ve doğrudan alıntı yaptığı görülür. Ruh ve beden gerçekliği, realitenin parçalanması İslâmî zemine oturur. Varlık ve yokluk kavramları farklı sorgulama biçimleriyle şairin üslubunun bir parçası olur. Aşağıda farklı yıllarda yayımlanan farklı şiir kitaplarından alıntılanan üç şiirde gerçekliğin ve varlığın şair tarafından sorgulanıp tahayyülünde şekillendirdiği örnekler:

ince bir kuş misali
 göçtün
 aramızdasın oysa (Hepimiz Tito, 1982, s. 35).

ben yoktum
 kanımla sürdün atı

⁵ Ayrıntılı bilgi için bkz. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/asikoglu-seferli>

bensiz yoktun
dağılan mehter takımından
ölü bir zurna sesi
gülklüç (Gülklüç, 1971, s. 28).

yüzyıl geçti
gelmedin
gelmeyince varoldun
gelmeyince yokoldum (Gülççek, 1972, s. 15).

Buradaki son alıntı “Uyumaz uyku” şiirindedir. Bu şiirde şair, var oluşa değer yükler. Sevilen yoksa da akılda, kalpte ve fikirdedir. Öteki kişinin yokluğu üzerine kurduğu kendi varoluşu geçicidir. Dünya ve birey arasında bir kesinsizlik (Kierkegaard’ın ifadesidir) vardır. O, var oluşunu sevgiyle anlamlı kılmayı uygun görmektedir. “Döngüsüz Sularda” şiirinde var oluşun özden önce de var olduğu fikriyle aynı doğrultuda olan şu mısralar görülür:

(...)
gittikçe artan
boyuna düşlü
benzetişiz
döngüsüz su
lar
da
n
önce
var.” (Gülççek, 1972, s. 26).

Zaman kavramını alışlageldik biçimden bağımsız kullanan şairin “yaşamı anlayabilmek için geçmişe dönme”si yine varoluşçu düşünür Kierkegaard’da açıklamasına rastlanan bir kullanımdır. Kierkegaard (2006, s. 26) zaman ve türün tarihi ilerledikçe bireyin yeniden başladığını söyler. Yaşam ileriye doğru ilerler; fakat geriye doğru anlaşılabilir. Rumeli topraklarından ayrılanlar ve sonraki nesiller arasında bir hesaplaşma ancak duyarlı bir şairin şiirine yansiyacaktır:

Af dilemek gençlerimizden
Gülrumeli’yi her terkedenin borcudur.
Evlâd-ı Fatihan adımı taşımaya lâyük olmayan bizleri
Acaba af eder mi Rumeli’nin gençleri? (Gülyol, 2003, s. 11)

Geçmişle hesaplaşmak gibi aydın bir yaklaşımla kalmayıp bilgiyi ve harekete geçmeyi de önemser şair. Aksi durumlarda umutsuzluk ve karanlık; yani ölüm kaçınılmaz olacaktır. “Kâğıt Deyip Geçmeyin Adından” şiirinde dost olarak tanımladığı bu ilim vasıtasını doğayla karşılaştırır ve onun yokluğundan doğacak felâketi şiirine yansıtır:

Kitapsız,
Zihnimiz pas tutar,

Bilgisizlik yutar

Hepimiz

Umutsuz. (Kırık Dost, 1964, s. 44).

Kierkegaard'a göre (2006, s. 37) her Őeyin etrafında döndüğü eksen olarak kaygı, cehaleti yenen, nitelikli dř gören insanda aıća çıkar. Barış ve huzur olan yerde de kavga ve mücadele içermeyen hiçlik, kaygıyı doćurur. İlhami Emin de yüksek bir farkındalıkla bu kaygıyı Őiirine yansıtmıştır.

Sonuç

Bu alıřmada İlhami Emin'in dünya görüřü ve sanatının Őiirlerindeki örneklerden yola çıkılarak varoluř felsefesiyle örtüřen yönleri üzerinde durulmuřtur. Varoluř düřüncesinde farklı aydınların aynı merkez çevresinde, kendilerine has yaklařımları vardır. Onlara ilham kaynaćı olan filozof Hegel'in doćaya karıřma, form dećiřtirme, sonsuzluk arzusu, efendi-köle diyalektići yaklařımları İlhami Emin'in Őiirlerinde izi sürülebilen fikir ve diyalektiklerdir. Varoluřcu düřünürlerden Sartre ve özellikle Kierkegaard'ın fikirleriyle Őairin mısralarında yakalanan fikirleri arasında ortaklıklar tespit edilmiřtir. Estetik, etik ve iman kavramlarını esas alarak varoluřu üç ařama olarak tarif eden Kierkegaard, bu ařamalardan geçerken sevgi, bilgi, kaygı, sorgulama, öz, varlık, yokluk gibi anahtarlar kullanır. Bireyin eyleyen, yapan, dećiřip dönüřüp ilerleyen olması gerekir. Aynı doćrultuda İlhami Emin'in Őiirlerinde de bu anahtarların hepsi bulunur. O da gerek fitratı gerek inancı sayesinde yapmayı, dećiřip dönüřmeyi dert eder. Varoluř düřüncesini İslm temele, sevgi kavramının üstüne kurar. Savař, varoluřun karřısında büyük bir tehlikedir. Őair bu yüzden ve bütün insanlıća karřı sorumluluk tařıdıćı fikrinden hareketle barıřı arzular. Barıřın olacaćı yerde özgürlük, zgrlćn olacaćı yerde varoluř devam edecektir. Bu ućurda "Glkılı, Gülçiçek" simgelere dećer yükler. Onları var eder ve bu varoluřu sürdürebilmek için umut, alıneri, sevgi ve bilgi gibi dećerleri nceler. İlhami Emin varoluř kaygısını ve bu kaygıyla bař edebilmek için tutunduću kavramları Őiirine yansıtır. Bunlara dayanarak tasavvufu ielleřtiren Őairin varoluř felsefesine de hkim ve meyyl oldućunu söylemek mümkün olabilir.

İlhami Emin'in Şiir kitapları

İlhami Emin (1951). *Yr Aydınlıća*. Üsküp: Birlik Yayınevi.

İlhami Emin (1952). *Sesler*. Üsküp: Detska Radost Yayınları.

İlhami Emin (1954). *Aramak*. Üsküp: Koço Rain Kitabevi.

İlhami Emin (1955). *Őarkı Söyleyen ve Aćlayan Hayat - Zivotot Pee İ Place*. Skopje: Knigoizdatelstvo Kocho Racin.

İlhami Emin (1957). *Gnlgeceli - Denonokije*. Skopje: Kultura.

İlhami Emin (1964). *Ay Kedisiz Saray*. Üsküp: Detska Radost Yayınları.

İlhami Emin (1964). *Kırık Dost*. Üsküp: Detska Radost Yayınları.

İlhami Emin (1965). *Taş tesi*. Üsküp: Kultura.

İlhami Emin (1966). *Güneşli Şiirler*. Üsküp: Detska Radost Yayınları.

İlhami Emin (1971). *Glkılı*. İstanbul: Habora Kitabevi Yayınları.

İlhami Emin (1972). *Gülçiçek*. Üsküp: Nova Makedonia Basımevi.

İlhami Emin (1974). *Gliekhan*. Üsküp: Kultura Yayınları.

İlhami Emin (1980). *Glev*. Üsküp: Birlik Yayınları.

İlhami Emin (1982). *Hepimiz Tito*. Üsküp: Birlik Yayınları.

- İlhami Emin (1984). *Yörükçe*. Üsküp: Birlik Yayınları.
 İlhami Emin (1985). *Rozarium*. Skopje: Kultura.
 İlhami Emin (1991). *Güldeste*. Üsküp: Birlik Yayınları.
 İlhami Emin (1993). *Güldin*. Üsküp: Birlik Yayınları.
 İlhami Emin (2003). *Gülyol*. Üsküp: Makavey Yayınları.
 İlhami Emin (2007). *Poeziya*. Skopje: Drustvo na Pisateli Makedonija.
 İlhami Emin (2009). *Gülkaya*. Üsküp: Diyalog Yayınları.
 İlhami Emin (2010). *Gultepe*. Skopje: Galikul.
 İlhami Emin (2012). *Yürüyen Duvar*. İstanbul: Tekin Yayınevi.
 İlhami Emin (2017). *Şiirli Alfabe*. Makedonya: Yeni Balkan Yayınları.

Kaynakça

- Çakır, E. (2020). *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/asikoglu-seferli> (Son erişim: 27.07.2022)
- Gölpınarlı, A. (1931). *Melâmîlik ve Melâmîler*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Hegel, G. W. F. (2014). *Eserlerinden Seçmeler* (N. Bozkurt, Çev.). Bursa: Sentez.
- İsen, M. & İsen Durmuş, T. I. (2018). *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ilhami-emin> (Son erişim: 27.07.2022)
- Kierkegaard, S. (1990). *Korku ve Titreme, Diyalektik Lirik* (Ekrem Düzen, Çev.). İstanbul: Ara Yayınları.
- Kierkegaard, S. (1997). *Ölümcül Hastalık Umutsuzluk* (Mehmet Mukadder Yakupoğlu, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kierkegaard, S. (2006). *Kayı Kavramı* (Türker Armaner, Çev.). İstanbul: İşbankası Kültür Yayınları.
- Kierkegaard, Soren (2009). *Etik – Estetik Dengesi* (İbrahim Kapaklıkaya, Çev.). İstanbul: Ağaç Kitabevi Yayınları.
- Kurt, Ö. (2018). *İlhami Emin'in Hayatı, Eserleri ve Edebî Kişiliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Edirne.
- Sartre, J. P. (2005). *Varoluşçuluk* (A. Bezirci, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Sartre, J. P. (2009). *Varlık ve Hiçlik* (T. Ilgaz ve G. Çankaya Eksen, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Sipahi, R. E. (2011). *İlhami Emin'in Anıları Balkanlar ve Türkler*. İstanbul: Mitos Yayınları.

28. Sezai Karakoç ve muhafazakârlık**Ömer SOLAK¹**

APA: Solak, Ö. (2022). Sezai Karakoç ve muhafazakârlık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 465-474. DOI: 10.29000/rumelide.1190313.

Öz

Muhafazakârlık, en köklü ideolojilerden biridir. Temel tezi, toplumların tarih içinde bir tür *bilgelik* biriktirdiği ve bunun da en çok geleneklerde saklı olduğu düşüncesidir. Muhafazakârların değişime tümenden karşı oldukları doğru değildir. Daha ziyade aşamaları iyi düşünülmüş bir değişimden yanadırlar. Değişim birbirinden kopuk, plansız ve mekanik sıçramalar yerine *doğal* olmalıdır. Tıpkı doğa gibi sürekli ve organik bir değişim olmalıdır. Muhafazakârlığın zaman içinde pek çok türevi ortaya çıkmıştır. Statükodan yana olma ve geleneği yüceltme bakımından *Geleneksel muhafazakârlık* (Traditionalist conservatism) ya da *Gelenekselcilik* (Traditionalism), *Kültürel muhafazakârlık* (Cultural conservatism), *Sosyal muhafazakârlık* (Social conservatism), *Tarımcılık* (Agrarianism) gibi türevlere bölünür. Farklı ideolojilerle ilişkisi bakımından ise *Milliyetçi muhafazakârlık*, *Dindar muhafazakârlık*, *Monarşizm*, *Yeni muhafazakârlık* (Neo-conservatism) gibi melez bazı formları ortaya çıkmıştır. Öte yandan İslamcılık 19. yüzyılda Batı'nın İslam dünyasında artan siyasi, ekonomik ve kültürel etkisine karşı reaksiyoner bir ideoloji olarak gelişir. Öncü isimleriyle bir yandan batı emperyalizmi ile bir yandan da İslam'ın geleneksel yorumları ile mücadele eden bir ideolojik perspektif olmuştur. Bu çalışmada edebi eserlerine yansıyan yönleriyle şair Sezai Karakoç'un mevcut Muhafazakâr ideoloji türevlerinden hangisine yakın durduğu ele alınmış; konunun, sanatçı kimliği üzerindeki etkileri farklı başlıklar altında tartışılmıştır. Bu bağlamda Karakoç'un medeniyet kavramı etrafında ördüğü semantik evren, onun bir *kültürel muhafazakâr* olduğunu gösterir. Ona göre kesintisiz bir çizgi halinde bugünlere ulaşan Türk-İslam medeniyeti, modern zamanların getirdiği yozlaşma ve çözülmeye karşı tekrar canlandırılmalı ve tazelenmelidir. Sonuç olarak Karakoç'un değişim ve statüko ikilemi bağlamında bir *kültürel muhafazakâr*; muhafazakârlığın diğer ideolojilerle melezleşmesi bağlamında ise bir *dindar muhafazakâr* olduğu değerlendirilmektedir.

Anahtar kelimeler: Sezai Karakoç, Muhafazakâr ideoloji, İkinci Yeni şiiri

Sezai Karakoç and conservatism**Abstract**

Conservatism is one of the oldest ideologies. His basic thesis is that societies accumulate a kind of wisdom in history and this is mostly hidden in traditions. It is not true that conservatives are totally against change. Rather, they favor a well-thought-out change. Change should be natural rather than disconnected, unplanned, and mechanical leaps. Just like nature, there must be constant and organic change. Many variants of conservatism have emerged over time. In terms of being in favor of the status quo and glorifying tradition, it is divided into derivatives such as *Traditional conservatism* or *Traditionalism*, *Cultural conservatism*, *Social conservatism*, *Agrarianism*. In terms of its relationship with different ideologies, some hybrid forms such as *Nationalist conservatism*,

¹ Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Çanakkale, Türkiye), omersolak@yahoo.com. ORCID ID: 0000-0001-5816-4241 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190313]

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

Religious conservatism, Monarchism, Neo-conservatism have emerged. Islamism, on the other hand, developed as a reactionary ideology against the increasing political, economic and cultural influence of the West in the Islamic world in the 19th century. With its pioneering names, it has been an ideological perspective that struggles with western imperialism on the one hand and traditional interpretations of Islam on the other. In this study, it is discussed which of the existing ideological positions of the poet Sezai Karakoç, with his aspects reflected in his literary works, is close. The effects of this position on his artist identity are discussed under different titles. The semantic universe that Karakoç knitted around the concept of civilization shows that he is a *cultural conservative*. According to him, the Turkish-Islamic civilization, which has reached today in a continuous line, should be revived and refreshed against the corruption and disintegration brought by modern times. In this context, Karakoç is a *cultural conservative* in the context of conservatism's change and status quo dilemma; In the context of the hybridization of conservatism with other ideologies, it is concluded that he is a *religious conservative*.

Keywords: Sezai Karakoç, Conservative ideology, İkinci Yeni poetry

Giriş

Sezai Karakoç'un mevcut ideolojik pozisyonlardan hangisine yakın durduğu konusu çokça üzerinde durulan bir konu olagelmıştır. Keza şairin ideolojik perspektifinin, sanatçı kimliği üzerindeki etkileri farklı başlıklar altında tartışılmıştır. Esasen Karakoç'un İslami kimliği, ondan bahseden hemen her kaynakta altı sürekli çizilen hususlardan biri olagelmıştır (Kekeç, 2005; Baş, 2017). Nitekim bugün, çoğu kaynakta şairin İslamcılığı neredeyse tartışılmaz bir gerçeklik olarak kabul edilir. Bu kabulde onun biraz da Batılı/Hristiyan geleneğe karşı İslam medeniyetini savunan çizgisinin payı vardır.

Çalışmada öncelikle konuyla ilgisi çerçevesinde çeşitli türevleriyle Muhafazakârlık ideolojisi ele alınmıştır. Ardından eserlerinden hareketle Karakoç'un ideolojik duruşu söz konusu edilmiştir. Yazarın çeşitli konulardaki yazılarını içeren *Farklar* (1979), *Diriliş Muştusu* (1980), *Çağ ve İlham I: Metafizik Gerilim Şartı* (1998), *Çağ ve İlham III* (1998), *Günlük Yazılar II: Sütün* (1999), *Mevlana* (1999), *Yapıtaşları ve Kaderimizin Çağrısı 2* (1999), *Yapıtaşları ve Kaderimizin Çağrısı I* (1999), *Yapıtaşları ve Kaderimizin Çağrısı I* (1999), *İslam'ın Dirilişi* (2005), *Edebiyat Yazıları II: Dışımızın Zarı* (2007), *Diriliş Muştusu* (2011) ve *İslam'ın Dirilişi* (2013) adlı 13 kitabı incelenmiştir. Bu incelemede *doküman analizi* yöntemi ile Diriliş düşüncesinin kökleri ve belli başlı kavramları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Nihayet son bölümde elde edilen bulgular ışığında yazarın ideolojik perspektifi tartışılmıştır.

Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için dokümanları yalnızca incelemek yerine, kaynağı ve oluşma biçimiyle birlikte yorumlamaya çalışmak, dokümanlardan çıkarılan sonuçları farklı kaynaklardan doğrulamak ve gerektiğinde doküman analizi dışındaki yöntemleri de kullanmak gerekir (Sak, vd., 2021: 227). Yöntem kendi içinde dokümana ulaşma, orijinal olup olmadığını teyit etme, dokümanı anlama, analiz etme, veriyi kullanma gibi süreçleri kapsar (Kıral, 2020: 170).

Çalışmada hem edebi kimliği hem de bir düşünce adamı kimliği olan Sezai Karakoç'un sahip olduğu ideolojik perspektif/ler ve bu perspektiflerle eserleri arasındaki ilişkileri söz konusu edilmektedir. Bu itibarla yazarın ideolojisine dair tespitlere geçmeden önce belli kavramları ele almak gerekecektir.

Bir ideoloji olarak muhafazakârlık ve türevleri:

İdeoloji, yaşanılan dünyanın nasıl bir yer olduğuna/olması gerektiğine dair bir açıklama; deneyimleri açıklamak için zihin de inşa edilen bir kavram haritası; daha doğrusu insan zihninin yaşamın karmaşası ile başa çıkma yöntemidir (Solak, 2020: 9). Jean Dufour'un (1971: 122) kelimeleri ile söylenirse “*bir devre, bir cemiyet veya sınıfa has, inanç ve doktrinler bütünü*”dür.

Öte yandan *ideolojilerin tasnifi* konusu, kendi içinde pek çok alt kırılıma ve pek çok farklı kategoriye sahip bir konudur. Şimdiye kadar ideolojiler, statüko ve değişime bakışlarına göre, siyasi spektrumun solunda veya sağında bulunuşlarına göre, kendi içlerinde yaşadıkları evrime göre ve diğer ideolojilerle ilişkilerine göre farklı alt başlıklar halinde gruplandırılmışlardır (Solak, 2020: 11).

Dinler, elbette ki bir ideoloji değil bir inanç sistemidirler. Çünkü insanın derin bilinçdışı köklerine uzanırlar. Açık kavramlarla ve determinist ilkelerle değil; simgeler, alışkanlıklar, ayinler ve mitolojilerle işlerler (Eagleton, 1990: 46-52). Ancak dinler, 20. yüzyılda, tıpkı ideolojiler gibi yaşanan çağın sosyoekonomik meselelerine çözüm önerileri geliştirmeye çalışmışlardır. Kendi teorisyenlerini yetiştirmek, kendi medyalarına sahip olmak, siyasal olaylara güçlü reaksiyonlar vermek; politik çıkar grupları örgütlemek suretiyle; cinsiyet, sınıfsallık, etnisite gibi meselelerde ideolojilere benzer yorumlar üretmişlerdir. Yüzyılın ortalarına gelindiğinde ise bütün büyük dinler, az ya da çok birer “-izm”e, birer seküler yaklaşıma ya da rejime dönüşmüştür.

Muhafazakârlık kaynağı Batı dünyası olan ideolojilerdendir. Toplumların tarih boyunca biriktirdiği *bilgelik* ve saklı olduğu geleneklere özel bir önem verir. Bu sebeple değişime endişeyle bakar, tarihe ve kurumlara bağlıdır. Bu tereddüdün ardında halden memnuniyetten ziyade, daha kötüye gitme sakınımlı vardır. Atak siyasal girişimlere kuşkusu, zamanla her türlü değişime karşı bir dirence de dönüşmüştür (Solak, 2020: 23).

Esasen Muhafazakârlığın bu sakınımlının ardında insana olan güvensizliği yatar. Zira insan, aklını dürtülerine hâkim kılmada başarılı bir varlık değildir. Fırsatçı ve menfaatçidir. Bu yüzdendir ki, yüzyıllardır ayakta duran kurumları yabana atmamak gerekir. Onlar, insanın atak çıkarıcılığına karşı sağlam birer tutamaktır. Kaldı ki hiç bir nesil, toplumu ani bir şekilde ve daha iyiye doğru geliştirecek birikime sahip değildir. Öte yandan Muhafazakârlık değişime tümenden karşı değildir. Evet, değişim arzu edilen bir şey değildir; ama olacaksa aşamaları iyi düşünülmüş bir değişim olmalıdır. Birbirinden kopuk, plansız ve mekanik sıçramalar yerine *doğal* olmalı; tıpkı doğa gibi sürekli ve organik olmalıdır. Gerçekten de bu *doğa analogisi*, muhafazakârlarca sık sık kullanılır. Rakipleri bunu hantallıklarına ve ataletlerine biyolojik bir kılıf ve laik bir statü bulma çabası olarak görse de; muhafazakâr politikacıların kitleleri ikna etmede çokça işine yaradığını da kabul etmek gerekir.

W.H. Greenleaf'e göre (1983: 3) Muhafazakârlık, bir ideolojiden ziyade bir zihniyettir; zira onda Sosyalizm ya da Liberalizm gibi devlet-birey ilişkisini tanımlayan sabit ilkeler yoktur. Değişime karşı tavır alırken; mevcut pratik bilgiden hareket eder. *Muhafazakârlığın kökleri* aslında çok eskiye gider. MÖ 6. yüzyılda yaşamış Konfüçyüs'ün öğretilerine göre hızlı ve gereksiz değişim tehlikelidir. İdareci bir rüzgâra, halk ise bir ota benzer. Rüzgâr esince otlar eğilir. Her şey eskiden nasılsa öyle devam etmelidir. Statükoyu savunusu, Muhafazakârlığın en büyük açmazıdır. Çünkü statüko zamana ve zemine göre değişir. Bu yüzdendir ki muhafazakâr partiler 19. yüzyıl sonlarında düzen yanlısı, ataerkil ve müdahaleci iken; 20. yüzyıl ortalarında serbest pazarı ve düşük düzeyli devlet müdahalesini savunur hale gelmişlerdir. Keza 1970'lerde Alman Hristiyan Demokratları, Protestan dindarlığını terk edip

ulusçuluğa meyletmiş; ama onu da bir türlü aşırı sağın elinden alamamıştı. Öte yandan muhafazakârlık da Aydınlanmadan bu yana kendini çokça törpülemiş; kendine yeni ilke ve değerler seçmiştir. Bunlar *gelenek, hiyerarşi, organik toplum, medeniyet, yüksek kültür, yurtseverlik, yerelcilik, sivil toplum, tarımcılık, ahlakçılık* ve *sadakat* gibi ilke ve değerlerdir (Solak, 2020: 33).

Muhafazakârlığın dünyaya yayılması, sömürgecilik yoluyla olur. Bugün tüm dünyada yerel, geleneksel ve dinsel güçlerle işbirliği içinde her zaman güçlü bir iktidar alternatifi muhafazakâr partiler veya hareketler vardır. Cumhuriyetten kraliyete; meşrutiyetten çok partili parlamentarizme kadar pek çok siyasi rejimle de uyum içinde yaşamaktadırlar. *Burke tarzı muhafazakârlığın doğuşu*, bir İrlandalı olmasına karşın İngiliz tacı ve kilisesi adına konuşan bir siyasetçi ile gerçekleşir. Edmund Burke (1727-97), aslında çağının *Fransız İhtilali* başta olmak üzere dramatik siyasi olaylarına tepkilerini dile getirmiş bir entelektüeldi. *Reflections on the Revolution in France* (1790) kitabı muhafazakârlığın manifestosu sayılır. Kitapta *devlet, kurumlar, din, toplum, gelenek* ve *mülkiyet* kavramlarının altını çizer sürekli (Bromwich, 2014).

Devlet, özellikle düzeni koruyan bir üst kurum olarak adeta kutsanır. Medeniyetin kalıbıdır, her nesil onu biraz daha geliştirmeli ancak temelden değiştirmeye yeltenmemelidir. Devletin kurumları da gereklidir. Polis, yasa ve cezaevi insanlar suçtan caydırır. Devlet de gücünü kitleleri baskılamak için kullanmamalı, mülkiyete saygı göstermelidir. *Kurumlar*, yüzyılların mükemmelleştirdiği yapılarıdır; fazla kurcalamamak gerekir. *Din* güçlü kurumsal yaygınlığı, istikrar sağlayıcı potansiyeli, geleneği ve kültürü yapan bir bileşen olması ile her türlü reforma karşı korunmalıdır. *Toplum* bünyesinde kolektif bir bilgelik barındırır. Belki tek tek ele alındığında aptal bireylerden oluşuyordu; ama onların bir araya gelmesinden tarihin ve geleneğin sesi olan mistik bir bilgelik doğar. Devlet, *mülkiyete saygı* duymalı, onu elinde bulunduran zenginleri alt sınıflardan korumalıdır (Grigsby, 2008: 108–109, 112.).

Sınıflı bir toplum şarttır. Çünkü sınıflı toplumlarda, herkes yerini bilir ve bu da yönetimi kolaylaştırır. *Seçkinlik* bireysel eşitlikçilikten iyidir. Farklı kabiliyetlere sahip insanlar, eşit de olamazlar. Evet, herkes eşit düzeyde insandır ancak ödüllendirilmesi gereken insan olmak değil; topluma fayda sunmak, beceri ve çalışmadır. Hayat bir yarışmadır ve eşitlik yalnızca başlangıç noktasında vardır. Keza idarede *güç dengesi* çok önemlidir. Sonuçta seçkinlerin de sıradan insanlara özgü zaafı olabilir. Bu sebeple güç, soyluların elinde olan *Lortlar Kamarası* ile burjuvazinin elinde olan *Avam Kamarası* elinde eşit dağıtılmalıdır. Burjuvazi ve soylular, yönetsel gücü en fazla hak edenlerdir; çünkü yoksullardan her zaman daha güçlü ve daha iyi eğitimidirler. Soylular yüzyıllar boyunca yönetme sanatı konusunda uzmanlaşan istikrar sağlayıcılarıdır. *Fransız İhtilali*'nde olduğu gibi sıradan insanlar yönetmeye kalkarsa sonuç felaket olurdu. Zira vasat insanlardan soylu bir şey çıkmazdı. Halk egemenliği, sonu belirsiz maceralardan başka bir şey getirmezdi. Ayak takımının motivasyonu, devleti iyi yönetmek değil, zenginliği ele geçirmektir. Bu yüzden güç, daima mülk sahiplerinde olmalıdır. Toplum adına en iyi kararları iyi eğitilmiş soylular alabilir. Ancak onlar da bunu zorbalıkla değil; yücelik ve hayırseverlikle yapmalıdır (Solak, 2020: 26).

Muhafazakârlığın türevleri, Burke'den sonraki dönemlerde farklı ülkelerde ortaya çıkmıştır. Bunlar statükodan yana olma, tarihi ve geleneği yüceltme ve değişime karşı direnç gibi konularda az çok farklı düşünürler. *Klasik muhafazakârlık* ya da Geleneksel muhafazakârlık (traditionalist conservatism) Burke'in görüşlerini bugün hala en çok sürdüren ideolojidir. Bunlar *doğal hukuk, hiyerarşi, organik birlik, tarımcılık, vatanseverlik, yerlilik, Bölgeselcilik, yüksek kültür* ve *aşkın bir ahlakçılığı* sadakat ve bağlılık zeminlerinde buluşturmaya çalışır. *Kültürel muhafazakârlık* bir millete veya ona ait kültüre yüce bir değer atfeder ve ne bahasına olursa olsun muhafaza edilmesini savunur. Eğer *milli kültürü*,

koruma ve yayma konusunda işin ucu kültürel yayılmacılığa kadar gider. Bu da onları kültürel milliyetçilere yaklaştırır. Dil, kültürün en önemli unsurlarından biri olduğu için *dil muhafazakârlığı*, kültürel muhafazakârlıkta önemli bir yer tutar. Tıpkı sosyal muhafazakârlık gibi ahlakın ve geleneklerin medeni hukukla veya başka yasal düzenlemelerle korunması gerektiğine inanılır.

Sosyal muhafazakârlık politik değişimden ziyade kürtaj ve eşcinsel hakları gibi konularda ahlakın ve geleneksel aile değerlerinin korunması ile ilgili bir tanımlamadır. Aile gibi sosyal kurumlara kurucu bir değer atfeder ve devletin teminat altına almasını ister. Ölçütleri ülkeden ülkeye değiştiği için ilkeleri genellenemez. *Mali muhafazakârlık* hükümet harcamaları ve borçlanmada ihtiyatlılığa dayanan bir ekonomi felsefesidir. Temelinde Burke'ün devlet borçlanmalarının yükünün mükellefler üzerine atılmayacağı görüşü vardır. Mali konularda klasik Liberalizm gibi serbest ticaret, serbest fiyat ekonomisi, düşük vergilendirme ve özelleştirmeye dayanan finansal görüşleri savunur. *Tarımcılık* (Agrarianism), 19. yüzyılda ortaya çıkmış bir muhafazakârlık formudur. Kent hayatı, kapitalizm ve teknolojinin insanı ahlaken düşürdüğü; toprağa bağlı yaşamın ise yüce değerlere yaklaştırdığını savunur. Doğanın ritmine uymak ilahi izi takip etmektir. Bunun için bir toprağa aidiyet, bir aileye sahip olmak, bir cemaatin mensubu olmak; modern hayatın karmaşasına ve kapitalizmin yıkıcı etkilerine karşı insanı korur.

Muhafazakârlığın farklı ideolojilerle ilişkisinden doğan farklı formları vardır. 20 yüzyılda muhafazakârlık, tutucu tavrını biraz esnetmiş; daha eşitlikçi ve daha ekonomi odaklı bir politikaya ulaşmıştır. *Liberal muhafazakârlık* 20 yüzyılda ortaya çıkan ilk melez muhafazakârlıktır. Bugün ABD'deki Cumhuriyetçiler gibi pek çok siyasi parti, kendini *liberal muhafazakâr* olarak tanımlar. Bu tanımın altında serbest-pazar ekonomisi, bireysel sorumluluk, sivil haklar, çevrecilik, refah devleti gibi politikalar yatar. *Yeni muhafazakârlık* (Neo-conservatism) 20. yüzyılın ikinci yarısında ABD'de Richard M. Weaver, Peter Viereck, Robert A. Nisbet ve Russell Kirk'ün katkılarıyla ortaya çıkar. 1960'larda Amerikan çıkarları savunusuna dönüşür. 1980'lerde Bush dönemi muhafazakârlığı tekrar gündeme gelir. 90'larda aile, din ve millet ekseninde otoriteyi restore etme çabasıdır. Sosyal bağlılık ürettiği için *ortak değerlere*; disiplin, saygı ve sosyal istikrar ürettiği için de *otoriteye saygı* duyar. *Sivil muhafazakârlık* (Civic conservatism) 1990'larda David Willetts gibi entelektüellerce ortaya atılan ve bir ideolojiden ziyade devletle birey arasındaki gerilimli ilişkiyi yeniden tarif etmeyi amaçlayan teorik bir zemindir.

Milliyetçi muhafazakârlık, Avrupa'da 1950'lerden sonra ortaya çıkan ve daha ziyade milli ilgilere odaklanan bir muhafazakârlık türevidir. Aileye büyük önem verir ve onu kültürün özü kabul eder. Anti-komünizm, dış göç karşıtlığı, planlı ekonomi, milli kültür kurumlarını sübvans etme gibi politikaları destekler. *Dindar muhafazakârlık*, dinin sosyal hayatta çok daha fazla görünür olmasını ister. Gerçekten de dindar Hristiyanlar, Müslümanlar veya Yahudiler, dinsel inançları için devleti araçsallaştırmanın hayalini kurarlar. Kiminde bu, dengeli bir değişim, kiminde ise bir donma hatta geriye gitme arzudur. Dindar muhafazakârlar, pek çok ülkede kürtaj, eşcinsellik, uyuşturucu, evlilik dışı cinsel aktivite gibi hususlara karşı çıkarlar ve bu itirazlarını Klasik muhafazakârlar gibi gelenekten ziyade dini akidelere dayandırır. *Hristiyan demokrasi* Avrupa'da 19. yüzyıl sonlarında Hristiyanlıkla muhafazakârlık etkileşiminden doğmuş bir Dindar muhafazakârlık versiyonudur. Avrupa'da Hristiyan ahlaki, geleneği ve adetlerini katılımcı demokrasi ile uzlaştırmaya çalışan daha ziyade merkez sağ karakterli bir ideolojidir. Özsel ilkelerini *anti-komünizm*, *anti-sekülerizm*, *bireysel inisiyatif*, *ahlaki farkındalık*, *kanun ve nizam savunuculuğu*, *sosyal dayanışma*, *mali muhafazakârlık*, *serbest pazar dinamiklerinin birey lehine düzenlenmesi* gibi ilkeler oluşturmaktadır.

Sezai Karakoç'un eserlerine yansıyan ideolojik görünüm

Sezai Karakoç'un eserlerine yansıyan ideolojik görünüm, kuşkusuz onun ömrü boyunca ördüğü Diriliş düşüncesi ile yakından ilişkilidir. *Diriliş*, Sezai Karakoç tarafından yapılandırılmış ve referanslarını İslami bakıştan, özellikle tasavvuf geleneğinden alan bir medeniyet tezidir. İnsanlık, tarihin büyük krizlerini, büyük bunalımlarını büyük dirilişlerle aşmıştır; bugün de İslam medeniyetinin mirasçıları ve tüm dünya büyük bir diriliş beklemektedir. Diriliş, işte beklenen tazelenişe dair bir tekliftir. Siyasi, sosyokültürel boyutlarından çok ötede; daha içeriden bir bilinç tazelenmesi; bir “*eşya hakikati devrimi*” (Karakoç, 1999a: 70); bir “*ruh metamorfozu olayı*”; (Karakoç, 2005: 7); bir sağduyu uyanışıdır. İnsanın tam anlamıyla kendini yeniden gerçekleştirmesi eylemidir. Bunun için de önce içini değiştirmeli, kendi iç beninde bir devrim yapmalıdır. Şu halde dirilişin üç boyutu vardır: 1) bireyin önce kendi içinde derinleşmesi; 2) genişleyerek bu derinliği etrafına yayması; 3) medeniyet kökleriyle temas kurması.

Diriliş'in İslam tarihindeki kökleri kuşkusuz farklı katmanlarda aranabilir. Gazali düşüncesi bunlardan ilkidir (Baş, 2017: 829). Zira **Gazali** çağının felsefe, kelâm, sûfi ve bâtinî yollarını incelemiş ve nihayet sûfi yolu tercih etmişti. **Muhyiddin Arabi**, *İslam metafiziği* diye özetlenebilecek külliyyatı ile daima onun ilgi odağında olmuş, onu “*Ekberi neşveden feyz almış*” biri olarak görmüştür (Kılıç, 1994: 545). **Mevlana** ise ona göre Kuran hakikatlerini anlatmak için endirekt metot kullanan metafizik bilinçlendirme öğretisi ile bir “*diriliş piri ve evreni*”dir (Karakoç, 1999: 77).

Diriliş'in son asırdaki kökleri ilkin Mehmet Akif'e ulaşır. Onun hakikati söylemek için aksiyon alan şaşmaz iradesi, çok şey barındırır. Bir dönem yoğunlaştığı Said'i Nursi'nin külliyyatını “*tek başına bir İslam kültürü külliyyatı*”dır (Karakoç, 2013: 41). Eğitim hayatı boyunca sürekli temas içinde olduğu *Büyük Doğu* ve Necip Fazıl, kuşkusuz bir başka eksendir. *Diriliş'in kurumsallaşması* ilk önce *Diriliş* dergisi etrafında bir fikir platformu olarak başlar. Sonrasında düşünsel cephesi kitap haline gelen düşünce yazılarıyla; estetik cephesi şiirleriyle ve nihayet siyasi cephesi *Diriliş* ve *Yüce Diriliş* partileriyle gerçekleşir. *Mavera*, *Edebiyat* ve *Hece* gibi dergiler de bu görüşlerin akis bulduğu platformlardır. Tüm bunlar, Karakoç'un Diriliş'i hayatın bütün alanlarına yayılmış geniş oylumlu bir harekete veya akıma dönüştürmesi gayretinin bir sonucudur.

Diriliş'in evrensellik iddiası, kuşkusuz en önemli boyutudur. Her ne kadar 20. yüzyılın son çeyreğinde ortaya çıkan bir perspektif olsa da evrensellik hedefi dikkati çeker. Batı medeniyeti karşısındaki eleştirel tavrı en bariz özelliğidir. Bu yönüyle yine son çeyrekte bir sanat akımı, eleştiri kuramı ve ideoloji olarak ortaya çıkan Postkolonyal tepkiye çok benzer. Genel olarak Batının *Doğu algısına*, önyargılarına ve görmezden gelişine odaklanan Postkolonyal iddialardan farklı olarak Batılı değerleri eleştirisinin odağına koyar. Batı değerleri insanlığa huzurdan ziyade anarşi, terör ve Nihilizm getirmiştir. O halde Doğu/İslam değerleri uyandırılmalı, bireyden başlayıp, tüm topluma yayılan bir arınma ve atılım sağlanmalıdır. Ancak bu çağrı sadece Müslüman dünya ile değil, tüm dünyayla ilgilidir. Farklılıklar engel değil, zenginliktir. Diriliş, kâmil ve ebedi olana çağrıdır. Bir sevgi devrimidir. Parçalanmış zihinsel bütünlüğü tekrar bütünlüğe çabasıdır. Çağın problemleriyle aklen ve ruhen mağdur olanlara hitap etmektedir. Mademki sevgi ve barış, bütün insanlığın ortak idealidir; Diriliş çağrısı da tüm insanlığa seslenir.

Diriliş'in temel kavramları, esasen yukarıda ifade edilen tasavvufi köklerine rağmen geleneksel İslami düşüncenin kavramları ile tam anlamıyla örtüşmez. Öyleki Karakoç, yazı hayatının ilk dönemlerinde kullandığı dil “fazla modern” bulunduğu için dindar-muhafazakâr çevrelerce eleştirilmiştir. Sadece

1950'lerin İkinci Yeni deneysel dilini değil, öz Türkçeci vokabüleri ve Batılı literatüre ait kavramları kullanımının altı sürekliliği çizilmiştir.

Metafizik boyutun ihmali Batı medeniyetinin çıkmazıdır. Varlığın fiziksel tarafı kadar, fizik-ötesi boyutu da vardır. Batı aklı, bilimi yegâne hakikat yolu saymış, diğer yollara metafizik diyerek hafife almıştır. Oysaki bilim, hakikatin sadece bir boyutunu gösterir; *olağanüstü*'yü ihmal eden determinist ve materyalist bir kavramdır (Karakoç, 1980: 70). Görünen dünyanın ardında görünmeyen alem; yaşamdan ölüme geçişin metafizik boyutları vardır. İnsan ruhunun metafizik boyutunun da beslenmeye ihtiyacı vardır. Kaldı ki insan tabiatla mücadele ederken hep *olağanüstü*'den de güç almıştır. *Din*, hayatın içine, tarihe düşünceye, edebiyata, kısacası insan ruh ve davranışlarının yayıldığı bütün alanlara sal budak salan; hayal gücü, kal gücü, akıl, akıl üstü ve duyguyu besleyen bir mefhumdur. Bilimin ve maddesel dünyanın karşılayamadığı bir sükûnet ve huzur dünyasıdır (Kekeç, 2005: 47). *Millet*, Karakoç'ta İslami ve Kurani bütün insanlar toplumu anlamı ışığında millet anlayışıyla aynıdır. Irk ve etnisite temelli *nation* gibi kapalı bir tanımlama değil; İslam medeniyeti gibi tüm insanlığı kucaklayıcı; "*toprak, dil, ırk, realitelerinin üstünde inanç ve ülkü beraberliğini ifade eden bir*" açık bir tanımlamadır (Karakoç, 2011: 171). İslam'ın asırlar süren bir barış iklimiyle yönetmiş olmasının sırrı da burada saklıdır.

Devlet, Marksizm ve Liberalizm'de ekonomi temelli, Nasyonalizmde ise ırk temellidir. Marksist ve Nasyonalist devlet, bireyi yadsır, kendini daha üstün bir fedakârlık kurumu gibi görür. Kapitalist devlet, bireyi ihmal etmez ama adeta bir şirket gibi çalışır (Karakoç, 1999: 48). Hepsinin de özünde kendi idealizasyonu yatar. Kapitalizmin özgür-yaratıcı insanı, Nasyonalizmin üstün ırkı, Sosyalizmin eşit toplumu; hepsi de Platon'un Devlet'ine dayanan dünyevi başarıya odaklı tanımlardır. Karakoç'a göre İslami devlet ise maddi başarıdan ziyade Allah korkusu erdem ve doğruluğa dayanır. Vahyin iyiyi yamak kötüyü önleme ilkesi devleti zorunlu kılar. Şu halde devlet, "*ulu ve kutlu bir kuruluş, insan ve toplum ruhuyla uyumlu yüce bir düzenleme*"dir (Karakoç, 1998: 127). Barış, sulh, sükûn ve adaleti tesis etmek için vardır. Kutsal değil, ama kutlu bir kuruluştur. İdare ederken hakikat, inanç ve erdem kaidelerinden hareket etmelidir (Karakoç, 1999: 80). Öte yandan her toplumun kendini ortaya koyuşu ayrıdır; ülke, millet ve egemenlik sürdüğü sürece; rejimler değişse bile devlet devam eder. Karakoç'un İslami devleti teokratik bir model değildir; "ahireti hedef almış bir dünya devletidir.

Medeniyet, Karakoç'a göre "*insanın ruhuyla, kalbiyle ve akıyla ilgili evrensel bir gerçekleşim*"dir. (Karakoç, 2012: 10). Din, bu gerçekleşimin esas unsurudur. Müslüman dünya, geçmişte bir *hakikat medeniyeti* kurmuştur. İlk insandan bu yana kesintisiz bir çizgidir. Diğer medeniyetler ise bir tür arayış, deneme ya da belirli bir sürede gerçekleştirmiş parçalarıdır. Hatta bazıları bir çeşit *anti-medeniyet* olarak bir medeniyete karşı geliştirilmiştir. Medeniyetin asıl kurucuları peygamberlerdir. İslam peygamberi de İslam medeniyetinin kurucusudur. Vahihi hadis ve sünnetle açıklamış ondan bir dünya kurmuştur. Sonraki asırlarda bu medeniyet ince gelişmiş sonra büyük bir krize girmiştir. İslam dünyasının pek çok coğrafyasında farklı dönemlerde bu krizden çıkma çabaları ve önerileri olmuştur. Ancak bunlar, yüzeysel, bölgesel ve etkisiz kalmışlardır.

Muhalefet ve eleştiri, İslami bir kavramlardır. İslami devlette egemenliğin kötüye kullanılmasına karşı işletilen meşru ve objektif bir *huruc ale'sultan* hakkı vardır. Batıda ise bu kültür, ancak Fransız İhtilalinin müphem, istismara açık ve ancak başarıya ulaştığında meşru olabilen bir haktır. Keza *meşveret* kurumu da muhalefeti ve eleştiriye yıkıcı boyutlara varmadan işleten İslami bir süreçtir. Karakoç, muhalefet ve eleştirinin en iyi işletildiği demokrasiyi hali hazırdaki en iyi formül olarak görür.

Hatta onu birey iradesi yönünde geliştirecek ve adına *personalist demokrasi* dediği teklifler sunar. Zira bu, “*bir ruh aristokrasisi ve hak hükümdarlığı olan*” İslami devletle çelişmez (Karakoç, 1999: 61).

Sezai Karakoç'un çağının ideolojilerine bakışımı ortaya koymak, kuşkusuz onun ideolojik pozisyonunu ortaya koyma yolunda önemli bir eşik olacaktır. *İdeolojiler*, Karakoç'a göre sanat ve edebiyatımızın geliminin önünde birer engeldir (Kekeç, 2012: 40). Batı ve batılı ideolojiler, gerçekten de Müslüman Doğu'nun kendi medeniyetine sırtını dönmesine neden olmuştur. Bir tarafta Batı Avrupa Liberalizmine öykünen *Batıcılar*, diğer yanda Doğu Avrupa Sosyalizmine öykünen *Toplumcular* sanatımızı yaralamıştır. Oysaki “*yerli kökten ve zengi yabancı kaynaktan mahrum bir edebiyatın (...) yaşamasına imkân yoktur*” (Karakoç, 1999: 231).

Batılılaşma, “bir otokolonizasyon ve adaptasyon” sürecidir (Karakoç, 2005: 23). Başka kültüre adapte olmak, başkasının kalbiyle yaşamak gibidir. Batıya öykünme, bizde de ahlaki ve dini yozlaştırmış, değerleri gevşetmiş; iyi, doğru ve güzelin yerini; kötü, yalan ve çirkin almıştır (Karakoç, 2009: 12). Bugün “bir Mevlana, bir Fuzuli bir Şeyh Galip, bir Nefi, bir Baki çapında olmasa bile onun eteklerine ulaşmış bir şair, bir ruh eğiticisi[nin] Türk ülkesinde boy gösterme”mesinin nedeni, İslam ahlakının hayatımızdan çekilmesidir. Ünlü kişiler, köksüz bir edebiyat üretmeye başlamışlardır (Karakoç, 2009: 103). Bu Batılı ve Batıcı hava bizi zehirlemeye devam ettikçe bu topraklarda büyük şair, büyük düşünür yetişmez, toplum büyüme iştahını kendinde bulamaz (Karakoç, 1999: 595). İslam medeniyetinin son birkaç asrına damga vuran durgunluğun nedeni, kendi pınarlarından beslenememesidir. Yerlilik, Karakoç'ta merkezi bir kavramdır. Tüm düşünsel ve sanatsal yaralara bir devadır. Gerçek bir edebiyat için taklitten kurtulup geniş manada Türk insanına, tükenmez bir malzeme olarak orada yüzyıllardır duran kültürümüz ve medeniyetimize eğilmek gerekir. “Türk insanı, Türk ailesi köyde kasabada şehirde nasıl yaşar? Dramı ve trajik çizgileri nelerdir? (...) Yası ve acısı nereden gelir? Bayramları, din yaşayışı nasıl[dır]. Oruç, namaz, camiler, tarikat hayatları, yaşayışının bütününe ne gibi bir yer tutar.” (Karakoç, 1999: 231). Sanatçı, bazı çile, ilham ve üstün şuur merhalelerinden geçerek kendine lazım olanı seçip ayıklamalıdır.

Marksizm, 1960'lerden itibaren edebiyatımızda yükselmeye başlayan bir ideoloji olarak önce köksüz bir proletarya edebiyatı üretmiş; ardından kısa sürede konu kısırlığına düşmüştür. Örneğin Nazım Hikmet, “halka ve onun dertlerine bakmaz. O hep doktrinine kanıt ve uygulanacak alan bulmak bakımından ilgilenir halkla, Akif gibi halkın yoksulluğunu halktan bir kişi olarak ta yüreğinde duyan bir şair değildir. (...) Akif'in sıcaklığını, içtenliğini, yerliliğini bulma imkânı yoktur” Yabancı bir şairdir, yabancılığını Tanzimat'tan bu yana bir imtiyaz gibi yaşayanlardanır (Karakoç, 2007: 68). Öte yandan Marksist eleştirmenlerin sınıf çatışması eksenli edebiyat tarihi kurma çalışmaları boşa çıkmıştır. Bilinçli olarak geleneksel Türk şiirinin aşk, kahramanlık veya din etrafında dönen efsaneleri, ağıtları veya masallarını ekonomik ezilişe ve zulme başkaldırı ve devrimci bir ruhla açıklamaya çalışmışlardır. Özetle Batı, 20.yüzyılın ikinci yarısında Doğu'ya Marksizm'i sokarak onun ilim, sanat ve edebiyattaki yeni yeni uç vermeye başlayan dirilişini sabote etmiştir. Sağcılık, düşünce yazılarında açık veya örtük olumsuzlanan bir kavram değildir. Bilakis, edebiyatın kurutulduğu millet hayatını tüm zenginliği ile yansıtabilecek bir sağcı edebiyatın kuruluşuna bağlıdır. Gelenekle kurduğu bağlarla, edebiyattan halka gidiş gelişlerle zenginleşen, estetik açıdan doğurgan, feyzini Kuran'ın ışığından ve İslam medeniyetinin sanatsal membalarından alan bir edebiyat olmalıdır (Kekeç, 2005: 46). Sağ edebiyat, sol edebiyat gibi güdümlü değildir. Belli bir ideolojinin çığırkanı değildir. Ancak evvela yapılması gereken, hem “medeniyetimizi canlandıracak hem de çağın düşünce ve sanat aksiyon hamlelerini değerlendirecek” bir aydın kadrosunun yetiştirilmesidir (Karakoç, 1999: 396).

Sonuç

Gerek 18. yüzyıla ait klasik formu, gerekse sonraki yüzyıllarda ortaya çıkan türevleri açısından değerlendirildiğinde Sezai Karakoç'un düşün dünyasının Muhafazakâr ideolojiye ait olduğu söylenebilir. Karakoç'ta tıpkı İslamcılık'ta olduğu gibi İslam'ın çağdaş ve reformist bir yorumuna rastlanmaz. İslam onda bir antitez, bir aksiyon değildir; aksine bir uygarlık, bir huzur iklimidir. Doğudan batıya bütün İslam coğrafyasında Müslüman bireyin anlam dünyasından toplumsal kurumlara kadar bu iklim hala saklıdır. Yapılması gereken bunu canlandırmak ve muhafaza etmektir.

Tasavvufa bakış, Diriliş düşüncesini İslamcılıktan ayıran en önemli akslardan biridir. Zira Diriliş, İslam'ın saadet çağlarının ihya edilmesini esas alır. Geçmişte var olmuş ve en mükemmel haliyle yaşanmış huzur ve selamet iklimini –ki tasavvuf bu iklimin ayrılmaz bir parçasıdır- yeniden diriltmek ister. Oysa -başta Mehmet Akif olmak üzere- 20. yüzyıl İslamcılarını çağın mutasavvıflarını ve tasavvufi yorumlarını bir çeşit miskinlik, kurtulunması gereken bir atalet ve sıklet olarak görürler.

Muhafazakârlık kaynağını din ve devlet geleneğinden alan kurumlara özel bir anlam atfeder. Bunlarda asırların bilgeliğinin biriktiğini; nereye varacağı belli olmayan bir değişim uğruna bunun tehlikeye atılmayacağını iddia eder. Aynı şekilde geçmişini din ve devletten alan kurumlara saygı, Karakoç'un da temel vurgusudur. Bunların birikimi, son birkaç aşıra damgasını vuran Batılılaşma iptilası uğruna tehlikeye atılmamalıdır.

Medeniyet kavramı etrafında ördüğü semantik evren, Karakoç'un bir *kültürel muhafazakâr* olduğunu gösterir. Ona göre kesintisiz bir çizgi halinde bugünlere ulaşan Türk-İslam medeniyeti, modern zamanların getirdiği yozlaşma ve çözülmeye karşı tekrar canlandırılmalı ve tazelenmelidir. İhtiyaç duyulan deva ondadır. Tıpkı başka ülkelerin muhafazakâr pozisyonlarında olduğu gibi Karakoç da modernleşmeden rahatsızdır. Batılılaşma dediği Batı kaynaklı Modernizme karşı yerliliği güçlü bir şekilde savunur. Yerli olmak Türklüğün İslamiyet'ten sonra Anadolu coğrafyasında mayaladığı kültürel bir özdür. Bu öz, Osmanlı akınlarıyla Balkanlara ve Kuzey Afrika'ya taşınmış; son asırdaki mağlubiyetlerle tekrar eski noktasına çekilmiştir. Sol ideolojik akımlara karşı yaptığı güçlü sağcı vurgu, Karakoç muhafazakârlığının bir başka boyutudur. Sağ, onda birbirine benzeyen ve ortak noktaları, din milliyet, gelenek ve medeniyet olan pek çok siyasal pozisyonun Batı kaynaklı ideolojilere karşı bir savunma hattıdır. Sol ideolojilerin en büyük ithamı olan İslam geleneğinde yeterli bir muhalefet ve eleştiri geleneği bulunmadığı görüşüne de katılmaz. İslam devlet geleneği, devletin işleyişini akamete uğratmamak adına itidalli; gerekli şartlar oluştuğunda ise kararlı ve sonuç alıcı mekanizmalara sahiptir. Bunlardan hareketle Karakoç'un muhafazakârlığın değişim ve statüko ikilemi bağlamında bir *kültürel muhafazakâr*; muhafazakârlığın diğer ideolojilerle melezleşmesi bağlamında ise bir *dindar muhafazakâr* olduğu sonucuna varılmaktadır.

Kaynakça

- Baş, Münire K. (2017). "Sezai Karakoç". *Doğudan Batıya Düşüncenin Serüveni 10*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Berman, Sheri (2003). "Islamism, Revolution, and Civil Society". *Perspectives on Politics* 1 (2): 258.
- Bromwich, David (2014). *The Intellectual Life of Edmund Burke: From the Sublime and Beautiful to American Independence*. Harvard University Press.
- Duffour, Jean (1971). *İlimler ve İdeolojiler*, (çev. F. Aslan), İstanbul: Umran yay.
- Eagleton, Terry (1990). *Edebiyat Kuramı*. İstanbul: Ayrıntı Yay.

- Greenleaf, William H. (1983). *The British Political Tradition: The Rise of Collectivism*. New York: Methuen.
- Grigsby, Ellen (2008). *Analyzing Politics*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Karakoç, S. (1979). *Farklar*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (1980). *Diriliş Muştusu*. İstanbul: Diriliş Yayınları. Karakoç, S. (1998). *Çağ ve İlham I: Metafizik Gerilim Şartı*. 7.bs. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (1998). *Çağ ve İlham III*. İstanbul: Diriliş Yayınları. Karakoç, S. (1999). *Günlük Yazılar II: Sütün*. 5.bs. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (1999). *Mevlana*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (1999). *Yapıtaşları ve Kaderimizin Çağrısı 2*, İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (1999). *Yapıtaşları ve Kaderimizin Çağrısı I*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (1999). *Yapıtaşları ve Kaderimizin Çağrısı I*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (2005). *İslam'ın Dirilişi*. 9. bs., İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (2007). *Edebiyat Yazıları II: Dişimizin zarı*. 3. bs., İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (2011). *Diriliş Muştusu*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (2013). *İslam'ın Dirilişi*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Kekeç, İ. (2005). Sezai Karakoç'un Düzyazılarından Hareketle İdeolojilerin ve Uzantılarının Sanat ve Edebiyat Anlayışımıza Etkisi. *Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi*, (2). 41-50
- Kılıç, M. E. (1994). "Ekberiye". *DİA*, c.10. İstanbul.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15) , 170-189.
- 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.
- Solak, Ö. (2020). *Edebiyat, İktidar, İdeoloji: İdeolojilerin Edebiyata Vuran Gölgesi*. Çanakkale: Paradigma yay.

29. Popüler İslami şiirde “dekadans” sorunu: Hikmet Anıl Öztekin şiiri örneği¹**Oğuz Selim KOBAZA²****Hüseyin KÖSE³**

APA: Kobaza, O. S. & Köse, H. (2022). Popüler İslami şiirde “dekadans” sorunu: Hikmet Anıl Öztekin şiiri örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 475-504. DOI: 10.29000/rumelide.1190319.

Öz

Türkiye’de 2010’lu yıllardan itibaren yoğun İslami referanslar barındıran roman, hikâye, kişisel gelişim vb. türlerdeki kitapların yanı sıra, İslami kavram ve simgelerin çokça kullanıldığı şiir kitapları da edebiyat kamuoyunda daha fazla yer almaya başlamıştır. Geniş kitlelerin beğenisine hitap eden bu popüler şiir kitapları, profesyonel pazarlama stratejileri ve sosyal medyadaki viral reklamcılık pratikleri aracılığıyla kısa sürede yaygınlaşmış ve bilhassa genç yaştaki okuyucu kitlelerinin bu ürünlere rağbet etmesiyle de çoksatar hâle gelmiştir. Söz konusu kitaplarda yer alan şiirler dekadans bir eğilimin de habercisi niteliğindedir. Bu şiir anlayışı, Türkiye’de köklü bir geleneğe, gelişkin bir nitel düzeye, belli bir erginliğe sahip, ciddi İslami değer ve duyarlılıkları esas alan Necip Fazıl Kısakürek, Sezai Karakoç, Nuri Pakdil, Cahit Zarifoğlu, İsmet Özel, Erdem Bayazıt, M. Akif İnan vb. isimlerin temsil ettiği şiir kanonundan da nitel düzeyi ve genel yönelimi bakımından oldukça farklıdır. Bu çalışmada, popüler İslami şiirin genel mahiyetini tartışmaya açmak ve bu bağlamda, şiirleri 2010’lu yıllardan itibaren geniş kitleler tarafından rağbet gören Hikmet Anıl Öztekin’in *Elif Gibi Sevmek 1* adlı kitabının içerik evrenini “edebi dekadans” kavramı açısından irdelemek amaçlanmıştır. Çalışmada, literatür taraması yöntemi kullanılarak amaçsal örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmada, Hikmet Anıl Öztekin şiirleri her ne kadar İslami bir muhtevaya sahip gibi görünse de biçim ve içerik açısından kanonik İslami şiiri lafzen temsil ettiği, dini motif ve kavramları din dışı bir çerçeveden değerlendirerek tahrif ettiği, çoksatar olmayı ve popülerliği nitel düzeyin önüne koyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Şiir, popüler İslami şiir, dekadans, Hikmet Anıl Öztekin

The Problem of "Decadence" in Popular Islamic Poetry: An Example of Hikmet Anıl Öztekin’s poetry

Abstract

Since 2010, poetry books that extensively incorporate Islamic references and symbols have started to appear more frequently in the literary public in Turkey, along with novels, stories, self-help books, etc. Through effective marketing techniques and social media viral promotion techniques, these well-liked poetry books—which appeal to a wide audience—were widely known in a short amount of time and quickly became bestsellers due to the demand for these products, particularly among young

¹ Bu çalışma 1. yazarın Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde yazılan “Erginlikten Ergenliğe Kültürel Aklın Geriletilmesi ve İçerik Açısından Sağ Muhafazakâr Kültür Politikaları: İslamcı Çoksatar Şiir Örneği” adlı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

² Arş. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü, Bilişim ABD (Sivas, Türkiye), selimkobaza@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-6079-2690. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190319]

³ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü, Genel Gazetecilik ABD (Erzurum, Türkiye), huseyink180@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-5697-9009.

readers. The poems in these books also herald a decadent tendency. This understanding of poetry is quite different in terms of its qualitative level and general orientation from the poetry canon represented by Necip Fazıl Kısakürek, Sezai Karakoç, Nuri Pakdil, Cahit Zarifoğlu, İsmet Özel, Erdem Bayazıt, M. Akif İnan, etc., who have a deep-rooted tradition, a developed qualitative level, a certain maturity and are based on serious Islamic values and sensibilities. This study aims to discuss the general nature of popular Islamic poetry and, in this context, analyse the content universe of Hikmet Anıl Öztekin's *Elif Gibi Sevmek 1*, whose poems have been widely popular since the 2010s, in terms of the concept of "literary decadence". The study employed the purposive sampling method together with the literature review methodology. The study concludes that although Hikmet Anıl Öztekin's poems seem to have an Islamic content, they literally represent canonical Islamic poetry in terms of form and content, distort religious motifs and concepts by evaluating them from a non-religious framework, and put bestseller status and popularity ahead of the qualitative level.

Keywords: Poetry, popular Islamic Poetry, decadence, Hikmet Anıl Öztekin

1. Giriş

Şiir sanatı, kaynağını bizzatîhi hayatın içinden alır ve hayatın bütün hâllerinden de etkilenir. Dilin sonsuz imkânları içinde çok boyutlu anlamlar ve düşümler vaad ederek gündelik yaşamın insanı boğup mekanikleştiren rutini içinde yer alan en basit detayları bile görünür kılar. Bazen bir düşünce aracı, bazen de estetik yaratımın odağıdır. Hem ontik, hem de epistemik bir karakter kazanabilir. Bireysel varoluşu açıklama potansiyeli taşıdığı kadar toplumsal ve nesnel gerçekliğe de tanıklık edebilir. Şiir sanatı ve retorisiyle felsefe de yapılabilir, siyasal bir mücadeleye de girilebilir. Ama her halükârda, şiir okuyucusuna semantik ve linguistik açıdan bambaşka heyecanlar ve serüvenler esinler. Şiir, hayatın her anını kendisine konu edindiği gibi kimi belirgin inanç ve eğilimler de kuşkusuz şiirde kendine yer bulabilir. Bu açıdan insanoğlunun ilk çağlardan bugüne inandığı değer ve menkıbeleri çeşitli gerekçelerle şiirsel formlarda dışa vurduğu görülür. Aşkkanlık, eğilim, düşünce ve inancı şiire yansıtan güç, şairin öznel varlığından kaynaklanabileceği gibi dönemin gerekliliklerinden de etkilenebilir. Şairin inandığı değerler, bu açıdan onun şiirine taşınarak estetik düzeyde üslup kazanır. Öte yandan, her kültürel ve sanatsal pratik, içine doğduğu tarihsel dönemin gereklilikleri ve özellikleri tarafından belirlenir ve biçimlenir. Bu anlamda, Türkiye’de var olduğu biçimiyle, İslami çoksatar/popüler şiir eğilimi de, kendi tarihsel ve toplumsal döneminin bir ürünüdür. Dahası, doğrudan veya dolaylı biçimde siyasal etkenlerle de biçimlendirilmiş bir şiirsel eğilimdir. Nitekim 2010’lardaki hâkim siyasal konjonktürün uyguladığı muhafazakâr kültürel politikaların etkisiyle, İslami kavramlar ve simgelerle oluşturulan kültürel ürünlerin görünürlüğü artmıştır. Bu dönemde muhafazakâr orta sınıf habitusunun kendine has özellikler barındıran bir beğeni yargısı oluşturduğu söylenebilir. İslami ve tasavvufi referansları barındıran bu beğeni anlayışı, aynı zamanda gündelik hayatın akışında peyderpey görünürlük kazanarak edebiyattan şiire, romandan kişisel gelişim türü kitaplara kadar geniş bir perspektifle kaleme alınmış kitaplara olan ilgiyi artırarak kültürel ürünlere de yansıması; böylelikle İslami ve tasavvufi kavramların birer ticari meta olarak görülmesine neden olmuştur. Kuşkusuz yine bu gelişimde yüksek, ciddi ve nitelikli sanat pratiği ve ürünleri karşısında popüler kültür ürün ve pratiklerinin -özellikle görsel kültürün kuşatıcılığı ve yeni medya marifetiyle üretilen devasa ve denetlenemez içerik miktarıyla- yaygınlaşmasının da büyük bir etkisi vardır. Söz konusu popüler İslami şiir, ayrıca köklü bir geleneğe ve belli bir erginliğe sahip, temsilciliğini Necip Fazıl Kısakürek, Sezai Karakoç, Nuri Pakdil, Cahit Zarifoğlu, İsmet Özel, Erdem Bayazıt, M. Akif İnan vb. isimlerin yaptığı İslami şiir kanonundan da farklıdır.

İslami popüler şiirin mahiyeti ve muhtevası ile bu şiir anlayışında İslami değer, sembol ve kavramların nasıl konumlandırıldığı veya nasıl kullanıldığına değerlendirilmesi bu çalışmanın temel problemidir. Dolayısıyla çalışmada, 2010’lu yıllardan itibaren yaygınlaşarak ciddi biçimde kitleselleşip geniş bir kamusal rağbet gören popüler İslami şiir eğiliminin, özellikle İslami değer, kavram ve semboller açısından edebi bir dekadans yarattığı iddiasında bulunuyor ve bu iddiadan hareketle, sözü edilen İslami popüler şiir anlayışının çoksatar bir örneğinin içerik evrenine yönelik kavramsal bir çözümlemeyi amaçlıyoruz.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, popüler İslamcı edebiyatla ilgili çalışmaların büyük bir çeşitlilik arz ettiği ve sayıca önemli bir yekûn tuttuğu söylenebilir. Bu çerçevede Muhsin Macit’in “Romantik İslam’dan İslami Romantizm’e: İslamcı Popüler Kültürün Değişen Panoraması” adlı makalesinin yanı sıra, Vacit Ertan Yılmaz’ın “Bir Kimlik Oluşturma Aracı Olarak İslami Popüler Romanlar”; Arzu Ereklî’nin “Medeni ya da Müslüman: Popüler Aşk Romanlarında Feyza Olmak”; Nagihan Dönmez’in “İslami Popüler Romanlarda Müslüman Kimliğinin Değişimi”; Özge Yılmaz’ın “Popüler Kültür Örneği Olarak Hidayet Romanlarında Toplumsal Cinsiyet ve Kadının Konumu: *Huzur Sokağı ve Halkaların Ezgisi* Roman Örnekleri” başlıklı yüksek lisans tez çalışmaları mevcuttur. Ayrıca Veli Uğur’un *Vampirin Öpücüğü Aşğın Kanı: Türkiye’de 1980 Sonrası Popüler Roman* adlı çalışmasına ilaveten; Elifhan Köse’nin *Sessizliği Söylemek: Dindar Kadın Edebiyatı, Cinsiyet ve Beden*; Ahmet Sait Akçay’ın *Bellekteki Huriler: İslamcı Popülist Kültüre Eleştirel Bakış*; Kenan Çayır’ın *Türkiye’de İslamcılık ve İslami Edebiyat: Toplu Hidayet Söyleminden Yeni Bireysel Müslümanlıklara*; Hüseyin Çil’in *Bedeni Kurgulamak: İslami Romanlarda Beden ve Kimlik*; Erol Üyepazarcı’nın *Unutulanlar, Hiç Bilinmeyenler ve Bilinmek İstenmeyenler: Türkiye’de Popüler Romanın İlk Yüzyılının Öyküsü (1875-1975)* vb. hem doğrudan hem de dolaylı olarak İslami popüler romanları konu alan ya da bu konuya değinen çalışmaların varlığından da söz edilebilir. Bu çalışmaların genel olarak popüler İslami romanları konu edinen evreninin, belli İslami sorunları gündelik yaşam ve güncel/popüler kültürle ilişkisi bağlamında tartışmaya açtığı görülmektedir. Bariz İslami referanslar barındıran popüler kültürel ürünleri konu edinen bu ve benzeri çalışmaların genellikle tevhit ve hidayet romanlarına odaklandığı göz önüne alındığında, makalenin spesifik olarak popüler/çoksatar şiire odaklı örnekleme nedeniyle özgün bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Aynı nedenle, kitlelerin beğenisine hitap eden İslami popüler şiir anlayışındaki İslami kavramların kullanımına yönelik eleştirel bir yaklaşımı temel alan çalışmanın genel olarak kültürel çalışmalar, özelden ise edebiyat ve iletişim sosyolojisi alan yazılarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Bu çalışma temelde nitel bir çalışma olup, 2010 sonrası popüler İslami şiirin öncü isimlerinden birisi olan Hikmet Anıl Öztekin’in şiirlerinin ihtiva ettiği İslami değer, kavram ve sembollerin dekadans kavramıyla ilişkisini ele almak ve bu şiirlerin ergin İslami şiir kanonu açısından ifade ettiği anlamı saptamak amaçlanmıştır. Bu amaçla Hikmet Anıl Öztekin’in İslam ve din vurgusu içeren şiirleri dikkate alınmış olup çalışmanın kısıtlılıklarından dolayı, amaçsal örnekleme yöntemiyle, şairin *Elif Gibi Sevme* 1 adlı kitabı tercih edilmiştir. Ayrıca Öztekin’in edebî pratiğinde şiir ve düzyazımın iç içe olması ve her iki türde de İslâmî kavram ve betimlemelerin sıkça kullanılması nedeniyle çalışma kapsamında sadece bazı İslami kavramların yer aldığı şiirler değerlendirmeye tabi tutulmuş ve bu şiirler doküman analizi yöntemiyle incelenerek yorumlanmıştır. Bilindiği üzere, alanyazın taraması yönteminde temel amaç, “çalışmanın hangi bağlamda yürüyeceğinin ve özellikle süregelen çalışmalardan sentez yoluyla hangi boşlukların doldurulmak üzere hedef alındığının gösterilmesidir” (Koroğlu, 2015, s. 61). Genellikle literatür taraması bir çalışmada iki türlü kullanılmaktadır: a) Materyalin tarihsel kronolojik bir sıralama

gözetilerek taranması, b) Tematik çerçevede tarama. Bu çalışmada daha çok tematik çerçevede tarama yöntemi tercih edilmiştir. Aynı şekilde, çalışmada, seçilen *Elif Gibi Sevmek 1* adlı yazılı materyalin içeriğini ve özelliklerini betimlemeye olanak sunması bakımından amaçsal örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bilindiği üzere, amaçsal örnekleme tekniği, temelde "olasılık temelli olmayan bir örnekleme yaklaşımı" (Koç Başaran, 2017, s.90) olup, çalışmanın amacına bağlı olarak, bilgi ve yorumlama açısından uygun örneklerin tercih edilerek derinlikli biçimde çözümlenmesine olanak sunmaktadır. Amaçsal örnekleme, çalışmada seçilen örneklerin belirlenen amaca (yazılı materyalin içeriğinde dekadans unsur) uygun sonuçlar ortaya koyabilmesi açısından tercih edilmiştir (Koç Başaran, 2017, s.490).

3. İslami ergin şiir: Mahiyeti ve genel çerçevesi

İslam öncesi Arap coğrafyasında şiir, kamusal algıda önemli bir yerdedir. Edebiyat, Arapların en değerli gördükleri sanatların başında yer alır ve şiir de edebiyatın en değerli dalı olarak değerlendirilir (Hodgson, 2017, s.551). Hem kültürün aktarımı hem de kültürel değerlerin muhafazasında büyük bir önem arz eden şiir, aynı zamanda dönemin Arap toplumunun örflerini, adetlerini, gelenek ve yaşayışlarını içinde barındıran kaynaklardan birisidir. Bu bağlamda şiirin, okuma ve yazma ve dolayısıyla tescilin yaygın olmadığı toplumlardakine benzer biçimde, Cahiliye Devri'nin Arap toplumunda da korunması istenen toplumsal ve kültürel özellikleri korumanın da en kolay yolu olduğu söylenebilir (Öğmüş, 2013, s.18). Kur'an, bu anlamda, hem İslâm'ın hem de Arap edebiyatının ilk kitabıdır (Schoeler, 2022, s. 33). İslamiyet'ten sonra da şiirin kamusal algıda önemli bir yer tuttuğunu söylemek mümkündür; ancak önemli bir farkla: İslam, kendi kuralları çerçevesinde şiiri de şekillendirmiştir. İslam'ın emirleri kutsal bir kitap olarak vahyolunan Kelime'ye dayandığından, edebiyatın İslam halklarının neredeyse tüm sanatları arasında üstün ve imtiyazlı bir konumu vardır (Nasr, 2019, s.127). İslamiyet'in şiir ve şaire karşı mesafeli olduğu ve yine şiire karşı olumsuz bir tutum sergilediği hususunda pek çok görüş bulunmaktadır. Kur'an-ı Kerim'de adı şairler (Şuarâ) anlamına gelen bir sure olup, bu surenin adı 224. ayette yer alan "şairlere ancak sapıklar uyarlar" ifadesinden gelmektedir. Ayrıca Kur'an-ı Kerim'de on sure ve on üç ayette şairlerden ve şiirden bahsedilmektedir (Güleç, 2018, s.33). Kur'an-ı Kerim'in şairleri kâhinler ve büyücüler grubunda değerlendirdiği, onların şiirlerinin de büyü sözleri olduğu belirtilmekte ve onlar yalan kabul edilmektedir. Bu olumsuz bakış, Kur'an'ın inmeye başladığı dönem ve coğrafyada şiirin tamamen dinin dışında yer alması ve din karşıtı hâle gelmesiyle alakalıdır (Kılıç, 2014, s.23).

İslamiyet sonrasında, şiirin İslam öncesinin şiir geleneğinden yararlanmak suretiyle, tıpkı İslam'ın getirdiği kurallar çerçevesinde gelişen diğer sanatlarda olduğu gibi kendisine özgü bir estetik düzey oluşturduğu söylenebilir. Burada İslamiyet öncesinde güçlü bir damar olarak yaşayan şiirin de Kur'an tarafından inkâr edilip yok sayılmadığı belirtilmelidir. Kur'an, "İlahi Kelam" ile "şiir" arasındaki farkın sınırını çizmiştir ve bu farktan yola çıkarak, yeni bir zihniyeti ifade eden Müslümanlığın, şiiri olumlama ve onama yolunu göstermiştir. Bu sayede Arap şiiri teknik açıdan pek bir şey kaybetmeden İslami özü yüklenmiş ve kavim şiirinden medeniyet şiiri olma mertebesine yükselmiştir (Lekesiz, 2015, s.113-114). İslami şiirin, bu bakımdan şiirin sınır tanımayan ifade gücünden faydalanarak hem kendi duyarlılıklarına dayalı bir anlayışını oluşturduğunu hem de sınırlarını belirleyerek yepyeni bir şiir estetiği ortaya koyduğunu ileri sürmek mümkündür. Bir söz sanatı olarak şiir, Kur'an'ın açtığı yeni bir dünya, yeni bir estetik duyarlılık ve poetika anlamına gelmektedir ve Kur'an-ı Kerim'le birlikte genel olarak edebiyat, edebi zevk ve buna bağlı olarak edebi eleştiri anlayışı bütün İslam toplumlarında çok daha farklı bir yola girdiği söylenebilir (Koç, 2009, s.160-161).

İslami edebiyatın alt bir dalı olan İslami şiir, İslami duyarlılıkların estetize edilmiş bir biçimde vücut bulmasının yanı sıra, bu inançtan beslenen edebi bir motivasyonun ürünü olarak da karşımıza çıkmaktadır. İslami estetik duyarlılığın varlığa dayanan, geniş anlamda bilgiyi önemli gören ve değeri, salt bir bireysel beğeni işi olmanın ötesinde, varlık ve bilgi ile birlikte kavrayan bir duyarlılık (Koç, 2016, s.70) olarak tanımlanmasından hareketle, İslami şiirin mahiyetine dair birtakım metafizik kavramlara işaret ettiği ve üst bir estetik bilincin ürünü olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Aynı zamanda İslami şiir, duyarlılığını Kur’an-ı Kerim’e dayandırmakla birlikte, birtakım hassasiyetleri de bünyesinde barındırmaktadır. Bu hassasiyetler, İslami şiir özelinde ele alındığında, hem biçim hem de içerik açısından şiirde bazı “sınırların” bulunmasını da beraberinde getirmektedir. El-Keylani’nin (1988, s.24) de ifade ettiği gibi; “İslami edebiyat, Kur’an-ı Kerim’i merkeze alan bir anlayış sergilemekte ve onun söz sanatının doruğu olarak ölmez bir edebiyat; açıklık, anlamlılık ve anlaşılabilirlik örneğidir”. El-Keylani’ye (1998, s.26) göre, İslami edebiyat, İslam’a bağlıdır ve bu bağlılıktan dolayı yazar, onu sorumlu bir edebiyat olarak da görmektedir. El-Keylani (1988, s.31) ayrıca, İslami edebiyatın etkili, güzel ve sanatsal bir anlatım biçimi olduğunu, imanlı benlikten doğduğunu; insan, hayat ve varlığı yorumladığını, Müslümanın akide temellerine uyduğunu, fayda ve haz doğurduğunu, fikri ve vicdanı harekete geçirip geliştirdiğini, herhangi bir faaliyet için belli tavır ve tutum kazandırıp sürdürdüğünü dile getirmektedir. Bu bakımdan İslami edebiyat, dolayısıyla onun bir ürünü olan İslami şiir, hem estetik hem de dini boyutu bulunan bir edebi tür olarak karşımıza çıkmaktadır.

Peki ama bir şiire “İslami şiir” hüviyetini kazandıran nedir? Şiiri bu hüviyete büdüdüren unsur yalnızca şekil özellikleri midir, yoksa şiirin anlamının “İslami” olması gerekliliği mi ön plana çıkmaktadır? İnanç-şiir-şair arasındaki ilişki bu bağlamda nasıl konumlanmaktadır? Ömer Lekesiz’e göre, sanat seküler bir uğraştır. Lekesiz’in “özel olarak belirlenmiş bir sanat nazariyatını gereksinmek yerine, zahiriyle ve batınıyla İslam zihniyet ve kültürünün geneline kalbiyle ve bilgisiyle birinci dereceden bağlı olmak zorundadır. Bu bağlı oluşu onu hem güzelliğın içinde tutar hem de sadece ona yöneltilir” (2015, s.32) ifadeleri, Müslüman bir sanatçı olabilmenin kriterlerini de ortaya koyması bakımından önemlidir. Müslüman kimliğine sahip bir sanatçının, Kur’an ayetlerinden, hadis-i şeriflerden, İslam tasavvufundan vb. manevi kaynaklardan alınmış ve kendi değerleriyle yoğrulmuş bir sanat anlayışının takipçisi ve uygulayıcısı olması beklenmektedir. Bu anlayıştan hareketle İslam’a bağlı bir sanat üretiminin kriterleri “dışarıdan” değil; bizatihi İslami düşünüş tarzı tarafından belirlenmesi gerektiği söylenebilir. Aynı durumun sadece şiir özelinde olmayıp, Müslümanca düşünüşü ve İslami duyarlılıkları temel alan tüm sanat ve edebî faaliyetlerde geçerli olduğu da vurgulanmalıdır. İslami kavramların, şiiri İslami yapmayacağı hususunu savunan Mustafa Özçelik (2015, s.94) ise, bir şiirin dinî olarak nitelendirilmesi için şiirin muhtevasında Allah, peygamber, günah, sevap gibi dinî kavramların bulunmasının gerekli olmadığını söylemekte; bu kavramları dindar olmayan bir şairin de kullanabileceğini belirtmektedir. Yazar, duyuş, düşünüş ve bakış meselesinin önemli olduğunu belirterek dinî bir kavram ihtiva etmeyen şiirin bile dinî bir duyarlılık taşıyabileceğini savunmaktadır. Bu bağlamda yazarın, bir şiirin İslami olarak nitelendirilmesi hususunda biçimden ziyade şiirin içeriğinde ve anlamında yer alan inancı ön plana çıkardığı görülmektedir. Turan Koç (2009, s.169) da edebî bir metinde biçimin rastgele değil; ancak içeriği ve anlamının görsel ve işitsel yansımalarıyla alakalı olduğunu vurgulamakta ve İslami şiirin önde gelen örneklerinde şiirin biçiminden önce anlama veya içeriğe önem verildiğinin görüldüğünü ifade etmektedir.

İslami şiirin, içerik ve biçim açısından birtakım sınırlara sahip olduğunu ileri sürmek mümkündür. Bu yönüyle de İslam’ın kendi iç dinamikleriyle oluşturduğu şiir anlayışının sınırları, dini bir perspektiften çizilmiştir. Bu sınırları belirleyen pek çok kıstasın varlığından da bahsedilmelidir. Bu kıstasların içinde şiirde cinselliğe yer verilip verilmediğine, insanın şehvet duygularına hitap eden duyguların ve sözlerin

şiiire yansıtılıp yansıtılmadığına ve bu konuda bir istismarın şiiirin içeriğinde var olup olmadığına dair pek çok görüş bulunmaktadır. İslam şeriatiinin, gerçekçi ve müsamahakâr olduğunu söyleyen Abdullah Nasır Ulvan (1998, s.75-76), söz konusu dinî yasanın şiiiri kökten silip atmadığını; sadece çirkin, başkalarını öven ya da eleştiren, belirli bir kadının güzelliğini veya çirkinliğini anlatarak adeta onunla flört eden ve insanın şehvet duygularını kabartan şiiiri yasakladığını belirtmektedir. Yazar, diğer taraftan, İslam'la bağdaşan, onun güzelliklerini betimleyen, şeref ve kahramanlık aşıl原因, savaş ve cihadı sevdiren şiiirlerin ise teşvik edildiğini vurgulamaktadır. Ulvan'ın ifadelerinden yola çıkıldığında, İslam'da şiiirin içeriğinde "cinsel olan-cinsel olmayan şiiir" gibi bir ayırımın gözetildiğini ve İslam'ın da ancak cinsellikten arındırılmış bir şiiire müsaade edebileceği sonucuna ulaşmak mümkün olmaktadır. İslam'ın onayladığı ve onaylamadığı şiiirle ilgili Kur'an'ı temel alan bir yaklaşım gösteren Ahmed Kalkan ise, Kur'an'ın insanları kandıran, oyalayan, onları olmayacak şeylerle meşgul eden, toplumun sapmasında rol oynayan şiiir ve şiiiri eleştirdiğini söylemektedir. Şeytanın da bu şiiirlere yol gösterdiğini ifade eden Kalkan, Kur'an'ın izin verdiği şiiir ve şiiirin özelliklerini ise, "iman, sâlih amel, Allah'ı çokça zikir, zulmü (en büyük zulüm olan şiiirki, insanın Allah'a isyan ederek kendine ve topluma yazık etmesini) kınamak, hakkı ve mazlumları savunmak" (2007, s.378) şeklinde sıralamaktadır. Yazar bu özelliklerin hiçbirinin şiiir ve şiiirde bulunmadığı takdirde de Kur'an'ın bu şiiir ve şiiirlere onay vermeyeceğini belirtmektedir.

İslami şiiirin mahiyetini şiiirin kimliğiyle ilişkilendiren görüşler de bulunmaktadır. Bu görüşler, İslami şiiirin tanımlanmasında şiiirin dinî mensubiyetinin önemini göz önüne alan sübjektif ölçütler barındırmaktadır. İslami edebiyatı, Türk milletinin İslam'ı kabul ettikten sonra ortaya koyduğu edebiyat olarak tanımlayan Erdem Bayazıt (2018, s.14), bir eserin içinde dinî bir ibare olmasa ve eser dinî bir amaç gütmese dahi, o eser eğer İslamiyet'e samimiyetle inanmış bir yazarın eseriye, onu İslami bir eser saymaktadır. Edebi bir ürüne "İslami" olma niteliğini kazandıran öğeyi, o ürünün yazarının İslam dinine olan imanı olarak açıklayan Bayazıt'a göre, esas olan hayata Müslüman bir tavırla yaklaşmak, hayatı Müslüman olarak algılamak, ölümü ve yaşamı Müslüman olarak yorumlamaktır (2018, s.24). Bayazıt, ayrıca İslami duyarlılıklar perspektifinde eser veren Müslüman şiiirin ilham kaynaklarını da diğerleriyle aynı görür (2018, s.25). Ancak Müslüman bir şiiirin şiiir damarlarının uzandığı yerleri; kutsal metinler, öz tarih, öz toprak (vatan), milli haslet (millet) ve inanç dünyası olarak nitelenen dine uzanması gerektiğini ifade ederek, Müslüman şiiirlerin şiiir rezervlerinin sonsuz olduğunu belirtmektedir.

İslami şiiir bağlamında Bayazıt'ın ifadeleri, eserin içeriğinden ziyade yazarın/şiiirin inancını ön plana çıkaran bir tavrı yansıtmaktadır. Mehmet Akif İnan ise, Müslüman bir yazarın/şiiirin yazdığı eseri İslami olarak sayan görüşü savunmaktadır. İslam edebiyatının Müslüman sanatçıların oluşturduğu edebiyat eserlerinin tümünü kapsadığını ileri süren İnan'a (2016, s. 44) göre, bir Hıristiyan şiiir İslam dininin kutsallarını konu alan şiiirler yazdığında, onun yazdıkları İslam edebiyatı kapsamında değerlendirilemez. İnan'a göre, dinî mensubiyetin değişmemesi nedeniyle önemli olan şey konu değil, konunun idrak şeklidir. Diğer taraftan, İslami şiiirin izini sürerken şiiirin itikadını temel alan şiiir Cahit Zarifoğlu ise İslamî duyarlılıkları ön planda tutan ve bu duyarlılıkları şiiirine yansıtan şiiirin vücuda getirdiği şiiirin içeriğinde dinî kavramları aşikâr bir biçimde kullanmasının değil; asıl bu kavramların şiiirde yer alış şeklinin şiiire İslami bir kimlik kazandırdığını savunan bir tavrı sergilemektedir. Zarifoğlu, konuyla ilgili şu tespitlerde bulunmaktadır:

"İslamî duyarlılığa sahip olmak, her şiiirde mutlaka İslam'ı işlemek değil elbet. Ama sizin bu duyarlığaya sahip bir şiiir olduğunuzun bilinmesi, teması itibarıyla ortadaki bir şiiirinizin bile İslami bir atmosfer içinde algılanmasına yeter. Benim şiiirlerimde hadis-i şerifler, belki ayetler, tasavvuf, menkubeler, İslamî davranış biçimleri, tavırlar, tepkiler, kabuller, suda erimiş madenler gibi vardır. Genellikle doğrudan doğruya, bangır bangır bağırarak söyleyemem. Onlar ömürsüzdür. Onlar ömürsüz olduğu

için, bir sezgiyle bu yoldan kaçırım. Madem şiir yazıyorum, önemli olan ilkin şiirdir. Ama ona tadı, kaliteyi, evsafi verecek olan, içinde erimiş olanları ihmal etmeyeceksiniz” (Zarifoğlu, 2015, s.120).

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkıldığında, Zarifoğlu’nun şiirde hassas bir dengeyi kolladığını söyleyebilmek mümkündür. Bu hassas denge, temelde İslam ile şiir estetiği arasında cereyan etmektedir. Zarifoğlu, “suda erimiş madenler” benzetmesiyle, İslami duyarlılığın ne olması gerektiğini dile getirmekte ve şiirin de kendi prensiplerinden taviz vermeden bu hassas dengenin vücuda gelmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan, Ebubekir Eroğlu (2017, s.248) ise, birtakım eleştirmen ve şairlerin “Müslüman şiir” ya da “İslamcı şiir” gibi kavramsallaştırmalarına karşı çıkmakta ve bu şiirin bir tür “metafizik şiir” olarak tanımlanması gerektiğini ifade etmektedir. Eroğlu bu gerekliliği, “günlük hayat pratiğindeki kişi değil de onun yazdığı şiir ise, bir başka ifadeyle, sosyoloji değil de edebiyat yapıyorsak kişinin dindar olma olmama durumunu bilmemize gerek yoktur. Bir şairin veya şiir anlayışının tanımlanmasında yalnızca inanç ya da inançsızlık paralelinde geliştirilecek belirlemeler kapsayıcı olmaktan uzaktır” (Eroğlu, 2017, s.249) ifadeleriyle savunmaktadır.

İslami şiir, aynı zamanda bir tepkiselliği de beraberinde getirmekte; söz konusu tepkisellik, genellikle İslami coğrafyalarda Müslümanların aleyhinde cereyan eden olayların İslami duyarlılıklar perspektifinden ele alınmasıyla konumlanmaktadır. Bu minvalde tepkiselliğin imanın varlığıyla ilintili olduğunu savunan İbrahim Süphandağı (2018: s.148) ise İslâm’ı merkez alan imanın zalime karşı çıkmak, haksızlığa karşı dik durmak ve mazlumu, zayıfı korumak gibi hedefleri olduğunu belirtmektedir. Yazar, imanın şiir ile bağlantısının da bu noktada başladığını ileri sürmektedir. Müslüman bireyin benimsediği inanç ve aksiyon, tepkiyi kendisinin ya da Müslüman bir bireyin karşılaştığı haksızlığa karşı gelen bir eyleme dönüştürmek ve bu eylemi içselleştirmektir. Bu içselleştirmenin aracı da İslami şiir olarak karşımıza çıkmakta ve İslami şiir anlayışının ise pasif bir anlayışın aksine, reaksiyoner bir tavrın yanında durduğu anlaşılmaktadır.

İslami şiir, aynı zamanda belirli bir olgunluğun eseridir. Bu nedenle de biçim ve muhteva açısından “ergin” nitelikli bir şiirdir. Söz konusu erginlik, belli bir kültürel altyapıyı, dini duyarlılıklarla yoğurulmuş bir estetik anlayışı gerektirmektedir. Bu bağlamda sanatın pek çok dalında oluşturulan eserlerin nitelikli olmasını, ergin olma hâlinin göstergesi olarak kabul eden Turgut Cansever (2010: 45), terbiyeyle biçimlendirilen ruh halleri ve ahlaki tavrın, oluşturulan sanat eserlerinin biçimsel ifadelerine yansımaları dikkat çekici bulmaktadır. Cansever, mimari, müzik, resim, şiir ve edebiyat gibi sanatın çeşitli dallarında beliren bu biçimsel ifadelerin en üst seviyede terbiye edilmiş olması gereken ruh hallerinin sanat eserlerine yansımaları ise güzellik ve çirkinliğin oluşmasının mühim bir sebebi olarak görmektedir. Cansever, ayrıca sanatçıya da bir misyon yüklemekte ve sanatı gerçek bağlamdan koparıp çarpıtan; ayrıca sanatını çıkar sağlamak için kullanan kişileri ise şu sözlerle eleştirmektedir:

“Kâinat içinde yüce insanın dünyayı güzelleştirme görevi yerine, insanları etkilemek ve daha fenası, insanların hislerini istismar ederek bunu utanmaz bir düzeyde mübalağa ederek, bir duygu bezirgânlığı yapmaya tenezzül edecek şekilde küçülmeyi kabul etmek, bu bayağılığın sanat olduğu zannını halka kabul ettirmek, bunu yaparak kazanç ve itibar sağlamayı gizlice hesaplamak ahlakdışı davranmaktır” (Cansever, 2010, s. 47).

Bu ifadeler İslami şiir özelinde düşünüldüğünde, dini-İslami duyarlılıkları ön planda tutan bir şiir anlayışının öncelikle hakikate sıkı sıkıya bağlı olması, belli bir “erginliğe” sahip olması ve çıkar elde etmenin aracı kılınmamış bir pratiğe sahip olması gerektiği açıktır. Dolayısıyla bu çalışmada vurgulanan “ergin şiir” kavramı, nitel düzeyi yüksek ve okuyucuyu düşünsel bir kategoriye taşıyan “ideal”, “soyut” ve “yüce” imalarını da içeren şiir eğilimi anlamında kullanılmakta, estetik bilincin yüksek düzeyine yapılan bir gönderme mahiyeti taşımaktadır. Bu tanıma göre, ergin olamamak çocuksuluktan bir türlü

kurtulamamak, çoğunlukla yüzeysel içeriklerin, duygusal açıdan kışkırtıcı söylem biçimlerinin, anlık, rağbette ve değişebilir olanın, kısaca popüler olanın peşinde koşmaktır. Bu durum da büyük ölçüde popüler olmak uğruna vasatı yaşatarak ayakta tutmak ve bu kültürel vasatlığı sürdürmekle eşdeğerdir. Bu açıdan popüler şiir, deyim yerindeyse, bir anlamda ergin şiirin "kitch"i olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygusal açıdan okuyanı kışkırtmakta ve oyalamakta, ancak onu entelektüel açıdan bir üst kategoriye, güçlü bir kültürel/düşünsel donanım ve farkındalık düzeyine çıkaramamaktadır. Kitch ise, her şeyden önce kitlesel tüketim için tasarlanmakta, Matei Calinescu'nun deyimiyle, "geniş kitlelerin sığ estetik gereksinimlerinin tatminine yönelmektedir (Calinescu, 2017, s.286).

Yukarıdaki görüşler ışığında, İslami şiirin genel olarak; İslami edebiyat bünyesinde yer alan, her şeyden önce İslami duyarlılıkların göz önünde bulundurulduğu ve bu duyarlılıklar çerçevesinde çeşitli dinamikleri de kendi içinde barındıran, çerçevesini Kur'an ve hadislerin belirlediği, reaksiyoner bir tavra sahip; ayrıca içeriğinde cinselliği ve cinsel çağrışımları da ihtiva etmeyen bir şiir olduğunu söylemek mümkündür.

4. Estetik duyarlılığın kitleselleşmesi, popüler İslami şiir ve dekadans

Belli bir eğitim, kültür, bilinç olgunluğuna sahip bireylerin gerek sanat eserlerine, gerek edebî ürünlere olan yaklaşımı, belirli bir kültürel altyapı ve donanımı haiz olmayan bireylerden farklılık göstermektedir. Gündelik hayatın akışında nitelikli kültürel ürünlerle daha iç içe yaşayan bireylerin bilgi birikimi, kültürel altyapı, olay ve kavramlar arasında bağlantı kurma yeteneğinin oldukça gelişmiş olması, aynı zamanda bu kişilerin değerlendirme kriterlerinin diğer insanlara nazaran daha ergin olduğunu da işaret etmektedir. Susanne K. Langer'in de deyimiyle; "duyarlılığın gerçekleşmesi belli bir bilinç seviyesine sahip olabilme/ulaşabilme ile ilişkilidir. En temel bilinçlilik çeşidi olan duyarlılık olasılıkla organik sürecin bir yönüdür. Belki de ilk duygu tüm organizma onu çevreleyen dünya ile ilişkiye girerken canlıda yaşamsal ritimlerin serbest akışı ya da engellenmesidir" (Langer, 2012, s.40). Kültürel ve zihinsel açıdan donanımlı bireyler, kitlelerin beğeni trendlerinin peşine düşmeyerek kültürel dayatmaları kabul etmez. Ayrıca genelin beğeni tarzlarına da direnç gösterirler. Bunun yanı sıra, sanatsal ve kültürel ürünlere, daha olgun kıstaslara göre yaklaşmak gerektiği ileri sürülebilir. Olgun kriterlere göre sergilenen yaklaşım sağlıklı bir estetik duyarlılık kavramını ifade ederken, daha basit düzeydeki yaklaşımlar ise bunun tam tersini ortaya koyacaktır.

Peki estetik duyarlılık daha büyük kitleler karşısında ne ifade etmektedir? Kültürel ürünlere karşı gösterilen olumlu ya da olumsuz hassasiyetin daha genel bir platforma taşınma hâli estetik duyarlılığın kitleselleşmesinin başlangıcını oluşturur ve bu süreç pek çok dinamiği bünyesinde barındırır. Estetik duyarlılığın kitleselleşmesini belirleyen koşullardan en önemlisi, içinde bulunulan toplumun estetik beğeni düzeyidir. Kitlenin kültürel ürünler nezdinde neyi görmekten, neyi izlemekten, neyi okumaktan ve neleri konuşmaktan hoşlandığı meselesi ise genel bir ortalama beğeni düzeyini belirler. Yanı sıra, estetik duyarlılığın kitleselleşmesinde yönetim erkini elinde bulunduranların oluşturduğu kültür ve eğitim politikaları ve bu politikaların geniş kitleleri etkileme düzeyi de estetik duyarlılığın kitleselleşmesinde kuşkusuz büyük bir etkiye sahiptir. Bireysel bağlamda sanat eserinin alınması, algılanması ve yorumlanması bir süreci ifade eder. Bu süreç ise genellikle estetik duyarlılığın varlığı ve bireyin değerlendirme yaklaşımıyla bir anlam kazanır. "Estetik duyarlılık, insan olmanın, insanlaşmanın ve zevkleri bakımından kültür dünyasını oluşturan değerlere kaynaklık etmenin uyarıcı dünyasıdır" (Tural, 1997, s.1267). Bu bağlamda Selçuk Mülayim estetik duyarlılık kavramına sanat eserinin verdiği mesajın algılanması açısından bakarak, bu süreçte çeşitli kıstasların varlığından söz eder. Buna göre:

“Gerçeğin türlü görüntüleri, sanat planına aktarılırken estetik bir süzgeçten geçer; güzel, çirkin, bayağı, yüce, komik, trajik, hasılı hayata dair ne varsa sanatın ince eleğinden süzülür. Büyük sanat eserlerinde aşk, ölüm, sevinç, korku gibi insana en yakın olan duyguları sık sık tadarız. Sanat, insanın sonu gelmeyen özelemleriyle sınırlı imkanları arasındaki çelişkiden doğmaktadır” (Mülayim, 1994, s.17-18).

Yazar, ayrıca sanat eserlerinin ortaya çıkışı sırasında insandaki ruhsal karmaşalar ve ilişkilerinin dokusundaki duyarlılığın bütün ağırlığı ile bu sürece katıldığını; bundan dolayı da insanların bir anda sanat eserlerindeki içeriği ya da temayı hemen kavrayamadıklarını belirtmektedir. Bu ifadelerden hareketle, söylenebilir ki, kültürel içeriğin anlamlandırılması ve yorumlanması pek çok aşamadan oluşmakta olup, sağlıklı bir anlamlandırma ve yorumlama eylemi ancak estetik duyarlılığa sahip bireyler tarafından gerçekleştirilebilir. Öte yandan, estetik duyarlılığın kitleleşmesi, bireyden sanatçıya doğru uzanan bir süreci de kapsamaktadır. Özdemir Nutku'nun (2016, s.265) da belirttiği üzere, sanatsal duyarlılığın temelini oluşturan öğeler, dünya görüşü, sezgi ve bilinçten oluşmaktadır. Bu öğeler estetik duyarlılık temelini üç ayağını oluşturmaktadır. Anlatım, dil, imge, yorum vb. sanat melekeleri ise bu temel üstünde yer almaktadır. Hem sanatın üreticisi hem de sanatın algılayıcısı olmanın sanatsal veya estetik duyarlılığın bu üç temel ayağını değiştiremeyeceğini kaydeden yazara göre, sanatçı bu temel üstünde türlü yetenekleri vasıtasıyla eserini oluşturur. Bu bağlamda estetik duyarlılığın kitleleşmesi konusunda sanatçıların da bir misyon üstlendiğini ileri sürmek mümkündür. Ancak sanatçı bu misyonu ancak kendisini değerli hissettiği, kendisine kıymet verildiği takdirde koruyabilecektir. Yine Nutku'nun (2016, s.267) ifade ettiği gibi bir toplumdaki sanatçının kıymeti onun ortaya koyduğu eserlerle verdiği yaygın eğitim neticesinde, gençlere ve insanlara güzellik sevgisini, özgürlük duygusunu ve düşünceye saygıyı benimsetmesiyle mümkün olabilir. Yazara göre, gelişkin bir estetik duyarlılığı hedefleyen sanatçı, fikirlere saygılı bir birey olmanın yanı sıra, belli başlı iletişim becerilerine de sahip olmalıdır. Estetik duyarlılığa erişmiş kişiler aynı zamanda yeni eserlere ve zıt görüşlere de saygılıdır.

Sanatçıda estetik duyarlılığın bulunması, onun doğal ve nitelikli olmasına bağlıdır. Afşar Timuçin'e (2008, s.15) göre ise, sanatta kendi olabilmenin koşulu, ferdi kişiliğe bir sanatçı kişiliği katmak veya kurmaktır. Bu durum kişiliğin sanat kişiliğine doğru açılmasını sağlar. Bir sanatçı kişiliğinin var olması ise kişilikli bir bireysellik gerektirir. Düşünürce göre, şahsiyet olmadan sanatçı kişiliği oluşturmak mümkün değildir. Olgun bir sanat duyarlılığı, sadece olgun bir kişiselik üzerine temellenebilir. Diğer taraftan, estetik duyarlılığın bireyden kitleye doğru belli bir yayılım gösterdiğini söyleyebilmek de pekâlâ mümkündür. Ancak bu durumda estetik duyarlılığın kitleleşmesi bireysel yaratıcılık ve eleştirel bir bilinçten ziyade, “ortak toplumsal duygudaşlık” ifadesiyle eş değerdedir:

“İnsanoğlu bir bilgide veya duyguda genişleyip derinleştikçe, yani zenginleştikçe bunu öteki insanlara aktarmak, onlara anlatmak ve onlardan bir tasvip, takdir ve taltif görmek ister. Bu eğilim de beşerî bir hadisedir. Bu tasvip, takdir ve taltifin ötesinde sayıları pek az olan seçkin ruhlar, kendi düşünce ve duygularını ötekine aktarırken kendi doğruluklarını kontrol yahut tahkik etmek niyetindedirler. Bireyin eğilimi her ne olursa olsun duygusal alanda oluşan zenginlik ve derinlik mutlaka bir başkasına aktarılmak üzere hazır beklemektedir. Bireysel anlamda var olan bu eğilim toplumda ortak bir ifade zemini bulunca yayılır, herkes tarafından paylaşılır ve ‘ortak toplumsal duygudaşlık’ın başlangıcı olur” (Ökten, 2019, s.145).

Bir sanat eserini anlayabilme ve yorumlayabilme becerisi, estetik duyarlılığın olup olmamasıyla ilişkilidir. Konuyu bu perspektiften ele alan İhsan Turgut'a göre, bir eseri anlamının yolu estetik duyarlılıktan geçer. Bunun için tarihi bilgiye gerek yoktur. Herhangi bir eserden hoşlanmak için tek ihtiyaç duyarlılıktır. Çünkü alımlayıcıyla ilişki kuran şey, sanattır. Aynı zamanda bir kişinin ürettiği sanat eserinden zevk almak için, onun geçmişine yönelik bir bilgiye sahip olmak gerekmez. Turgut bu durumu, “Anabell diye bilinen şiirin sahibini, yani şairi hiç tanımam, ama o şiiri çok severim... Shakespeare’i, Beethoven’ı da bilmem ama, eserlerini çok beğeniyorum. Bir şiirin diğer bir şiirden, bir

şarkının diğer bir şarkıdan, ya da bu resmin şu resimden daha iyi olup olmadığını tarihin yardımı olmaksızın söyleyebilirim" (1990, s.146) ifadeleriyle örnekler. Yazara göre, sanatçının sanatındaki bir yozlaşmayı açıklama çabası içine girildiğinde, ancak o zaman sanatçının yaşamına bakılabilir. Buradan hareketle, estetik duyarlılığın bir sanatçıya, bir sanatçının eserine bakışı belirlediği; estetik duyarlılığın bilme eyleminden daha gelişmiş bir hassasiyet gerektirdiği sonucuna varmak mümkündür.

Estetik duyarlılıkla ilgili üzerinde durulması gereken diğer bir husus ise, din ile estetik duyarlılık arasındaki ilişkidir. Thomas S. Eliot, estetik duyarlılığın, dinî duyarlılıktan; dinî duyarlılığın ise estetik duyarlılıktan uzaklaştığında yoksullaştığını öne sürerek, dinî duyarlılığın estetik duyarlılıktan bağımsız bir tasavvurunun toplum çapında sıkıntı doğuracağını belirtir. Eliot, toplumun din ve estetik bağlarından koparılmasıyla oluşabilecek sonuçların olumsuzluğunu vurgulayarak, bu durumu şöyle dile getirir:

"Tamamen kaybolan belli bir sınıfın davranışlarının dinî ve estetik muhtevasını yitirmiş olarak bazı kişilerde yaşadığını görebiliriz. Bu davranışları savunmak için, akli başında bir konuşmayı bile yapacak fikrî zenginliğe sahip olmayan bu kişiler, davranışlarının anlamı hakkında herhangi bir fikre sahip değildirler. Kültürün üst seviyelerde çözülmesi, sadece bir grubun değil, bütün bir toplumun dertidir" (1987, s.18).

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, bir toplum din ve estetik arasındaki bağlarını kopardığında kendi kültüründen de uzaklaşmakta; bu uzaklaşmanın neticesinde oluşacak marazi bir duyarlılık biçimi ise tüm kitleye yayılmasına neden olmaktadır. Estetik duyarlılığın kitleselleşmesi meselesine sanatçı, eleştiri ve din perspektifinden bakan Cansever de sanattan anlayan ve gerekli bilgi ve duyarlılığı olan kişilerin, sanat eleştirmenlerinin, sanat tarihçisi ve felsefecilerin sanat eserini anlama ve değerlendirme yetkisi ve misyonu bulunduğu işaret eder. Sanat eleştirisinin din ve ahlâk alanında yaşadığını ileri süren Cansever'e göre din, ahlak alanıyla ilgili bilgi ile yetişir. Düşünür, estetik duyarlılığın kitleselleşmesi sürecindeki eleştirin önemini ve medyanın rolünü ise şu sözlerle açıklar:

"Dini konuşmayı reddeden felsefe alanında veya ahlak sorunlarını gündemin dışında tutan bir ortamda sanatın gelişmesine ve anlaşılmasına imkân olmayacağı aşikârdır. Sanat tenkidi güzelin, gerçek sanat eserinin fark edilmesini sağlamak için gerekli olduğu gibi, gerçek sanat eserinin ve 'güzel' ile 'çirkin' olanın anlaşılmasını ve bunu sağlayan bilgi ve duyarlılığın toplumun bütün kesimlerine ulaşmasını sağlar. Böyle bir sanat tenkidinin çeşitli sanat alanlarında var olmadığı ortamda, haberleşme organlarının geniş insan kitlelerine 'iyi' ve 'güzel'i ulaştırmak ve tanıtmak yerine 'çirkin'i ve 'bayağı olan'ı yaygınlaştırması ile kaçınılmaz ve tahripkâr bir faaliyet, bir kültürel çöküntü ortaya çıkmaktadır" (Cansever, 2010, s.46-47).

Bu noktadan hareketle, eleştirin bulunmadığı bir ortam ve estetik duyarlılığı hiçe sayan bir medya niteliksizliği ve düşük beğeni yargısını kitleselleştirecektir. Doğal olarak bu durum da topluma zarar verecektir. Peki İslam dini perspektifinden bakıldığında estetik duyarlılık nasıl konumlanır? Bu bağlamda Turan Koç, modern estetikle İslami estetiği kıyaslar. Yazara göre, İslam estetiğinin derinliği ve gücü modern estetikten farklıdır. Bunun nedeni ise İslam sanatının fikirle olan bağı koparmamasıdır. Koç'a göre:

"İslam estetiği ve sanatı mükemmel bir özbiçim (suret-mana) ilişkisi sergiler; estetik duyarlılık her zaman bu uyum ve birliğin arkasında olur ve aynı zamanda bundan güç alır. Bu bakımdan, denebilir ki şiir bu estetik anlayışın en önde gelen anlamı bir ifade aracı olmuştur. Şiirin, her şeyden önce dile dayanması ve düşünceyi veya en azından derin kavrayışı önemli bulması, onu yansıtmak bir güce sahip olması, ona öteki sanatlar arasında ayrıcalıklı bir statü kazandırmıştır" (2009, s.41).

Yazarın bu ifadelerinden, İslami estetik duyarlılık içindeki şiirin İslami duyarlılık içindeki yerinin önemli olduğu görülmektedir. Çünkü şiir, dilin zengin ve derin anlatım olanağını kullanarak oluşturulan çok

katmanlı bir yapıya sahiptir. Diğer taraftan, dinî sembollerin yanlış kullanımı veya bu motiflerin başka amaçlara araç kılınarak kullanılması da bilhassa estetik duyarlılığın kitlelerde oluşturulması hususunda birtakım olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Yazar Ümit Aktaş da bu olumsuz sonuçların sadece İslami kültür ve duyarlılığın bir sanat dili olarak kabul edilmesinden kaynaklanacağını düşünür. Yazar, bu dinî duyarlılığın yanlış kullanımını, “parazit bir tutum” ifadesiyle nitelendirir. Bu parazit tutumla ortaya koyulan ürünlerin orijinalmiş gibi alımlanabileceği ihtimalinden bahseden Aktaş, tespitlerini şu cümlelerle aktarır:

“Sanat için olağanüstü zenginlikte olan dinî duyarlılık ve kültürün, özgün bir ifade alanı ve gücü oluşturamayan kişiler için salt estetik bir kaygı ve vasıta olarak algılanması, sonuçta dinî duyarlılığı sanat için bir araç, bir malzeme deposu kılar. Böylece ortaya dinî kültürü kendisine bir alan olarak seçmiş, dinî motif ve imgeleri sanat eserinin örgülenmesinde gerekli biçim ve kelimeler yerine ikame ederek görünüşte İslamî eserler üreten ve fakat asli anlamda Müslümanca bir duyarlılığa sahip olmayan, ya da Müslüman olduğu halde sanatsal kaygıları önceleyen veya sanat eserini samimi bir duyarlılığın değil de bir öykünmenin sathiliği üzerinde oluşturan sahte bir Müslüman sanatçı çıkar” (2012, s.243).

Aktaş’ın tespitleri, ciddi İslami estetik hassasiyetlerle hareket eden sanat ile bu güdülere sahip olmayan sanatsal eğilim arasındaki kökensel ayrıma işaret etmektedir. Dolayısıyla bu vurgu, aynı zamanda popüler şiir ve nitelikli şiir arasındaki sınırları belirlemekte olup, art alanında kitle medyası, 2000’li yılların kültürel iklimi, popüler kültür olgusu ve büyük ölçüde bu olgunun dolaysız bir ürünü olan dekadans eğilimleri de dikkate almayı gerektirir.

Şu bir vaka ki teknolojinin gelişmesiyle birlikte iletişim araçlarının çeşitlenmesi popüler kültürün geniş kitlelere yayılması açısından uygun bir ortam oluşturmuştur. Bu bağlamda popülerleşme her alanda etkisini gösterdiği gibi, kaynağını dini duyarlılıklardan alan edebi ürünlerde de varlığını hissettirir. Yayıncılık faaliyetlerinde görülen çeşitlilik hem edebi ürünlerin içeriğine hem de üretim motivasyonunun farklılaşmasına sirayet etmiştir. Türkiye’de 1980’li yıllar köklü değişimlerin habercisidir. Geçmişten mutlak kopuş Türkiye’ye özgü bir durumdur. Batı, 1970’lerden 1980’lere tedricen ve bir köprüyle geçerken, Türkiye bu süreçte köprüleri atmıştır (Bengi, 2022, s.8). Bu bağlamda keskin bir biçimde değişen ve dönüşen sosyal ve ekonomik politikalar ülkede her kesimi etkilemiştir. Köyden kente göçün hızlanmasıyla oluşan sosyokültürel ve sosyoekonomik sorunlar ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması gibi etkenler de kültürde bir değişim ve dönüşümü beraberinde getirmiş; buna bağlı olarak da, “apolitik ve tüketimci” bir insan tipi idealize edilmiştir. Böyle bir ortamdan hiç kuşkusuz edebiyat da nasibini almış, şiirde de bu değişimin gözlemlenmesi kaçınılmaz olmuştur. 1980’lerin İslami şiirinde İsmet Özel’in ve daha baskın olarak da ilk şiir denemelerini yapan kişilere yol gösterici olması ve *Mavera*’da genç isimlerin şiirlerine yer vermesi açısından Cahit Zarifoğlu’nun etkili olduğu söylenebilir (Celâl, 2018, s.8). 1980’li yıllara kadar şiir sözlü veya yazılı kültür ortamlarında üretilip tüketilebilen bir kurmaca durumundayken, 1980’li yıllar hayat ve kültürün tüm öğelerini, dolayısıyla da şiiri meta haline getirmiş ve böylece yeni bir tüketim olgusu ortaya çıkarmıştır (Yalçın-Çelik, 2003, s.339). Ayrıca bu dönem İslami hareketlerin kamusal alandaki etkinliğinin ve görünürlüğünün yavaş yavaş belirdiği, İslami entelektüellerin ise Kemalizm’e ve geleneksel İslam’a karşı güçlü eleştiriler barındıran ürünler verdikleri bir dönemdir (Çayır, 2015, s.6). İslami cenah, 1980’lerden itibaren yaşanan değişimlere pek de uzak kalamamış, pek çok kültürel sahayı ihtiva eden değişim rüzgârı 1990’lara gelindiğinde etkisini iyice hissettirmiştir.

1990’lı yıllar ise özel televizyon ve radyo kanallarının yayın hayatına başladığı bir dönemi ifade etmekte olup bu dönem sesin, görüntünün iletim teknolojilerinde taşınabilirliğinin somutlaştığı yıllar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu gelişmelere bağlı olarak da kültürel ürünlerin çeşitliliği artmış, ses ve

görüntüye dayalı eğlence anlayışı hızla yayılmıştır. Böylece hem görsel hem de işitsel olarak uyarılan seyirci için medya, daha farklı ve daha büyüleyici bir mecraya dönüşmüştür. Medyada var olmanın ve kısa yoldan zenginleşmenin yüceltildiği gösteri ikliminde medyada görünür olmak önemli bir değer hâline gelmiştir. Bilhassa 1990'lardan itibaren, popüler kültür yayılma alanını iyice genişletmiştir. Popüler kültür alanında görülen zenginleşme, medyanın giderek yoğunlaşan etkinliği ve bu etkenleri de içine alan tüketim kültürünün giderek yaygınlaşması olgusu 1990'larda edebiyatın bu çerçevede belirginleşmesine zemin hazırlamıştır (Kahraman, 2014, s.282). Edebi ürünlere doğrudan tezahür eden popüler kültür, hem şairi hem de onun kültürel yaratımının ürünü olan şiiri de görsel ve işitsel hâle getirmiştir. Bu dönemde şiir albümleri ve kliplerinin sayısının da oldukça arttığı görülmüş; bu bağlamda şiir, sese ve görüntüye dayalı iletişim araçları vasıtasıyla toplumun her kesimine hızlı bir biçimde yayılmış ve dolayısıyla şiirin tecimsel bir öge hâline getirilme süreci de hızlanmıştır. Kitle kültürü, teknoloji vasıtasıyla seri üretim ve dağıtım yoluyla üretilen meta kısa zamanda bireye ulaştırılmış, bu durum ise Türk şiirini adeta görsel bir metaya dönüştürmüştür (Yalçın-Çelik, 2003: 340-341).

1990'larda muhafazakâr kesimin ilgi gösterdiği popüler şiirde İbrahim Sadri (Eren) ve Uğur Arslan'ın ön plana çıktığı görülmektedir. İbrahim Sadri, 1980'lerden beri İslami yayıncılık faaliyetleri içinde olan biridir. Şiir ve yazıları *Mavera*, *Gurbet*, *Yeni Devir*, *Millî Gazete*, *Kitap Dergisi* gibi muhafazakâr yayın mecralarında yayınlanmıştır. Dolayısıyla muhafazakâr cemahtaki bilinen bir isimdir. 1990'lara gelindiğinde değişen ve dönüşen koşullara uyum sağlaması, dönemin beğeni trendlerine uygun ürünleri piyasaya sürmesi, radyo ve televizyonda programlar yapması, İbrahim Sadri'nin şöhretini artırmış ve şiir kitaplarının yanı sıra şiir kasetlerinin de çok satmasını sağlamıştır. Uğur Arslan ise tiyatroyla ilgilenen, radyo ve televizyon spikerliği yapan bir isimdir. Muhafazakâr bir yayın politikası izleyen Kanal 7 televizyonunda 1996 yılının Ramazan ayında yaptığı ve muhafazakâr yardımlaşma dinamiklerini de içinde barındıran *Şehir ve Ramazan* adlı programla adını duyurmuş, medyadaki görünürlüğü aracılığıyla geniş kitlelerin beğenisini kazanmıştır.

1990'larda internete sınırlı bir kitlesel erişim imkânı bulunurken 2000'ler hem internet hızının arttığı hem de internete erişilebilir olma imkânlarının çeşitlendiği yıllardır. Sosyal medya mecraları ve akıllı cihazlar bu dönemde ortaya çıkmıştır. "Görünür olma"nın ana akım medyadan internet sitelerine; internet sitelerinden sosyal medyaya doğru yol almaya başladığı bir dönemdir. Yine 1990'larda siyasi ve ekonomik krizlerle mücadele eden Türkiye, 2000'lerin başında iktidara gelip uzun yıllar yönetim erkine sahip olan AK Parti hükümetleri döneminin başlangıcına tanıklık eder. Bu süreçte uygulanan muhafazakâr politikalar her alanda kendisini hissettirecek ve bu etkinin ülkedeki pek çok dinamiği değiştirdiği gözlenecektir. 2000'li yılların ortalarından itibaren ise sosyal medya mecralarının ortaya çıkışıyla birlikte, ana akım medyanın gücü internetin karşısında gerilemeye başlamıştır. Türkiye'deki geleneksel medya bir taraftan bu yeni ortamı anlamaya ve anlamlandırmaya çalışırken, diğer taraftan da klasik yayıncılık reflekslerini sürdürmüştür. Türkiye, popüler kültürü yoğun bir biçimde deneyimleyen bir ülke hâline gelmiştir. Dijital teknolojilere entegre olmaya çalışan geniş kitleler yönünü internetin vadettiği "özgürlük" alanına çevirmiştir. Kâğıt artık nostaljik bir kültür nesnesine dönüşerek ulvililiğini ve saygınlığını ekrana bırakmıştır. Söz patlamasının neden olduğu bu durum, karşılıklı ve yüz yüze konuşmanın ağır şifrelerini İnternet ortamına taşımış; sözün kime ait olduğunun ve kimin doğru söyleyip söylemediğinin anlaşılmasız hâle geldiği bir ortamı oluşturmuştur (Bilsel, 2015, s.222). Bu bağlamda edebiyat da sanallaşmış, bilinen pek çok şairin yanı sıra profesyonel ya da amatör olarak şiirle ilgilenen insanlar kendi şiirlerini duyurmak amacıyla internet bloglarını, kişisel web sitelerini oluşturmuş ya da şiir sitelerinde yazdıklarını yayınlama imkânını bulmuştur. Şiir hem sanal âlemde daha fazla görünürlük kazanmış hem de şiirin niceliğinde bir artış gözlemlenmiştir.

2000’li yılların popüler şiirinde ise Kahraman Tazeoğlu ve Bedirhan Gökçe ve isimleri ön plana çıkmaktadır. Tazeoğlu, kaleme aldığı popüler edebiyat ürünlerini geniş kitlelere ulaştırması açısından diğer isimlerden daha farklı bir strateji izler. Örneğin Tazeoğlu, duygusal içerikli tek bir türle yetinmeyerek farklı türlerle de ilgilenir. Veli Uğur’a (2018, s.80-81) göre, Tazeoğlu, gençlerin dünyasını ve onların aşkla olan imtihanlarını anlatan romanlarla tanınır hâle gelmiştir. Ayrıca Tazeoğlu’nun romanlarında melankolinin, romantizmin, ihanet acısının ve düşük düzeyli dinî duyarlılığın bulunduğunu söyleyen yazar, Tazeoğlu’nu “yeni muhafazakâr” olarak nitelendirir. Bunun altındaki sebepleri irdeleyen yazar, Tazeoğlu’nun romanlarında dini mesajların daha yoğun olduğunu, İslami aşk romanlarının aksine, modern yaşamı reddetmediğini ve romandaki kişilerin okurun hayatını paylaştığını belirtmektedir. Bedirhan Gökçe ise 1990’larda radyo ve televizyon programlarıyla adını duyurmuş, şiir albümleri yayınlamış bir isimdir. 2000’li yıllarda yaptığı radyo programları ve şiir dinletileriyle geniş kitlelere ulaşmıştır. İbrahim Sadri, Uğur Arslan gibi, Bedirhan Gökçe’nin de şiirlerine rağbet edilmesinin nedenlerinden birinin bu kişilerin radyolarda ve diğer mecralarda şiirin yorumlanmasında seçtiği tarzla ilişkili olduğu ileri sürülebilir. Radyo programcısı için konuşmak, mesleki becerisini ve yeteneğini sergilemek amacıyla kullanabileceği tek güçtür. Programcılar bu yolla dinleyicilerle iletişim kurarlar. Programcı bunu konuşma tarzı ve hitap biçiminden ziyade sesleri ile gerçekleştirir. Programcının sesi ve sesi aracılığıyla gerçekleştirdiği iletişimle ortaya çıkan etkili bir yayın performansı ise dinleyicilerin programcıdan en önemli beklentisidir (Ataman, 2011, s.254). Bu minvalde şiirlerin mikrofonic ve davudi bir ses tonuyla müzik eşliğinde seslendirilmesine dayanan şiir okuma tarzı, okunan şiire bir nitelik kazandırıyor muş hissi uyandırmakta ve dinleyicilerde sanal bir tatmin duygusu oluşturmaktadır. Şiirin izleğine göre ayarlanan ses tonuna abartılı vurgular (ajite edici, romantik, maskülen, vb.) eşlik etmektedir. Şiirin bu yorumlanış tarzının Türkiye’deki ortalama okuyucunun vasat beğeni ölçütlerini tatmin ederek geniş kitleler tarafından karşılık bulduğunu ve bu durumun ise şiiri vülgarize edip değersizleştirdiği ileri sürülebilir. İşte, dekadans olgusu tam da burada devreye girmektedir.

Dekadans düşüncesinin insanlığın kendisi kadar eski olduğunu ileri süren Calinescu, bu iddiasını zamanın yıkıcılığı ve çöküşün kader olması düşüncesi anlamında bütün mitsel ve dinsel geleneklerin önde gelen motifleri arasında yer almasına dayandırır (2017, s.167). Dekadanslığı modern toplumun gelişimi ve süregiden varoluşuyla temellenen bir eğilim olarak tanımlayan Eğribel ve Özcan (2012, s.9) ise sözcüğün siyasetten gündelik yaşama kadar çeşitli düzeylerde düşüş, çözülme, değersizleşme, içe dönük nedensiz karamsarlık, soysuzlaşma ve köksüzlük gibi anlamlara geldiğini ifade eder. Sanat ve edebiyatta dekadans ifadesinin XIX. Yüzyılda, Fransa’da sembolistler ve parnasistleri tanımlamak için kullanıldığını söyleyen Bingöl (2020, s.208) de, dekadansın bu yönüyle genel sanat eğilimine muhalif olan, sanatın özerkliğini savunan, benmerkezci hareket eden, sanat için sanat görüşünü benimseyen kişileri belirttiğini söyler. Yazara göre “dekadanlık”, yerleşik değerlerin ve ahlaki ilkelerin insanı despot hale getirdiğini öngördüğünden; hayalci, duygusal ve gizemli bir ahlak anlayışını gündeme getirmiştir. Düşünür Frederick Jameson (2016, s.299) ise, dekadans sözcüğünün “yanlış bilinç” kavramının estetikteki eşdeğeri olduğunu ileri sürerek, her ikisinin de kültürel ve toplumsal dünyada katıksız yanlış diye bir şeyin mümkün olabileceği varsayımına dayandırır. Georgi Plehanov (1967, s.90) kavramın “bütün bir sosyal münasebetler sisteminin çöküşünü karakterize ettiğini” belirtirken; Avner Ziss, dekadans estetik görüşleri “toplumsal yaşam karşısında sanatın bağımsızlığı, sanatta biçimin başat rol oynaması, bireyciliğin ve ahlaksızlığın (immoralisme) estetikleştirilmesi” olarak okur (2016, s.174). Nikolai Bannikov ise kavrama yönelik benzer menfi bir eğilimi sergileyerek, dekadans sanatı, “aşırı bir bireyciliği, dünyasal ve toplumsal gerçeklikten uzaklaşmayı, kısır, kansız ve sersemletici bir ‘düşe dalma’ eğilimi” (2013: 12) ifadeleriyle nitelendirir. Bannikov, söz konusu sanatın ruhsal parçalanmayı, ölüm,

intihar gibi temaları zaman zaman idealize ederek, karamsar (pesimist) ruhsal durumları benimsettiğini söyler.

Arnold Hauser'e göre ise, 1880'lerdeki toplum, o dönemin estetik hazcılığını bir "çöküş" olarak nitelendirmekten hoşlanır. Yazar, bu anlamda Joris-Karl Huysmans'ın *Tersine* adlı romanının kahramanı Des Esseintes'i ince ve titiz bir epikürücü, refah ve bolluk içinde yaşayan bir düşkünün en tipik örneği olarak gösterir. Ancak Hauser buradaki çökme ve düşkünlük olarak adlandırdığı dekadansın estetizm kavramının muhtevassından farklı olarak "mahkûm olma ve bunalım duygusu, başka bir deyişle, dirimsel bir sürecin sonuna gelmiş olmak ve bir uygarlığın çöktüğünü görmek" (Hauser, 1984, s.366) gibi özellikleri de içerdiğini ifade eder (1984, s.366).

Kısaca, dekadans kavramına yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşler bulunmaktadır. Olumsuz perspektiften bakan önemli isimlerden biri de filozof Frederich Nietzsche'dir. Kavramı 19. Yüzyılın sonunda Charles Baudelaire'in *Kötülük Çiçekleri*'nde kişileşen Fransız edebiyat hareketinden aldığını söyleyen Carl Julien Young'a (2015, s.742) göre, Nietzsche bu kavramı modernliğin kötü yönlerini özetlemek amacıyla kullanmıştır. Filozof, ayrıca dekadansın gotik bir beğeni, yüzyıl sonuna ait bir çürüme, sapkınlık ve ölüm takıntısı gibi başlıca nitelikleri olduğunu söyler. Diğer taraftan, "Dekadans Ahlâkının Eleştirisi" başlıklı yazısında, dekadansla ilgili oldukça sert ifadeler kullanan Nietzsche (2010, s.81), dekadansın formülünün içgüdüsel olarak kendine zararlı olanı seçmek ve "çıkarsız" güdülerin cazibesine kapılmak olduğunu söyler. Dekadanların "kendi çıkarını gözetmemek" ifadesinin gerçekleri örten ahlaksal bir incir yaprağı vazifesi gördüğünü belirten Nietzsche, kişisel olanın toplumsal bir dille algılanmasını eleştirir. Dekadanların sarfettiği "Hiçbir şeyin değeri yok, yaşam beş para etmez" gibi ifadelerin, aslında "Ben artık beş para etmem" gibi bir anlama geldiğini söyleyen düşünür, bunu "dekadansın ağızındaki ahlâk yalanı" olarak nitelendirir. Benzer şekilde, Maxim Gorkiy de Nietzsche gibi dekadansları tahlil ederken olumsuz ifadeler kullanır:

"Tiplerinin karamsarlığı hayal gücünü ürkütüyor ve kişinin aklını bu piyeslerdeki anlamı aramaya zorluyordu. Araştırmaya girişiyor, buluyor ve şaşırıyorlardı; daha yakın bir zamanda kendilerini her türlü ahlak yasaasının dışında ilan etmiş olan dekadanslar, ateşli bir coşkuyla Tanrıyı arıyorlar, başkalarına, Tanrıyı bulmak gerektiğini kanıtlıyorlar, herkesin propagandasını yaptığı ahlakın aynısını vaaz ediyorlardı: İnan, sev ve umut et! (2007, s.192).

Gorkiy, dekadansların edebi tavrından da bu tavrın edebi ürünlere yansıma biçimlerini ele alırken bunun topluma etkisinden de endişe duyar. Kavramla ilgili mutlak olumlayıcı bir tavrın sözcüsünün ise Fransız yazar Theophile Gautier olduğu söylenebilir. Gautier, 1868 yılında Baudelaire'in *Les Fleurs du Mal* adlı eseri için yazdığı önsözde dekadansla ilgili şu sözleri sarf eder:

"Tam uygun olmasa da dekadans denen üslup, yaşlı uygarlıkların batan güneşlerinin yaydığı aşırı olgunluk noktasına varmış olan sanattan başka bir şey değildir: ustalıklı, karmaşık bir üslup, gölgeler ve dilin sınırlarını sürekli zorlayan, teknik sözlüklerden ödünç almalara başvuran, bütün paletlerden renk ve bütün gamlardan nota alan, düşüncede en ifade edilemez olan şeyi, biçimin dış hatlarında belirsiz ve en kaçamaklı olan şeyi ifade etmeye çalışan, nevrozun en hassas itiraflarını, yozlaşmış tutkunun ölümünden önceki günah çıkarmalarını ve deliliğe dönmek üzere olan saplantının sanrılarını çevirmek üzere dinleyen bir üslup" (Gautier'den akt. Calinescu, 2017, s.180).

Bu bilgiler ışığında, Popüler İslamcı şiir eğiliminin konumlandığı yer ise, kuşkusuz kavramı menfi anlamıyla tanımlayan ilk grup düşünürlerin perspektifidir. Söz konusu şiirin genel karakteristiği, İslami

değer ve kavramlarda genel bir tahrifata, ahlaksal bilincin ters yüz edilmesine ve değersizleştirilmesine dönüktür.

5. 2010’lu yıllar, “Upmarket” edebiyat ve Hikmet Anıl Öztekin şiiri

2010’lu yıllara gelindiğinde ise bambaşka bir Türkiye manzarası vardır. İnternete erişim artık mobil cihazlardan da mümkün ve daha yaygın hâle gelmiştir. “Sosyal medyada görünür olmak”, gerçek hayatta “var olmak” ile eş değerdedir. Artık gündelik hayatın her detayında “paylaşım” odaklı bir anlayış hâkimdir. Bu dönem, 2000’lerin ortalarında kurulan Facebook ve Twitter gibi sosyal paylaşım sitelerinin etkisini iyice artırdığı; diğer taraftan da fotoğraf paylaşımını esas alan bir başka mecraanın, Instagram’ın ortaya çıktığı dönemdir. 2010’larda AK Parti iktidarıyla birlikte pek çok alanda muhafazakâr politikaların etkisi doğrudan gözlemlenebilir ve hissedilebilir boyutta erişmiştir. 28 Şubat sonrasında İslamcılık projesi tamamlanmış, 1990’ların ikinci yarısından itibaren başlayan maddi zenginleşme eğiliminin de etkisiyle, zaman içinde dini duyarlılığın keskinliği rafa kaldırılmış; akabinde meydana gelen dünyevileşme ve büyüme arzusu politik ve ekonomik ihtiyaçlarla devam etmiştir (Akçay, 2006, s.94).

Diğer taraftan, 2010’lar gözlemlenen bu değişim sürecinin ete kemiğe bürünüp net bir biçimde görünürlük kazandığı yıllar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde muhafazakâr orta sınıf, kendine has özellikler gösteren bir beğeni yargısı geliştirmiştir. Bu beğeni yargısı, dini-tasavvufi kavramları referans alan, bu dinî ve tasavvufi kavramların ve simgelerin gündelik hayattaki görünümünü artıran, ayrıca bu kavram ve simgeleri çeşitli vasıtalarla bir ticari metaya dönüştüren gelişmelere zemin hazırlamıştır. Giyimden ev dekorasyonuna kadar bu içerikteki pek çok ürün piyasada yer almıştır. Ayrıca 2000’li yılların sonu ve 2010’lu yılların başında tasavvuf ve mistisizmle ilgili konulara olan ilgi artarak devam etmiş; Elif Şafak, Sinan Yağmur, Cemalnur Sargut, vb. isimlerin kitaplarının geniş kitlelere ulaşarak çoksatar listelerine girdiği görülmüştür.

Bu dönemde dinî ve tasavvufi kavramlarla ve simgelerle oluşturulan yeni bir şiir anlayışı da ortaya çıkmıştır. İslami ve tasavvufi kavramların yoğun bir biçimde kullanıldığı şiirlerin “İslami romantizm” ya da “helâl romantizm” kavramlarıyla adlandırıldığı görülmektedir. İslam dini kadın-erkek ilişkileri bahsinde evlilik dışı ilişkiyi yasaklamaktadır. Örneğin Kur’an-ı Kerim’de İsrâ suresinin 32. Ayetinde geçen “Zinaya yaklaşmayın. Çünkü o, son derece çirkin bir iştir ve çok kötü bir yoldur” (2011, s.304) ifadeleri bunun açık bir kanıtıdır. İslami romantizm ise 2000’li yıllarda öne çıkan ve geçmişten bugüne dindar gençliğin popüler gerçekliğinde yaşanan bir değişim furçasıdır (Macit, 2019, s.461). Bu kavramın aynı zamanda kadın-erkek ilişkilerini İslami kavramlar vasıtasıyla aktarma; dolayısıyla “helalleştirerek” ya da “İslamileştirerek” meşru hâle getirme ve İslam ile sınırlanan kuralları esnetme çabasının kültürel alana yansımaları olduğu da ileri sürülebilir. Bu durum bir nevi İslamcı kamusal alanın yasaklarının bizzat Müslüman kadın ve erkeğin yakınlık ilişkisiyle delinmesi olarak da nitelendirilebilir; çünkü “aşk”, kadın-erkek öznelliğinin bastırılması ve kamusal alanın saflaştırılmasına karşı bir direniş noktasını oluşturmaktadır (Göle, 2013, s.40). Örneğin aşağıdaki her iki alıntının da İslami/helal romantizmin içeriğine ilişkin somut ipuçları barındırdığını görebilmek mümkündür:

“İstedığımız yüreğimizi emanet edecek ‘Helal Sevdalar’ değil miydi? Öyle ki ne başkası görünür ne de yalancı bir hayale bürünürdü... En doğrusu özlemle bekleyip, alından öpeceğin ve ‘Helalim’ diyeceğin o günü beklemek. İşte o gün, kabul etmediği bütün dualarınız için Allah’a şükredeceksiniz. Ve o gün anlayacaksınız vakti geldiğinde çay içmenin, dua etmenin ve Elif gibi Sevmenin...” (Öztekin, 2016, s.166).

“Güzel efendim; Rahmanın huzur ikliminde, iki seccade lazım sadece bize. İki seccade bir yürek... Önce en büyük gurbeti aşmalıyız. O kadar yakinken nasıl bu kadar gurbet kalırsız Rabbime? Gurbetliği

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

ortadan kaldıran tek vatan bu dünyada seccadedir, namazdır. O, bedeni de ruhu da birlikte yaratmadı mı? Böyle olunca da insanın ruhuyla olduğu kadar bedeniyle de da etmesi gerekmez mi? Yüzümüzü Kâbe'ye, Allah'ın Mekke'deki Beyt-ül Harem'ine çevirelim sevdiğim..." (Çolak, 2016, s.148-149).

Aşk ilişkilerinin İslami kavramlar üzerinden aktarıldığı bu ifadelerden hareketle, İslami romantizmi kültürel açıdan bir kısırlık ve vasatlık olarak tanımlamak mümkündür. Bu kısırlığın ve vasatlığın şiire yansımış biçimi ise İslami popüler şiiri oluşturmaktadır. Örneğin şu dizelerde bu popüler söyleyişin yansımaları görülebilir:

(...) Birinin huzuruna abdestsiz çıkmaktan,
 Birinin gözlerine abdestsiz bakmaktan,
 Haya ederim.
 Niyet ettim ben seni Allah rızası için
 Bir ömür sevmeye.
 Sevdanı nakış nakış işledim ömrüme.
 Ey gönlümün kiblesi,
 Namaza dururken pak olmaksızın edep,
 Besmelesiz dokunmak yakışır mı ellerine,
 Sevdan beni benden almış iken,
 Rabbime götüren sebep olmuş iken,
 Bu aşkı kalbime hüküm giydirdim
 Bilesin...
 Seni sevmeye Bismillah" (Öztekin, 2016, s.177).

Söz konusu şiir anlayışında kadın-erkek ilişkilerinin ön planda olduğu, bu ilişkilerin İslami kavramlar aracılığıyla aktarıldığı, şiirde aktarılan romantizmin ise dinî ve tasavvufî kavramlarla desteklendiği gözlemlenmektedir. Tasavvufî ilgili simgeler ise sosyal medyanın da etkisiyle, içerdiği ahenkten ve anlamsal bağlamdan koparılmakta ve ticari bir meta hâline getirilerek popüler kültürün tüketim malzemesi olarak okuyucusuna ulaştırılmaktadır. Bu tavır şiirin kendi dinamiklerinde barındırdığı estetik duyuşu zedelemekte, hatta yıkıma uğratmaktadır. Bu ticarileşme eğilimi, dini açıdan sorunlu bir dilin doğuşunu beraberinde getirmekte ve şiiri din ve duygu istismarının bir aracı kılmaktadır.

2010'ların ilk yıllarında Hikmet Anil Öztekin'le birlikte İslami popüler şiirin deyim yerindeyse âdeta bir "salgın" gibi yayıldığı sürecin başladığı söylenebilir. Öztekin'in, 2014-2021 yılları arasında *Elif Gibi Sevmek*, *Elif Gibi Sevmek 2*, *Eyvallah*, *Eyvallah 2*, *Fesleğen* ve *Sufi Sözlük: Müspet Kelimeler Arşivi*, *Hiç Kimse Görmek İstemeyen Biri Kadar Kör Olamaz-İbni Sina*, *Ne İçin Varsan Onun İçin Yaşa-Bir Arayışın Romanı* adlı kitapları yayımlanmıştır. Öztekin'in kitaplarının kapakları ve iç sayfaları dini semboller ve süslemelerle doludur. Bu kitapların biçimsel özelliklerinde yer alan renklerden, grafiklerden, hatta kokulardan pazarlama stratejileri geliştirilmiştir. Çoksatar kitapların ya da kitlesel dağıtım ağlarına dönük başlıkların göz alıcı renklere sahip imajlarla dolu "ikonografik" kapaklarının, "pahalı" (upmarket) edebiyatın sade ve "tipografik" kapaklarından bariz biçimde ayrıldığı söylenebilir (Sapiro, 2019, s.109). Dolayısıyla bu kitapların hem kapaklarında hem de iç sayfalarda yer alan Mevlevî, hat sanatı, geometrik şekiller, vb. tasavvufî anımsatan işaretler ve semboller birer pazarlama stratejisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Dahası, "gül kokulu" ve "fesleğen kokulu" özel baskıları yapılan bu kitapların baskı adedi ve satışının milyonlara ulaştığı bilinmektedir. Pastel renklerin sıkça kullanıldığı kitapların hem kapak hem de iç sayfalarında "elif" ve "vav" gibi Arapça harfler bulunmaktadır.

İslami/tasavvufi kavramların, işaretlerin, sembollerin, harflerin kullanılma tercihleri kitabın içeriğiyle ilgili ipuçları vermekle birlikte, bu vasıtayla kitabın hedef kitlesi de belirlenmiş olmaktadır. Bu bağlamda amaç, sadece inananların ruhlarını ve iç dünyalarına yönelik bir iyileştirme değil, aynı zamanda taleplere uygun hareket ederek tüketim toplumunun karmaşasında kaybolan hedef kitlenin beklentilerini karşılayan “İslami bir ürünü” onlara ulaştırmaktır (Haenni, 2011, s.62). Bu kitapların alımlayıcı/okuyucu kitlesi, doğrudan İslami ve tasavvufi kavramlardan haberdar, belli bir seviyede dini bilgi birikimine sahip olan ve dolayısıyla dini ve tasavvufi kavramlara ilgi gösteren bireylerden oluşmaktadır. Bir kitabın bir meta olarak rağbet görmesi, öncelikle kitabın geniş tüketici tabakalarının taleplerini karşılayabilme kapasitesine bağlıdır (Kracauer, 2011, s.64). Bu bağlamda söz konusu ürünlerin dini ve tasavvufi kavramlara aşına okurların duygularını, beğenilerini ve ilgilerini tatmin etmeye yönelik olarak kaleme alındığı söylenebilir.

Okur kitlesinde karşılık bulan, karşılık buldukça tüketilen ve tüketildikçe kitleselleşen bu İslami içerikli şiirlerin, bizzat üreticileri tarafından metalaştırıldığı ve bu ürünlerin tecimsel kaygılarla oluşturulduğu da gözden kaçırılmamalıdır. Bu bağlamda sosyal medyanın hız ve paylaşım odaklı gücü de bir pazarlama stratejisi olarak kullanılmakta ve bu kitaplar çeşitli sosyal medya mecralarında paylaşılarak görünür hâle getirilmektedir. Yine aynı yolla, özellikle genç yaşta okuyucuların kitabın içeriğini merak etmesi de amaçlanmaktadır. Kitap görsellerinin Instagram, Twitter, Instagram, Pinterest gibi sosyal medya mecralarında yer almasının yanı sıra, kitapların içeriğinde yer alan sözlerin ve şiirlerin bir bölümünün Twitter’da paylaşılarak geniş kitlelere ulaştırılması da bu tavrın bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öztekin şiirini 1990’lar ve 2000’lerdeki popüler şiirden ayıran en önemli farklılık, şiirde İslami ve tasavvufi kavramlara daha fazla ve yoğun olarak yer verilmiş olmasıdır. Popüler şiir, hâliyle popüler kültürün bir ürünüdür. Bir şiirin toplumda ilgi görerek popülerleşmesi ile basit ve herkes tarafından benimsenmiş duyarlıklara seslenen, tüketime yönelik popüler şiir birbiriyle aynı şey değildir. Aradaki farkı oluşturan şey, sanatın doğasına has ve özülle ilgili bir durumdur. Popüler şiirin hedefi, geniş kitleler tarafından tüketilebilir olmaktır. Bu hedef popüler şiirde yaratıcılığın tutkusu ve ediminin karşısında durur ve onu tüketim değerine sahip bir meta karakterine büründürür (Metin, 2000, s.69). Genel beğenilerine hitap eden popüler şiir aynı zamanda şiir estetiğini aşındıran bir özelliğe sahiptir. Popüler kültürü “mekanik ve elektronik çoğaltmayla niceliksel fazlalık ve niteliksel yoksulluğun kültürü” olarak tanımlayan Erdoğan ve Alemdar (2011, s.39), kapitalist pazar yapısının bu yoksulluktan geçerek materyalist zenginlik elde ettiğini ve güç kazandığını ifade etmektedir. Bu bakımdan popüler şiir, çok satmaya odaklı bir şiir üretimini temsil ve teşvik etmekte, şiirin gerçek estetiğini örselemekte ve şiirde niteliğin gözden düşmesine sebep olmaktadır. Popüler kültürü tüketicileri için bir beğeni oluşturma sosyalizasyonu olarak tanımlayan Orhan Tekelioğlu (2006, s.30) ise, popüler kültürün bir taraftan özü olmayan bir geleneğe dayanmasına rağmen, geçiciliği de barındıran, kısa süren ve bir gün tükenecek olan beğenilere işaret edebildiğini söyler. Diğer taraftan, yazar bu beğeni kültürlerinin geçici olduğunun düşünülmesinin bir yanılgıya neden olabileceğini ve zaman içinde hayatı kavrama ve anlamlandırma açısından referansa dönüşen bir dizi sosyalizasyon pratiği haline de gelebileceği ihtimalinin bulunduğunu belirtir. Bu durumda şiirin tüketilebilir bir meta konumuna indirgenişi, estetik içeriği güçsüz şiirin yaygın hâle gelişileyle birleşerek hem yanlış bir estetik duyarlılığın bozulmasına yol açmakta hem de dini ve içerik açıdan sorunlu bir şiir estetiğinin geniş kitleler tarafından içselleştirmesi riskini doğurmaktadır.

6. Analiz ve bulgular

Genel olarak Öztekin'in şiirlerine bakıldığında, "Elif" ve "Elif gibi sevmek" ifadelerinin diğer dini kavramlara göre daha çok vurgulandığı görülmektedir. Bilindiği üzere, Arapça alfabenin ilk harfi olan "elif", Allah'ın varlığına ve birliğine işaret etmektedir. Bu şiirlerde özellikle romantizmin ön planda olması, oluşturulan şiir dilinin yüzeysel çağrışımlara sahip olması ve dizelerin genel okuyucu kitlesinin beğenisine hitap eden popüler anlamlarla donatılması, vb. başta Allah, Yaradan sözcükleri olmak üzere, dini kavramların yoğun biçimde kullanılmasını getirir beraberinde:

(...) "Yârin açtığı yaranın yaradana yaklaştırmasıdır insanı... Bu yara hiç iyileşmesin ki ne yârimi unutayım ne de yaradana dediğin teslimiyettir..."

Elif nefisten uzak sadakati şüphesiz sevmektir, tekliği katı, paylaşımsız, ebedi ve ezeldir, Elif Allah'ın bizi sevdiği gibi sevmektir. Dostluk, yarenlik, arkadaşlıktır, Önce ile sonrayı, geçmiş ile geleceği birleştiren anahtardır. Elif bir bilinmezdir, bir sırdır giz'dir... Harekesiz, yalansız, yanlışsız... Tek bir harfle sessiz kalmak, kor gibi yanmak, hamuş olmak sessiz ve derinden sevmektir (...)" (Öztekin, 2016, s.14).

Bu dizelerde "Elif gibi sevmek"nin ne olduğuna dair Öztekin'in bir tanımlama çabası içinde olduğu göze çarpmaktadır. Elif sözcüğünün ise, pek çok anlamda kullanıldığı ve dizelerde sürekli olarak farklı biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. Elif, klasik Fars ve Türk edebiyatlarında bir simge, edebi sanatlar açısından da bir telmih ve teşbih unsuru olarak, genellikle sevgilinin boyunu ve çeşitli özelliklerini aktarmak amacıyla kullanılmaktadır. Yanı sıra, bu harf tasavvufta ve tasavvufi edebiyatta da farklı anlamlar taşımaktadır (Uzun, 1995, s.36). Fakat bu dizelerde elif, tasavvufi bağlamdan koparılmakta hem sevgi duyulan kişinin adı hem de bir sevmek biçimini belirten bir kavrama dönüştürülmektedir. Ayrıca Öztekin'in dizelerinde bu sözcüğün kullanımının herhangi bir edebiyat geleneğine ait bir tavrı da yansıtmadığı net bir biçimde görülmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere, "elif" sözcüğü diğer sözcüklere göre dizelerde daha sık yer almaktadır. Yukarıdaki dizelerde geçen "hamuş olmak" deyimini ise, "söz söylememek, susmak" (Ayverdi, 2010, s.467) anlamına gelen bir tasavvufi deyiş olarak karşımıza çıkmaktadır. Ne var ki, bu eylem, Öztekin tarafından "Elif gibi sevmek" eylemiyle aynı anlamda kullanılmaktadır.

"(...) Elif gibi sevmek olmayacağı bile bile imkânsız sevmektir,
Bütün yalanları bir kenara bırakıp hayalinin peşinden koşmak demektir
Allah için sevmek sadece onunla iman dolu bir hayat istemektir
Elif gibi sevmek her şeyi bir kenara bırakıp,
sevdiğinin gözlerinde hapis olmak demektir.
Severken yaradana her şeyin cevabın verebilmektir,
dosdoğru yalansız sevmektir..." (Öztekin, 2016, s.14).

Öztekin'in şiirlerinde Kur'an-ı Kerim ile ilişkili kavramlara bakıldığında ise, ilk olarak bu kavramların Kur'an-ı Kerim'in okunuşu ve harfleriyle ilgili olduğu gözlemlenmektedir:

"Elif gibi dosdoğru sevmenin hikayesiydi,
Elif gibi sağlam, koşulsuz ve şartsız,
cezm hali gibi tutkun,
şeddeli hali gibi kuvvetli,
harekeli hali gibi kah boyun eğen kah başkaldıran,
ve Rabbine bir Elif kadar masum, boynu bükük..."

Alfabenin ilk harfi gibi,
bir başlangıçtır Elif gibi Sevmek...” (Öztekin, 2016, s.13).

Öztekin’in hemen hemen her Şiirinde yer alan romantizme, İslam inancına ait ibadet ve tasavvuf kavramlarının eşlik ettiği görölmektedir. Bu bağlamda Öztekin’in Şiirinin İslam’la ilişkili belli başlı kavramların ve Arap harflerinin dizelerde yoğun olarak ve çeşitli sözcük türlerinde kullanılması esasına dayandığını söylemek mümkündür. Şiirde geöen “cezm”, “şedde” ve “hareke” kavramları Kur’an-ı Kerim’in okunmasıyla ilgili kavramlardır. Bu kavramlara Şiirde yer verilmesi aslında tesadüf değildir; öünkü Şiirin hedef okur kitlesini Şiirin belkemiğini oluşturan bu kavramların anlamını bilen ve bu kavramlara aşına kişiler oluşturmaktadır. Bu kavramları bilmeyen okuyucular içinse, bu dini kavramlar doğal olarak bir Şey ifade etmemektedir. Şiirlerin hitap ettiği kitlenin İslami kavramlar aracılığıyla belirlenmesi, bu kitlenin temel dinî bilgi düzeyine işaret eden kavramlara yer verilmesi Şiirde bilinçli bir tercihi yansıtmaktadır.

Diğer taraftan, İslami bir Şiirden insanın inanç dünyasını yansıtmayı ve bu Şiirlerde kendi inanç dünyasını bulabileceği bir anlatımın var olması beklenmekte; ancak dizeler bu beklentiye cevap verememektedir. Burada Şiirin alıcı kitlesine aktarılmaya öalışılan, sadece “Elif Gibi Sevmek”nin romantizmidir. Arap alfabesinin ilk harfi olan elif, aynı zamanda tasavvufi kavram olarak da Zât-ı Ehadiyyet yani “Allah’ın birliği” anlamına gelmektedir (Cebecioğlu, 2009, s.189). Bu bağlamda elif’in, dizelerde beşerî aşkın ve romantizmin aracısı konumuna indirildiği, dini ve tasavvufi bağlamından da koparıldığı görölmektedir. Örneğin “Elif diye yazılır/cana nefes, kalbe şifa, Rabb’e yol diye okunur” (Öztekin, 2016, s.69) dizelerinde göröldüğü üzere, yer yer bu Şiirde elif’e yüklenen kutsiyetin daha baskın olduğu ve elif’in anlamının daha derin olduğu vurgusu görölmektedir. Bu vurguyla, İslâm tasavvufunda yer almayan “elif gibi sevmek” eylemiyle ilgili tasavvufta sanki yeri varmış algısı oluşturmak, onu popülerleştirmek ve bu eylemi “mistikleştirmek” amaölanmaktadır. Ayrıca sosyal medyanın paylaşım kültürü içinde doğan “... diye yazılır, ... diye okunur” ifadesiyle de bu dizelerin geniş kitlelerin anlık beğenilerine hitap eden popüler bir anlayışı yansıttığı ortaya konulmaktadır.

Dizelerde yer yer dinî perspektiften sapıldığı, ifade edilmek istenen duygunun dinî açıdan birtakım aşırılıklar içerdiği ve sınırları zorlayan ifadelerin dizelerde yer aldığı da söylenebilir:

“Ve tüm bunlardan sonra,
Allah’ın bile diyesi geliyor;
O çocuk seni seviyor” (Öztekin, 2016, s.72).

İslam ve İslami Şiir perspektifinden değerlendirildiğinde bu dizelerin problemleri bir dile ve anlatım tarzına sahip olduğunu ileri sürmek mümkündür. Bu dizelerde Allah kavramının “kişileştirildiği”, sevginin şiddetini dile getirmek için bir araç kılındığı, sevilen kişiye duyulan hislerin şahidi olarak gösterildiği gözden kaöırlmamalıdır.

“Böyle bir baktı sadece,
Sanki tecvitli Kur’an okunuyordu karşımda
Böyle başka bir yeşil baktı bu sefer,
Sanki yeşil değil, koca bir dünya bakıyordu,
Sanki bütün melekler bir yüz olmuş bana bakıyordu...” (Öztekin, 2016, s.52).

Yukarıdaki dizelerde melek kavramı soyut olmasına rağmen kavramın somutlaştırıldığı görülmektedir. Sevgilinin bakışı ve eli meleklerin bakışına ve eline benzetilmektedir. Bu benzetmelerle hem abartılı bir kutsallık hem de dini açıdan sorunlu ifadeler dizelere yansıtılmaktadır. Sevilen kişinin meleğe benzetilmesini şu dizelerde de görebilmek mümkündür:

“Ve bir meleğin elini tuttuğumda anladım,
Kimi seveceğini seçemiyormuş insan...” (Öztekin, 2016, s.148).

Tasavvufi kavramlarla ibadetle ilişkili kavramların bir arada yer aldığı dizelerde ise bu kavramların açıkça karşı cinse hissedilen duyguları aktarmanın bir aracı olarak kullanıldığı ve dizelerde romantizmin daha baskın olduğu gözlemlenmektedir:

“Onu ne zaman özlesem ele alınır meşke başlardık.
Aradaki 97 koka ve bir nifaneyi sarardı aşkımız
Senle başlardı dönüş,
Ağlayarak genelde, devam ettirirdim ifşayı
Meleklerin dikkatinde derin bir tefekkürle...” (Öztekin, 2016, s.124).

Yukarıdaki dizelerde seven ve sevilen kişiler bir tespihin öğelerine benzetilmektedir. Tasavvufi kavramların savruk bir anlatımla yer aldığı dizelerde geçen “ifşa” sözcüğü ise, sırrı etrafa yayma anlamına gelen tasavvufi bir kavramdır (Çağrı, 2009, s.113). Aşağıdaki dizelerde de yine melek kavramı, sevgiliyi temsil etmektedir. Elif'i sevenin kulağına fısıldayan ve somut bir figür olarak yer alan melek kavramı dizelerde şu biçimde yer almaktadır:

“18'di yaşım,
gözlerimin kalıcı ıslaklığa kavuştuğu yıllar,
sabahları soğuk sulardan korkmamaya sen inandırmıştın beni,
yüzündeki berraklığın sebebiydi tan yeri.
Rabbimin elinden tutardım seni düşündükçe,
sanki doğduğumda kulağıma Elif demişti melekler,
yazgım elime verilmişti” (Öztekin, 2016, s.188).

Ahiret, İslam inancına göre dünya hayatından sonra başlayıp ebediyen devam edecek ikinci hayat olarak tanımlanmaktadır (Topaloğlu, 1988, s.543). Öztekin'in dizelerde ise ahiret kavramı, hayattayken kavuşmanın gerçekleşmeme ihtimali üzerine, sevilen kişiyi ahiret hayatında görme arzusu ile eşdeğerdir:

“Ayet ayet bastırıyorum içimin acıyan yanlarını.
Aşkı aşka katıyorum.
Aşktan gelen aşka gider biliyorum.
Yazdıklarım şimdi kül hece,
Yürek yangınlarından dilin ucuna düşen,
Seninle derinleşirken ben kayboluyorum içimde,
Candan geçip canına soluk arıyorum...Doğan
Duam bu ya;
Bu dünyada vuslat nasip olamasa bile ahiretime yazılсын istiyorum...” (Öztekin, 2016, s.78).

Öztekin’in dizelerinde ahiret ile ilgili kavramlardan ilki cennet kavramıdır ve dizelerinde sıkça kullanıldığı görülmektedir. Öztekin’in cennet kavramına yer verdiği bu dizelerde, sevgiliye atfedilen abartılı kutsallık ve romantizm dikkat çekicidir:

“Zamanın ve mekânın dışında sonsuzu sevmek,
ne olursa olsun sevda yolunda eğilmeden bükülmeden vazgeçmeden sevmektir,
cennetin kapısından girince ilk onu istemeye yemin etmektir...
Kimselerin bilemeyeceği, anlayamayacağı gibi sevmektir...
Dimdik sevebilmektir, hiç (kimseye) eğilmeden...” (Öztekin, 2016, s.13).

Aşağıdaki dizelerde ise cennet, sevilen kişiyle ilişkili, hatta onunla özdeşleştirilen bir mekândır. Bu dizelerde sıklıkla sevilen kişinin bedensel özelliklerini vurgulamak ve onun güzelliğinin derecesini aktarmak amacıyla cennet kavramına yer verildiği görülür:

“Peki, tamam yazmayacağım
Ama önce sen,
O kirpiklerinin nasıl bir tesadüfle
Cennetten gelmişçesine dizili olduğunu açıkla...” (Öztekin, 2016, s.31).
“(…)”
Böyle başka bir yeşil baktı bu sefer,
sanki yeşil değil, koca bir dünya bakıyordu,
sanki bütün melekler bir yüz olmuş bana bakıyordu.
Sanki bir hâl anlatıyordu,
Cenneti anlatıyordu sanki,
baktıkça cenneti sevesin geliyordu,
Sanki bir sevdayı anlatıyordu 632’den beri,
Baktıkça daha daha bir mucizelere inanıyordun...” (Öztekin, 2016, s. 52).

Abartılı bir biçimde sevgilinin yüceltilmesini ve ona bari bir kutsallık atfedilmesini bu dizelerde de görebilmek mümkündür. Burada yer verilen dini kavramlar ve bu kavramların gerçek çağrışımları anlatımın sığılığı ve kullanılan popüler dil nedeniyle geri planda kalmaktadır. Bu da popüler İslami şiirde inanç yerine romantizmin aktarılmasının daha önemli olduğu sonucuna varmamıza neden olabilmektedir. Aşağıdaki dizelerde sevilen kişinin bakışının cennete benzetilmesinin yanı sıra, onun sureti de cenneti sevdirmeye vesile olan bir araçtır.

“Hâlbuki her şey sadece birkaç kelimeydi:
Yağmur, Çay ve Şiir.
Cennet için tefekkür, tefekkür için de bunlar yeterdi” (Öztekin, 2016, s.146).

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük cennet kavramını, “dinî inanışlara göre imanlı, dünyada iyi işler yapmış kimselerin öldükten sonra sonsuz bir mutluluğa kavuşacakları yer” (Türkçe Sözlük, 2011, s.483) olarak tanımlamaktadır. Bu tanım aynı zamanda insanların cennete girebilmesi için birtakım yükümlülükleri olduğunu hatırlatmaktadır. Öztekin’in yukarıda geçen dizelerinde ise cennete götüren yolun tefekkürden (düşünmekten) geçtiği belirtilmektedir. Ancak tefekkürün şartı “yağmur, çay ve şiir” gibi üç sözcüğe indirgenmekte ve cennete girebilmek için başkaca herhangi bir dini yükümlülüğün

bahsedilmemektedir. Ayrıca "yağmur" ve "çay", 2000 sonrası İslami popüler edebiyat ürünlerinde en çok vurgulanan kavramlardandır. Ayrıca Öztekin'in şiirlerinde bilhassa çay, gündelik hayatın akışındaki basit bir içecek olarak yer almamakta; çaya olduğundan daha büyük anlamlar yüklenmekte, neredeyse "arındırıcı" bir kutsallık atfedilmekte, yağmurla birlikte tefekküre aracılık eden bir öğeymiş gibi konumlandırılmaktadır.

"Elif ilk harftir,
ilk aşk gibi sevmek,
ilk aşk gibi yanabilmek
ve ilk aşk gibi sonsuz olabilmek...
Elif gibi seveceksin, Be-Te-Se gibi değil" (Öztekin, 2016: 15).
"Her nefesin, her sözün, her kelimenin başıdır Elif...
Ne kadar uzaklaşırsan uzaklaş,
geriye döndüğünde gördüğün ilk harftir o.
Satırda da hatırda da en yüksektedir...
Besmele çeksen Elif'tir,
Baksan da bakmasan da, varsan da varamasan da Elif'tir,
Esresiz de ötresiz de Elif'tir" (Öztekin, 2016, s.87).

Bu dizelere bakıldığında, elif harfine diğer harflere kıyasla apayrı bir kutsiyet atfedildiği ve diğer harflerden daha üstün olarak konumlandırıldığı görülmektedir. Öztekin'in elif sözcüğünü bir "sevme biçimi" olarak vurguladığı dizelerde, diğer Arap harfleri olan "be", "te", ve "se"nin elif kadar makbul bir harf olmadığı vurgulanmaktadır. Ne var ki, bu vurgu ve imaların şiiri zenginleştirmede; aksine, anlam sınırlarını zorladığı söylenebilir. Diğer dizelerde yer alan "esre" ve "ötre" de yine Kur'an'ın harflerinin okunuşuna yönelik ve harekeyle ilgili kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

"Böyle bir baktı sadece,
Sanki tecvitli Kur'an okunuyordu karşımda" (Öztekin, 2016, s.52).

Kur'an-ı Kerim'in okunmasıyla ilgili bir kavram olan "tecvit", Rahim Tuğral'a (2009, s.1) göre, Kur'an-ı Kerim'i düzgün ve güzel okumak anlamında kullanılan bir terimdir. Yukarıdaki dizelerde ise, ilgi duyulan kişinin bakışıyla hissedilen duygular, Kur'an-ı Kerim'in tecvitli okunmasına benzetilmektedir. Bu benzetim ise şiirde dünyevi romantizm uğruna İslami kavramların tahrif edilmesinin örneklerinden birini teşkil etmektedir.

"En büyük zevkim, senden Kur'an'ı dinlemek olacak yine,
Hafızsın, aşkı en çok sen hak ediyorsun,
Kim sevdiğinin sözlerini noktası virgülüne ezberinde tutar ki senden başka (...)" (Öztekin, 2016: 109).
"18'di yaşım
ayak izimi ayak izine denk getirmeyi lütuf sayardım
sen hafızdın aşkı en çok sen hak ediyordun
kim sevdiğinin sözlerini noktası virgülüne ezberinde tutardı
senden başka..." (Öztekin, 2016, s.187).

Yukarıdaki dizelerde “hâfız” sözcüğü, Arapçada hıfz kökünden, “korumak, ezberlemek” anlamından türemiş bir sıfat olup, “koruyan, ezberleyen” anlamına gelmektedir. Aynı zamanda Kur’an’ın tamamını ezberleyen kişiye hâfız denilmektedir (Bozkurt, 1997, s.74). Aşağıdaki dizelerde ise, Öztekin’in hâfız olmak ile aşkı diğer insanlara göre daha fazla hak etmek arasında bir bağ kurduğu ve dinî kavramların romantik duygulanımları aktarmak amacıyla kullanıldığı gözlemlenmektedir.

Namaz ibadeti ise İslam’ın beş şartından biridir. Bu ibadet Öztekin’in dizelerinde Şöyle yer almaktadır:

“Besmelesiz başladım diye mi
doyamıyorum seni sevmeye?
Halbuki niyet etmiştim adın gibi,
Namaza durur gibi,
Orucu tutar gibi.
Gönlüme, ömrüme niyet ettim bu sevdayı.
Doyamıyorum dediğime bakma,
Doymak da istemiyorum.
Seni sevmek bu kadar güzelken,
Rabb’e yol, kalbe huzur iken,
Nasıl geçeyim bu sevdadan
Hükmü kalbimde...” (Öztekin, 2016, s.30).

Yoğun bir romantizmin hissedildiği dizelerde namaz ve diğer ibadetlerle ilgili kavramların yalnızca benzetme amacıyla kullanıldığı ve Şiirde dünyevi aşkın bir aracı hâline getirildiği görölmektedir. Şiirde yine dini açıdan problemli ifadelerin varlığı da göze çarpmaktadır. Örneğin Öztekin’in dizelerinde yer alan, “halbuki niyet etmiştim adın gibi” ve “gönlüme, ömrüme niyet ettim bu sevdayı” gibi ifadeler bu sorunlu dile işaret etmektedir. İslam inancında niyet, bir ibadetten önce dile getirilen ve o ibadetin “Allah rızası” için yapıldığını belirten bir ifadedir. Bu bağlamda Öztekin’in kimi dizelerinde özellikle vurgulanan beşerî aşk, namaz ve oruç gibi bir ibadete benzetilmektedir:

"Sonra bir bakarsın,
bütün bilgilerin, bütün yollar,
ne roman, ne hikâye
namazdan sonra
Seninle en çok namaz kılmayı seviyordum,
dua ederken yüzünde beliren
o nur çukuru olan gamzelerin yetiyordu.
namazıma huşu katmaya.." (Öztekin, 2016, s.90).

Yukarıdaki dizelerde yer alan “huşu” kavramı, Mehmet Şener’e (1998, s.422-423) göre, sessiz ve sakin durmak, alçakgönüllü olmak, Hakk’a boyun eğmek; yumuşaklık, kolaylık anlamlarına gelmekte; dinî terim olarak ise, Allah’ın huzurunda olduğunun bilinciyle tevazu göstermeyi ve boyun eğmeyi ifade etmektedir. Buradan hareketle, dizelerde yer verilen İslami kavramların Şiirde kullanılış biçiminin ve aktarılmak istenen mesajların problemli olduğunu ileri sürmek mümkündür. Ayrıca bu dizelerde dini açıdan sorunlu bir mecraya da temas edildiği görölmektedir. Şiirde, sevilen kişinin “nur çukuru gamzeleri” aracılığıyla namaza huşu katılması ifadesi bu sorunlu mecrayı işaret etmektedir. Yanı sıra,

namaz ibadeti esnasında etrafa bakmanın dinî açıdan mekruh sayılması (Uysal, 1987, s.211) hususu göz önüne alındığında, şiirde yer alan “namaza huşu katan nur çukuru gamzeler” ifadesiyle dini açıdan hatalı sayılabilecek bir davranışın romantikleştirilerek normalleştirildiği görülmektedir.

Popüler İslami şiirlerde okuru zorlamayan, yüzeysel ve kolay anlaşılır bir dilin kullanılması bilhassa genç yaştaki okuyucu kitlesinin bu türdeki popüler şiirlere olan ilgisini artırmaktadır. Genç kitlelerin anlık beğenilerine ve bu beğenilerin doyumuna hitap eden bu şiirlerin okuru herhangi bir zorlukla karşılaştırmamakta; bu okur kitlesini estetik açıdan üst boyuta da taşıyamamaktadır. Bu popüler dil aracılığıyla oluşturulan dizelerde İslami bir duyarlılığın varlığından da söz etmek mümkün değildir:

“Hani o gözlerini temmuz akşamları İstanbul boğazına yansıyan yıldızlara benzettiğin kız var ya,
sanki boynuna İstanbul’un en güzel kıyılarının serili olduğu kız;
duana amin ömrüne ortak diye içinden geçirdiğin, yazarlara özenip, senin için bütün kadınların
cenaze namazını kılarım dediğin kız,
terlikleriyle bana gel dediğin,
şiirlerine sebep ettiğin,
(...)
işte o kız, bugün gitti,
bir daha gelmemek üzere...” (Öztekin, 2016, s.127).

Öztekin’in dizelerinde dini kavramların popüler bir söyleyişle vülgarize edilmesi de son derecede belirgindir. Aşağıdaki dizeler bunun bir örneğidir. Bu dizeleri ilginç kılan diğer bir husus da, “abdestsiz birbirine bakmaya kıyamamak” ifadesidir. Asim Uysal’a (1987, s.106) göre, abdest hem bir ibadet hem de ibadatlere geçişi sağlayan bir vasıta. Bu bağlamda dizelerde yer verilen iki sevgili arasındaki bakışma eylemi ‘ibadet’ sayılmaktadır. Bu da dini duyarlılığın dekadans hale gelişini, sorunlu bir anlayışı gözler önüne sermektedir.

“Yine erkeklik yapıp Ikea’daki bütün örnek evleri alacağım sana.
Abdestsiz birbirimize bakmaya kıyamayacağız yine
Bu sefer olmaz demeyeceğim, bana limon yedirip fotoğrafımı çekebilirsin,
Söz, ellerin ellerimdeyse, yağmurdan korkmamaya devam edeceğim,
En büyük zevkim, senden Kur’an’ı dinlemek olacak yine,
Hafızsın, aşkı en çok sen hak ediyorsun,
Kim sevdiğinin sözlerini noktası virgülüne ezberinde tutar ki senden başka (...)” (Öztekin, 2016, s.109).

Sözlük anlamı olarak ‘bildirmek, duyurmak, çağrıda bulunmak, ilân etmek’ anlamına gelen ezan kavramı, farz namazlarının vaktinin geldiğini kurallarla belirlenmiş sözlerle ve özel şekilde müminlere duyurmayı ifade eden bir İslami kavramdır (Çetin, 1995, s.36). Öztekin’in dizelerinde diğer İslami kavramlarda görüldüğü üzere ezan ve namaza ilişkin kavramların da anlam açısından kendi bağlamından koparıldığı görülmektedir. Semanın “ışitmek, güzel ve iyi şöhreti, anılmayı duymak” anlamlarına geldiğini belirten Abdülbaki Gölpınarlı (1985, s.133), semanın terim olarak musiki nağmelerini dinleme, dinlerken vecde gelip harekette bulunma, kendinden geçme, oynama ve dönme eylemlerini ifade ettiğini söylemektedir. Öztekin’in dizelerinde namaz ibadetinin ve ezanın sûfilere yeterli gelmeyişi, gündelik argo dilde sıkça kullanılan “kesmemek” deyişiyle karşılanmakta ve semanın yapılma gerekçesi ise neden-sonuç ilişkisi olmayan kavramlarla sunulmaktadır. Aşağıdaki dizelerde

tasavvufi bir kavram olan semanın, ibadetten daha üstün bir konuma yerleştirildiği de hissettirilmektedir. Ayrıca Öztekin’in ibadetten uzaklaşan ve sosyal medyanın ileti paylaşmaya odaklı anlayışına ilişkin günümüz insanına eleştiri yöneltirken de şiirlerinde kendisini sūfi olarak konumlandığı ve eleştirdiği insanlarla arasına mesafe koyduğu görülmektedir. Bu konumlandırmanın bir başka örneği de şu dizelerde karşımıza çıkmaktadır:

“Bir yerden sonra namaz ezan kesmez sufiyi, boğazına bir
düğüm yükselir ve semaya başlar.
Bizim semada başımız döndü bir tek.
Ne düğüm bildik biz, ne dönmek...
Yeri geldi gözyaşımızı unuttuk.
5 vakti takip etmek yerine, düzene karşı duruşumuzu açıklama ihtiyacı duyduk.
Kaliteli bir ileti bulup sanalda anlatmaktı
kendimizi tek derdimiz” (Öztekin, 2016, s.146).
“Biz güzel gözlere değil, gözleri güzel gösterene vurulduk,
Sözle cezbedene değil, sükûtumuzu anlayanla olduk.
Süsle olmaz bu işler, alnında secde izi yoksa eğer,
Senin için her şeyi yaparım diyene biz sade ezanı sorduk” (Öztekin, 2016, s.92).

Dizelerde yer alan eleştirileri özne olarak birinci çoğul kişi (biz) aracılığıyla aktaran Öztekin; eleştirilerini yöneltirken, diğer insanların yaptıklarını yapmamakla kendisinin farklı olduğu hissiyatını uyandırmaya çalışmakta ve kendini üstün bir konuma yerleştirmektedir. Bu anlatım biçimine diğer dizelerde de olduğu gibi, dini kavramların eşlik ettiği görülmektedir. Ayrıca sevilen kişiye kavuşma isteğinin dile getirildiği dizelerde yer alan bazı ifadelerin İslami şiir açısından aşırılık içerdiği de dikkat çekmektedir:

“Tesbihe mıhlanmış iki çift kukayız.
Aramız açık
Sen Subhanallahı’ı ben Elhamdülillahı’ı çekiyoruz,
Kırasımız, koparasımız geliyor kaderimizi
Aynı sözde buluşmak Aynı tende dolaşmak için
Ama bir yandan da duaların hatrı (...)” (Öztekin, 2016, s.124).

Kuka, Hindistan cevizi ağacının tespil, kâse, fincan, zarf yapımında kullanılan, siyah veya sütlü kahve renginde sert ve parlak köküdür (Ayverdi, 2010, s.708). Bu dizelerde sevgililer bir çift kuka tespihe benzetilmekte ve “elhamdülillah ve ‘subhanallah” ifadelerini zikretmektedirler. Dizelerde yer verilen “aynı sözde buluşmak aynı tende dolaşmak için” ifadesi ise, masum romantik bir tavrı da aşır, adeta aşırı erotik bir hissiyata doğru ilerlemektedir. Bu ifadelerle, bir yandan direkt cinsel birleşme arzusu dile getirilmekte, diğer taraftan da kadere karşı bir mücadele verildiği izlenimi aktarılmaya çalışılmaktadır. “Duaların hatrı” ifadesiyle ise, bu cinsel arzunun alttan alta dizginlendiği anlamı sezdirilmektedir. Cinselliğin dolaysızca aktarıldığı bu dizeler adeta İslami şiirin edep ve kutsiyet sınırlarını ihlâl etmektedir.

Helal sözcüğü, İslam’a göre dinen yapılması caiz olan veya yapılmasına izin verilen ve haram kavramının karşıtı eylemler olarak tanımlanmaktadır (Gündüz, 1998, s.164). Öztekin’in şiiri ise, meseleyi “helal

romantizm" üzerine inşa etmekte ve dini kavramların ve dinsel ifadelerin popülerleştirilmesine dayanan tahrif edici bir eğilimi temsil etmektedir. Şairin şu dizelerinde helal ve haram kavramlarının romantize edilerek popülerleştirildiği görülmektedir:

"18'di yaşım,
Aklım benden uzak bir köşede,
yüreğim, inanmışlığım sana olan yolum
çölde su veriyor helal sevdalara,
sevin diyor gençlere,
besmeleden sonra samimi bir tevekkül ile" (Öztekin, 2016, s.189).

"Vazgeçtiğin her haram dünyalık, imanını arttırır...
Bıraktığın her haram sevda, helaline yaklaştırır..." (Öztekin, 2016, s.134).

("...)
Sol yanını ve beklentilerini koy bir kenara, acıyı sevmeye bak.
Ve asla harama bulaşma,
unutma haramdan kaçındığın için asla pişman olmayacaksın" (Öztekin, 2016, s.49)

Yukarıdaki dizelerde helâl ve haram kavramlarının bariz bir indirgemeye, yalnızca "aşk" perspektifinden ele alındığı görülmektedir. Haramdan uzaklaşmanın mükâfatının sevgiliye kavuşmak olduğu bir romantikleştirme içinde, "helal sevmek" idealize edilmektedir. Ne var ki, kitabın tamamında söz konusu sevgi eyleminin neye göre "helal" veya "haram" olduğunu açıklayan herhangi bir vurgu yer almamaktadır.

7. Sonuç

Şiir, kadim dönemlerden bu yana en incelikli duyguların ifade aracı olmuştur. Duyguların en yoğun anında beliren bir şiir belki de insana en güzel doyumunu yaşatır. Şiirin, gündelik dilin basitliğinden azade olduğu; lâtif bir söyleyişle, "dizelere döküldüğü" düşünüldüğünde, aslında şiirin temelinde çok saf ve yüce bir güzelliğin bulunduğu söylenmek istenir. Bu yüzdendir ki insanlar, varoluşlarından bu yana hep güzelliği aramış, onu tanımlamak için sayfalar dolusu şiirler ve kitaplar kaleme almışlardır. Göreceli bir kavram olmasından dolayı da güzelliğin anlamı her devirde değişmiş; güzellik algısı her toplumda farklı türde algılanmıştır. Güzel kavramının dilimizdeki on iki anlamından sekizi sıfattır. Buradan da güzeli ve güzelliği daha çok bir insanı ya da nesneyi nitelendirmek amacıyla kullandığımız anlamı çıkarılabilir. Bir nesnenin, insanın ya da şiirin güzel olarak addedilebilmesi için de öncelikle insana hitap etmesi gerekir. Bundan dolayı da güzel ve güzel duyusal nesnenin ancak bir algılayanla var olabileceği ve bu kavramların insandaki birtakım düşünsel aşamalarla oluşacağı; belli süreçlerden geçerek "güzel" olarak nitelendirilebileceği söylenebilir. Ne var ki, güzeli arayışın da farklı tarihsel dönemleri vardır. Güzel ve incelik, kendi tarihsel döneminin kültürel özellikleri veya anlayışları tarafından yeniden kurulur. Bu çalışmada dikkate alınan 2000 ve sonrası popüler İslami şiir eğilimi de şiirsel yaratımın etik ve estetik boyutlarını birtakım saiklerle -ve kendine göre- yeniden inşa etmiştir.

Bu bağlamda, özellikle İslamcı çoksatar şiirin ortaya çıkışının 1990'lardan itibaren belirmeye başladığı görülür. Medyada devlet tekelinin ortadan kalkmasıyla birlikte çok kanallı bir ortam oluşur. Magazinleşmenin ve popülerleşmenin iyice yayıldığı bu ortam, haliyle şiiri de etkilemiştir. 1990'lı yıllardaki şiirde görülen popülerleşme bağlamında, ilk olarak Yılmaz Erdoğan ve Cezmi Ersöz

isimlerinin görünür olduğu söylenebilir. Bu isimlerin yazdığı şiirlerin bu dönemdeki popüler anlayışı yansıttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca şiirdeki bu popüler anlayış daha başka isimleri de etkilemiştir. İbrahim Sadri ve Uğur Arslan bu isimlerdendir. Bu isimlerin şiirlerinde dinî kavramların etkisini artırmaya başladığı görülmekle birlikte, söz konusu dinsel içeriğin pek nitelikli olduğunu söylemek mümkün değildir. 1990’lar boyunca süren ve 2000’lerde devam eden çoksatar şiir, Bedirhan Gökçe ve Kahraman Tazeoğlu ile yaygınlık kazanır. Bu isimlerin şiirlerinde de dönemin popüler söyleyişini oluşturan bir anlayışı gözettileri ve çok satma kaygılarıyla hareket ettikleri görülür.

2010’lara gelindiğinde ise, şiirde daha önce görülmemiş bir anlayışın belirdiği söylenebilir. Hikmet Anıl Öztekin şiirde yoğun olarak dinî kavramlara yer verir. Böylece şiire bir “İslamcı şiir” hüviyeti kazandırılmak istenir. Bu motivasyonla hareket eden bir anlayışta, İslami kavramların şiirde yer alış biçimi ve anlamlarının gerçek ve ergin şiiri temsil eden anlayışla bir ilgisi yoktur. Çünkü bu şiirde dinî kavramlar İslamidir; ancak şiirde anlatılanların İslam ile bir ilgisi olmamakla birlikte, İslami kavramlar, aşkın, ayrılığın, cinselliğin, vb. eğilimlerin şiir içinde süslediği bir araca indirgenmiştir. Bu şiir anlayışı bir furya hâlinde devam ederek pek çok kitap yayımlanmıştır. Öztekin’in popüler İslamcı çoksatar şiir anlayışına uygun bir biçimde yazılan bu şiirlerin hemen hemen hepsi aynı yöntemle yazıldığından, ürünlerin birbirine benzer özellikler gösterdiği görülmüştür.

Sonuç olarak, çalışmada analiz edilen Hikmet Anıl Öztekin’in *Elif Gibi Sevmek 1* adlı kitabında yer alan şiirlerin popüler edebiyatın neredeyse tüm özelliklerini yansıtmının yanı sıra, dini literatüre ve özelde İslamiyet’e ait kimi temel önemdeki kavram ve sembolleri yoğun biçimde kullanarak ve onları asıl anlamsal bağlamlarından kopararak tahrif ettiği gözlemlenmiştir. Dinî açıdan oldukça problemli ifadeler içeren bu şiir eğilimindeki betimlemelerin yer yer yerleşik dini kodların sınırlarını zorladığını da ileri sürmek pekâlâ mülkündür. Ayrıca söz konusu şiir anlayışının temelde çok satma kaygılarıyla oluşturulduğu; “ezan”, “ibadet”, “namaz”, “melek”, helal”, vb. dinî ve tasavvufî kavramların kullanılış biçimleri itibarıyla, içeriğinde ciddi dinî istismar barındıran dekadans bir nitelik barındırdığı saptanmıştır. Dolayısıyla, özellikle 2010’lu yıllardan itibaren Öztekin’in öncüsü ve neredeyse sözcüsü hâline geldiği şiir anlayışının gerek ergin İslamcı şiir geleneği içinde, gerekse tasavvufî şiir anlayışında bir yerinin ve karşılığının bulunduğunu söylemek zordur. Türkiye’de ergin İslamcı şiiri temsil eden Kısakürek, Karakoç, Zarifoğlu, İnan, Pakdil, Bayazıt, Özel, Konuk gibi pek çok nitelikli ismin şiirleriyle bu anlayışın ne ideolojik temelleri ne de şiir estetiği açısından benzer yönleri mevcuttur.

Kaynakça

- Akçay, A. S. (2006). *Bellekteki Huriler. İslamcı Popüler Söyleme Eleştirel Bakış*. İstanbul: Selis.
- Aktaş, Ü. (2012). *Edebiyat, İdeoloji ve Poetika*. İstanbul: Okur.
- Ataman, E. Ö. (2011). Ses Ayrımında Özne İşlevi Gören Erkek(lik): Radyoda Hegemonik Erkek Sesi. (İlker Erdoğan, Ed.). *Medyada Hegemonik Erkeklik ve Temsil* içinde (s.243-271). İstanbul: Kalkedon.
- Ayverdi, İ. (2010). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı.
- Bannikov, N. (2013). Valeriy Bryusov Alacakaranlık. *Seçme Şiirler* içinde. (s.10-18). (Arif Berberoğlu, Çev.). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Bayazıt, E. (2018). *Erdem Bayazıt’la Sana Bana Vatanıma Dair Konuşmalar*. Haz. Hüseyin Yorulmaz. İstanbul: Ketebe.
- Bengi, D. (2022). *80’li Yıllarda Türkiye: Sazlı Cazlı Sözlük “Yaprak Döker Bir Yanımız”*. İstanbul: YKY.
- Bilsel, Ş. (2015). *Yalnız Şiir*. İstanbul: Ayrıntı.

- Bingöl, U. (2020). *Modernizmden Postmodernizme Eleştiri Terimleri Sözlüğü: Tanımlar, Açıklamalar, Örnekler I. Cilt*. İstanbul: Akademik.
- Bozkurt, N. (1997). "Hafız". *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. C.15, (s.74-78). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Calinescu, M. (2017). *Modernliğin Beş Yüzü*. (Sabri Gürses, Çev.). İstanbul: Küre.
- Cansever, T. (2010). *Osmanlı Şehri: Şiir'den Şehir'e*. İstanbul: Timaş.
- Cebecioğlu, E. (2009). *Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ağaç.
- Celâl, M. (2018). *Yeni Türk Şiiri: 80'li Yıllar*. Ankara: Çolpan.
- Çağrı, M. (2009). "Sır". *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. C.37. (s.115-116). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Çayır, K. (2015). *Türkiye'de İslâmcılık ve İslâmi Edebiyat: Toplu Hidayet Söyleminden Yeni Bireysel Müslümanlıklara*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Çetin, A. (1995). "Ezan". *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. C.12. (s.38-42). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Çolak, H. (2016). *VesseLÂm: Vardır Bunda da Bir Hikmet!* İstanbul: İndigo.
- Eğribel, E., Özcan U. (2012). Dekadan Dünya Görüşü ve Yaşam Tarzı Olarak Postmodernizm: Katı Olan Her Şey Çürümeye Dönüşürken Umut İçin Gerekçe ve Dayanak Vardır". *Sosyolojca*. 4, 8-16.
- Eliot, T.S. (1987). *Kültür Üzerine Düşünceler*. (Sevim Kantarcıoğlu, Çev.). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- El-Keylani, N. (1988). *İslami Edebiyata Giriş*. (Ali Nar, Çev.). İstanbul: Risale.
- Erdoğan, İ ve Alemdar, K. (2011). *Kültür ve İletişim*. Erk.
- Eroğlu, E. (2017). *Türk Şiirinde 1980 Kuşağı*. İstanbul: YKY.
- Gorkiy, M. (2007). *Edebi Portreler*. (Ayşe Hacıhasanoğlu, Çev.). İstanbul: Yordam.
- Göle, N. (2013). Modernist Kamusal Alan ve İslami Ahlak. (Nilüfer Göle-Kenan Çayır, Ed.). *İslam'ın Yeni Kamusal Yüzleri: İslam ve Kamusal Alan Üzerine Bir Atölye Çalışması* içinde. (s.19-40). İstanbul: Metis.
- Gölpınarlı, A. (1985). *100 Soruda Tasavvuf*. İstanbul: Gerçek.
- Güleç, İ. (2018). *Şiir, Şair ve Peygamber'e Dair*. İstanbul: Ötüken.
- Gündüz, Ş. (1998). *Din ve İnanç Sözlüğü*. Ankara: Vadi.
- Haenni, P. (2011). *Piyasa İslamı: İslam Suretinde Neoliberalizm*. (Levent Ünsaldı, Çev.). Ankara: Özgür Üniversite.
- Hauser, A. (1984). *Sanatın Toplumsal Tarihi*. (Yıldız Gölönü, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Hodgson, M. G. S. (2017). *İslam'ın Serüveni 1. Cilt: İslam'ın Klasik Çağı*. İstanbul: Phoenix.
- İnan, M. A. (2016). *Söyleşiler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen.
- Jameson, F. (2016). Sonuç Niyetine Düşünceler. (Elçin Gen, Çev.). *Estetik ve Politika Realizm-Modernizm Çatışması* içinde. (s.291-316). İstanbul: İletişim.
- Kahraman, H. B. (2014). *Türkiye'de Yazınsal Bilincin Oluşumu: Türkiye'de Modern Kültürün Oluşumu-2*. İstanbul: Kapı.
- Kalkan, A. (2007). *Müslümanın Sanat Anlayışı*. İstanbul: Rağbet.
- Kılıç, M. E. (2014). *Sûfi ve Şiir: Osmanlı Tasavvuf Şiirinin Poetikası*. İstanbul: İnsan.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal Bilimlerde Örnekleme Kuramı. *ASOS Journal Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 5(47), 480- 495.
- Koç, T. (2009). *İslam Estetiği*. İstanbul: İsam.
- Koç, T. (2016). *Zamanın Gözleri: Sanat, Dil, Hakikat*. İstanbul: İz.

- Köroğlu, S. A. (2015). Literatür Taraması Üzerine Notlar ve Bir Tarama Tekniği. *GiDB DERGİ*. 1, 61-69.
- Kracauer, S. (2011). *Kitle Süsü*. (Orhan Kılıç, Çev.). İstanbul: Metis.
- Kur’ân-ı Kerîm Meâli* (2011). (Halil Altuntaş – Muzaffer Şahin, Çev.). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Langer, S. K. (2012). *Sanat Problemleri*. (A. Feyzi Korur, Çev.). İstanbul: Mitos-Boyut.
- Lekesiz, Ö. (2015). *Sanat Ve...* İstanbul: Şule.
- Macit, M. (2019). “Romantik İslam’dan İslami Romantizme”: İslamcı Popüler Kültürün Değişen Panoraması. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (51), 457-478. DOI: 10.29288/ilted.531168
- Metin, A. K. (2000). Pop Şiiri Eleştirirken. *Hece*, 48, 68-71.
- Mülayim, S. (1994). *Sanata Giriş*. İstanbul: Bilim Teknik.
- Nasr, S. H. (2019). *İslâm Sanatı ve Maneviyatı*. (Ahmet Demirhan, Çev.). İstanbul: İnsan.
- Nietzsche, F. (2010). *Putların Alacakaranlığı Ya Da Çekiçle Nasıl Felsefe Yapılır?* (Mustafa Tüzel, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Nutku, Ö. (2016). Toplum-Sanat ve Sanat Duyarlılığı. (Lale Özdenler, Ed.) *Sanat Üzerine Okumalar: 60 Yıla Bakış* içinde (s.261-268). Ankara: ODTÜ.
- Öğmüş, H. (2013). *Cahiliyye Döneminde Araplar: Cahiliyye Şiirine Göre İslam Öncesi Arap Toplumunu ve Kur’an’ın Getirdiği Değişim*. İz.
- Ökten, S. (2019). *Ashnda Bir Sanat Var-Sanat, Birey ve Toplum Üzerine*. İstanbul: Tuti.
- Özçelik, M. (2015). *Şairin Şiirle İmtihanı*. İstanbul: Okur.
- Öztekin, H, A. (2016). *Elif Gibi Sevmek 2: Aşk-ı Tevekkül*. İstanbul: Yakamoz.
- Plehanov, G. V. (1967). *Sanat ve Sosyalizm*. (Selim Mımoğlu, Çev.). İstanbul: Sosyal.
- Sapiro, G. (2019). *Edebiyat Sosyolojisi*. (Ertuğrul Cenk Gürcan, Çev.). Ankara: Doğu Batı.
- Schoeler, G. (2022). *İslam’ın İlk Dönemlerinde Yazı ve Rivâyet*. (Güllü Yıldız, Çev.). İstanbul: VakıfBank Kültür.
- Süphandağı, İ. (2018). *Dil Şiir Hakikat: Doğu-Batı Arasında İslami Dil Arayışı*. İstanbul: İz.
- Şener, M. (1998). “Hûşu”, *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. C18, İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Tekelioğlu, O. (2006). *Pop Yazılar: Varoştan Merkeze Yürüyen Halk Zevki*. İstanbul: Telos.
- Timuçin, A. (2008). *Felsefeden Estetiğe*. İstanbul: Hayal.
- Topaloğlu, B. (1988). “Ahiret”. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. C.1. (s.543-548). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Tuğral, R. (2009). *Ana Hatlarıyla Kur’an Tecvidi*. İzmir: İzmir İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Tural, S. (1997). Estetik Duyarlılık Konusunda Kavramlaştırma Denemesi. *ERDEM*, 27.SAYI, 1255-1268. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erdem/issue/44394/549680>
- Turgut, İ. (1990). Sanatta Anlam ve Biçim. Ömer Naci Soykan (Ed.). *Felsefe ve Sanat Sempozyumu* (s.139-146) içinde. İstanbul: Ara.
- Türkçe Sözlük (2011). Ankara: TDK.
- Uğur, V. (2018). *Vampirin Öpücüğü; Âşğın Kanı: Türkiye’de 1980 Sonrası Popüler Roman*. İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Ulvan, A. N. (1998). *İslam ve Aşk*. (M. Lütfü Özbey, Çev.). İstanbul: İhtar.
- Uysal, A. (1987). *Dini Bilgilerle İzahlı Namaz Hocası*. Konya: Uysal.
- Uzun, M. (1995). “Elif”. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. C.11. (s.35-36). İstanbul: Diyanet Vakfı.

- Yalçın-Çelik, D. (2003). 1980-sonrası Dönemde Popüler Kültür Ortamında Türk Şiiri. *Gönül Pultar, Emine O. İncirlioğlu, Bahattin Akşit (Der.) Kültür ve Modernite* içinde. (s.331-356). İstanbul: Tetragon.
- Young, J. (2015). *Nietzsche Bir Filozofun ve Felsefesinin Biyografisi*. (Bülent O. Doğan, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Zarifoğlu, C. (2015). *Konuşmalar* İstanbul: Beyan.
- Ziss, A. (2016). *Estetik: Gerçekliği Sanatsal Özümsemenin Bilimi*. (Yakup Şahan, Çev.). İstanbul: Hayalperest.

30. Tuğrul Tanyol'un "Sudaki Ankâ" şiirinin içerik özümlemesi

Murat TAN¹

APA: Tan, M. (2022). Tuğrul Tanyol'un "Sudaki Ankâ" şiirinin içerik özümlemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 505-515. DOI: 10.29000/rumelide.1192618.

Öz

İçerik açısından çözümlenen "Sudaki Ankâ" şiiri Tuğrul Tanyol'un imgeci şiir görüşünü yansıtan şiirlerdendir. İçinde bulunduğu kitaba isim olmuştur. Bu çalışmanın amacı Tuğrul Tanyol'un şiir görüşleri üzerinden "Sudaki Ankâ" şiirini çözümlemektir. Bu bağlamda giriş kısmında ilk önce Tanyol'a ait bazı biyografik bilgiler verilmiş ve ardından onun şiir görüşlerinin temel hususlarına işaret edilmiştir. Bu hususların çözümlemek istenen "Sudaki Ankâ" şiirine daha tutarlı yaklaşıma yardımcı olacağı düşünülmüştür. Mitolojide küllerinden yeniden doğmanın / dirilişin sembolü olan anka kuşu, Tanyol tarafından çağdaş insanı anlatan yeni bir imgeye dönüştürülmüştür. Çözümlemede Tuğrul Tanyol'un şiir görüşüne ışık tutacak hususlara dikkat çekilmiştir. "Sudaki Ankâ" şiirinin anka metaforu etrafında başka birçok imgeye imkân tanıdığı, şiirle şair arasındaki gizli bağı ortaya koyduğu, şairin gelenekle kurduğu ilişkiye işaret ettiği ve anlamın hissedilmesine yardımcı olan sese dayalı uyumu gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Tuğrul Tanyol, Sudaki Ankâ, imge, çözümleme, gelenek, müzikalite

Content Analysis of Tuğrul Tanyol's "Sudaki Ankâ" Poetry

Abstract

The poem "Sudaki Ankâ", analyzed in terms of content, is one of the poems that reflects Tuğrul Tanyol's imaginative poetry view. This poem gave its name to the book in which it is included. The aim of this study is to analyze the poem "Sudaki Ankâ" through Tuğrul Tanyol's poetry views. In this context, in the introduction part, some biographical information about Tanyol is given firstly and then the basic aspects of his poetry views are pointed out. It is thought that these issues will help a more consistent approach to the "Sudaki Ankâ" poem that is intended to be analyzed. In the analysis, attention has been drawn to the issues that will shed light on Tuğrul Tanyol's view of poetry. "Sudaki Ankâ" poem; It has been determined that the phoenix metaphor allows for many other images, reveals a relationship, albeit implicitly, with his own poet, points to the poet's relationship with tradition, and shows harmony based on sound that helps to feel the meaning.

Keywords: Tuğrul Tanyol, Phoenix in the Water, image, analysis, tradition, musicality.

1. Giriş

1.1. Tuğrul Tanyol'a dair

1953'te İstanbul'da doğan Tuğrul Tanyol, Cumhuriyet Dönemi'nde 1980 kuşağı imgeci şiir anlayışının temsilcilerindedir. Tanyol bir şair olarak sadece şiir yazmamış aynı zamanda şiir ve şairler hakkında

¹ Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Türk Dili Bölüm Başkanlığı (İstanbul, Türkiye), murattaaan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0158-7010. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192618]

yazılar kaleme almıştır. Öğretim görevliliği, dergicilik faaliyeti ve radyo programcılığı yapmıştır. Onun şiirlerinde öne çıkan başlıca temalar aşk, yalnızlık, anılara dönüş, tarihin bıraktığı izler, tasavvufun modern zamanlardaki yansımaları, müzik vb. olduğu söylenebilir. Onun şiirinin derinlik kazanmasında şiir yazma yeteneğinin yanında hem Türk şiirini hem de dünya şiirini özellikle Batılı şairleri iyi bilmesinin etkisi büyüktür.

Şiiri Lamartine, Hugo, Leconte de Lisle gibi Fransız parnasyenlerini okuyarak tanımaya başlayan Tanyol, Rimbaud ve Baudelaire gibi şairleri ise daha sonra okumuştur. Şiire başlamasında etkili olan şair ise Tristan Tzara'dır. (Tanyol, 2015: 223) Tanyol, Türk edebiyatının önde gelen şairlerinden Yahya Kemal, Ahmet Haşim, Ahmet Muhip Dıranas ve diğer birçok şairi Fransız şairlerine göre nispeten daha geç bir dönemde okumuştur. Geç tanınmasına rağmen Türk şiir geleneği üzerine eğilmiş ve derin okumalar yapmıştır. Türk edebiyatında Oktay Rifat'ı kendisine en yakın şair olarak görür. (Gökhan, 2015: 21) Şiirdeki aktüel gelişmeleri yakından takip eden Tuğrul Tanyol'un Cemal Süreya, Edip Cansever, Turgut Uyar, Hilmi Yavuz gibi şairlerle dostluğu olmuştur.

Tanyol, şairlik dışında akademik bir kimliğe de sahiptir². Akademisyen kimliği konusunda şunları söyler: "Öte yandan, kendimi hiçbir zaman bir bilim adamı olarak görmedim. Gerçi iyi bir hoca olduğuma inanırım, dersimi veririm, iyi de yaparım o işi; en azından öğrencilerim iyi bir hoca olduğumu hissettirirler bana ama yine de kendimi bir sosyolog olarak, bilimci olarak tanımlayamam. Benim hayatım sadece şiirden ibaret oldu. Hatta "sosyolog" diye anılmayı de sevmemişimdir." (Tanyol, 2015: 222)

Tuğrul Tanyol'un hemen her şiir kitabı³ hakkında şiir eleştirmenleri veya akademisyenler tarafından çeşitli yazılar yazılmış ve kendisiyle birçok mülakat yapılmıştır. Bu yazı ve mülakatların sayısı göz önüne alındığında kitaplarının ilgiyle karşılandığı söylenebilir. Kitapları hakkında yazılmış yazılardan alınan bazı görüşler şu şekildedir: Ali İhsan Kolcu, Tanyol'un *Ağustos Dehlizleri* kitabındaki şiirlerde, öncelikle tarih algısının dikkati çektiğini ve "yıkılmış yok olmuş medeniyeti şairane bir nostalji ile sorguladığını" (Kolcu, 1990: 3) ifade eder. Haydar Ergülen, *Sudaki Ankâ* kitabı hakkında yazdığı yazıda kitaptaki şiirlerin tek tek öne çıkmadığından ancak kitabın tamamına yayılan bir duyarlılığın varlığından bahseder. (Ergülen, 1996) Hayriye Ünal, *Oda Müziği* kitabında "zaman ve ölüm" temalarına odaklanmaya dikkatleri çeker. (Ünal, 1998: 11) Ümran Kartal ise *Büyü Bitti* kitabı ve şairi için "sözcüklerin büyüsunün bitmemesini isteyen bir şairle karşılaştığını, yaşamdaki çelişkilerin, zıtlıkların şiiri beslediğini, okurun bu şiirleri aracılığıyla gürültüler dünyasından sıyrılıp sesler dünyasına geçtiğini" (Kartal, 2001: 7) söyler.

Tanyol'un yazdığı "Sudaki Ankâ" şiirinin çözümlemesine geçmeden önce aşağıda onun şiir görüşünün özünü ifade eden bilgilere yer verilecektir. Bu bilgilerin hem diğer şiirlerinin anlaşılmasında hem de "Sudaki Ankâ" şiirinin çözümlemesinde kolaylaştırıcı bir etkide bulunacağı düşünülmüştür.

² Saint-Joseph ve Kabataş Erkek Lisesi'nden sonra başladığı Boğaziçi Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nü bitirmiştir. İstanbul Üniversitesi'nde aynı alanda doktorasını tamamlar. Marmara ve Yeditepe Üniversitelerinde öğretim üyeliği yapmıştır.

³ Tuğrul Tanyol'un, Elinden Tutun Günü (1983), Ağustos Dehlizleri (1985), Sudaki Ankâ (1990), Oda Müziği (1992), İhanet Perisinin Soğuk Sarayı (1995), Büyü Bitti (2000), Her şey Bir Mevsim (2006) Öncesi ve Sonrası (2012), Gelecek Günlerin Şarabı (2015), Ansızın Yaz (2017), Gidilmemiş Bir Yol (2021) isimli müstakil şiir kitapları bulunmaktadır. Ayrıca şiirlerini seçme şiirler ve toplu şiirler olarak da bir arada yayımlamıştır. Kitaplarından Ağustos Dehlizleri 1985 Necatigil Şiir Ödülü'nü ve Gelecek Günlerin Şarabı 2016 Metin Altıok ve Atilla İlhan Şiir Ödüllerini kazanmıştır.

1.2. Tanyol'un şiir görüşüne dair

Lirik bir bene sahip Tuğrul Tanyol, şiiri üzerinde konuştuğunda, imgeye verdiği önemin altını kalın çizgilerle çizer. Bir şiir terimi olan imge, duyulan veya okunan bir söz yoluyla zihinde beliren görüntü, dış dünyada görülenlerin zihindeki yansıması olarak ifade edilebilir. (Asiltürk, 2006: 50) İmge oluşturmada zaman içinde gelişim gösterdiğinin ve bunun şiirine katkı yaptığının farkında olan Tanyol, "Ben şiirimden giderek derinlik kazandığımı görüyorum. Ama imgesel söylem, müzik ve lirizm hangi izlekte olursa olsun, şiirimin vazgeçilmez öğeleri oldu." (Ersöz, 1990: 79) ifadeleriyle şiirinde hâkim olan unsurlara işaret eder. Yazının şiir sayılabilmesi için büyüğü bir tarafının olması gerektiğine inanan Tanyol, şiirin aynı zamanda sezgisel yönüne de dikkati çeker: "Kendim için hep bir dileğim oldu. Sezgimi yitirmemek." (Tanyol: 1992) Kendisindeki sezgi yeteneğinin düşüncelerini imgeye evirmesini isteyen Tanyol, imgenin tanımını da genişletir. "Saussure'a kadar imge sadece görsel olarak anlaşıldı. Seslerin imgesi olduğu meselesini düşündüğümüz zaman, imgenin sadece görsel olamayacağını anlıyoruz. Şiir iki boyutlu, bir şeyi söylerken hem görsel bir imge çiziyorsunuz hem de sessel." (Tanyol: 2001)

Tanyol, şiir yazarken acıyı ve hazı bir arada yaşadığını ifade eder. Ona göre varoluşun anlamı şiirdedir. Hatta şiire ulaşmak için insanlardan uzaklaştığını, yalnızlığı seçtiğini söyler: "Yalnızlığı seviyorum belki de. Hatta egoist bir yalnızlık diyebilirim bunun için. ... [Şairin] aslında yalnızlığa ihtiyacı var; yazmak için var, var olmak için var." (Ersöz, 1991: 142)

Kendisinin de bir tarafını temsil ettiği 1980 kuşağı şairlerinin karakteristik bir özelliğini Tanyol, tarihi bütüncül bir yaklaşım içinde ele almaları olarak belirtir. Bu aynı zamanda kendisinin de yaklaşımıdır. "Ben Türk şiirinde ne yazıldıysa okumaya, yetişmeye çalıştım. İyi bir öğrencisi oldum, hala da öğreniyorum. 1980'lerin başında benim gibi düşünen arkadaşlarla tanıştım, yani Türk şiir geleneğini reddeden değil kucaklamaya, bir bütün olarak sevmeye çalışan insanlarla. Hepimiz farklı damarlardan geliyor ve farklı şiirler yazıyorduk ve belki de ilk kez birbirine benzemeyen şeyler yazan insanların birlikteliği bu." (Ercan, 1996: 6) Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere Tanyol, Türk şiir geleneği içinde bilinçli bir şekilde kendisini konumlandırmakta ve gelenek içinde yer alma konusunda uğraş vermektedir. *Şiirde Gelenek Sorunu* (Tanyol, 1981: 89-95)⁴ isimli yazısında geleneği önemseyen görüşlerinden anlaşılıyor ki Tanyol başından beri geleneğin iyi şiiri besleyen bir tarafı olduğunu bilincindedir.

Şiirin bir "kişilik sanatı" olduğunu belirten Tanyol, şiirinde şiir dışında bir amaç gütmeyeceğini söyler. Şiirin bilincin özgür olduğu anlarda yazılması gerektiğini aksi hâlde yapaylaştığını düşünen Tanyol, şiirin bilgiyle olan ilişkisi konusunda da şunları belirtir: "Bilgi şiirde şarttır, ama nasıl bir şart? Şairin bilgili olmasından bahsediyorsak, evet. Şiirin bilgi vermesinden bahsediyorsak, hayır.... Okuduğunuz her şeyi şiirde kullanmaya kalkarsanız büyü bozulur, bu bir meslek hastalığına dönüşür." (Doğan, 1995: 4) Ona göre şiir bir anlatma sanatı değildir. Şiirde bilgi, Valery'nin dediği gibi meyve içindeki besin gibi gizli olmalıdır. (Özbalcı, 2014: 223) Dolayısıyla şiir yazmakta amaç bir fikri aşılacak, ideolojiye payanda olmak değil, yalnızca şiir yazmaktır.

Tanyol için bir diğer önemli husus da şiir estetiğidir. Şiirde bir gaye güdülecekse o gaye estetik olmalıdır. Ona göre, sanatta kendiliğinden kendisini bir şart olarak dayatması gereken estetiği kendi kuşaklarının dillendirmiş olmasının sebebi bu hususun daha önce göz ardı edilmiş olmasıdır. "Başta koyduğumuz ilkelerden biri de estetik ölçüttü. Bu bir sanat yapıtının varlık nedeni değil midir? Bunu bir ölçüt olarak

⁴ Tuğrul Tanyol'un şiirde gelenek hususundaki görüşleri için bakınız: Tanyol, T. (Ağustos 1981). *Şiirde Gelenek Sorunu. Yazko Edebiyat*, sayı 10.

koymak bile saçma gelebilir, ama koyulması gerekiyordu, çünkü Türkiye’de bazı çevrelerde şiirin bir sanat dalı olduğu unutulmuştu.” (Ersöz, 1990) Bunları belirttikten sonra geçmişteki estetik anlayışların değil, şiirin yazıldığı zamanın estetik anlayışına göre olmasını daha çok önemseydiğini ortaya koyar. Şiirin ciddi ve estetik bir yaklaşım gerektirdiğinin altını çizen Tanyol şiir üzerine yazılan eleştirilerin de bu doğrultuda ciddi ve seviyeli olması gerektiğini ifade eder: “Şiir hakkındaki değerlendirmeler, sevdim ya da sevmedimler, en iyi şairler, en büyük şairler, berbat şairler hep bazı şiir dışı ölçütler gözetilerek dile getiriliyor. Dostluklar, arkadaşlıklar, kıskançlıklar, küçük kinler ve aptallıklar bu öznel bakış açılarını fazlasıyla etkiliyor.” (Tanyol, 1997)

Tuğrul Tanyol, şiir kadar ciddi ve öncelikli olmasa da müzik ile de yakından ilgilidir.⁵ Onun şiir kitapları incelendiğinde bu ilgisi hemen göze çarpmaktadır. Özellikle 1992 yılında yayımlanan kitabı “*Oda Müziği*” şairin müziğe olan ilgisinden ortaya çıkmıştır.” (Koyuncu, 28.08.2022) Tanyol’un şiirlerine, müziğe duyduğu ilgi yansıdığı için şiirlerde çabuk hissedilen bir müzikalite kendisini göstermektedir. Özcan Gökhan, Tanyol şiirinin müzikle olan ilişkisi üzerine şunları söyler: “Serbest vezinle şiirler yazan Tanyol, bütünlüğe, dizeye ve âhenge önem verir. Şiiri bir beste olarak gördüğünden Tanyol için müzik, şiirlerinde olmazsa olmaz bir değerdir. Müziği, şiir için ilham kaynağı olarak görür. Sözcüklerin ve seslerin tınısını önemser.” (Gökhan: 2015: 112-113)

2. “Sudaki Ankâ” Şiirinin Çözümlemesi

“Sudaki Ankâ”, Tuğrul Tanyol’un 1990 yılında aynı isimle yayımlanan şiir kitabında yer alır. Bu şiir, Tanyol’un şiir anlayışından pek çok iz taşıdığı için üzerinde durulmaya ve açılmaya değerdir. Yanı sıra şairin, mitolojik bir simgeyi⁶ dönüştürerek tarihi çağrışımlarla güçlendirmesi ve modern insan için aktüel bir metafor⁷ olarak kullanması bu şiiri daha görünür kılmaktadır. Bu hususta, kendisi de bir şair olan Baki Asiltürk, “‘Sudaki Ankâ’ şiiri geleneksel simgelerin tekrar metafor haline koyulabileceğinin şaşırtıcı ve imrenilesi bir örneğidir. Modern zamanlarda imgeyle yazmak nispeten kolay, simgeyle yazmak zordur. Geçmişteki şiirsel söz varlığının sözlüğüne kalın harflerle yazılıp klişeleşen simgeleri tekrar imge hâline getirmekse imkânsız denecek kadar zordur. Bunu başaran şairlerin sayısı bir elin parmakları kadar bile değildir.” (Asiltürk, 2014: 28) diyerek “Sudaki Ankâ” şiiri üzerinden Tanyol’un şairlik başarısını takdir eder. Baki Asiltürk, bu görüşlerinin devamında Tuğrul Tanyol’un simgeleşen bir öğeden imgeler çıkarmakla kastettiği şeyin ne olduğunu şu şekilde detaylandırır: “Asıl ilginç olansa, anka kuşunun Türk mitolojisindeki adlarından birinin, “Tuğrul” kuşu” olmasıdır! Simgeden imgeye çevirme derken kastettiğim biraz da buydu.” (Asiltürk, 2014: 28)

“Sudaki Ankâ” şiiri sadece mitolojik anka kuşunun imgesel dönüşümünden dolayı güçlü bir şiir değildir. Şiirde Tuğrul Tanyol’un şiir görüşüne ışık tutacak yönler de çoktur. Şiirin; bir metafor etrafında başka birçok imgenin oluşumuna imkân tanınması, şiirle şair arasındaki gizli bağı ortaya koyması, şairin gelenekle kurduğu ilişkiye işaret etmesi, şiirde anlamın hissedilmesine yardımcı olan sese dayalı uyumu göstermesi ayrıca dikkate ve açılmaya değerdir.

2.1. İmge ve şiir özeli

Tuğrul Tanyol şiirinin baskın rengini oluşturan imge, “Sudaki Ankâ” şiirinde kendini açıkça göstermektedir. İmgesellik doğası gereği kapalı olduğundan açılmaya ihtiyaç duyar. Şiir türü, diğer

5 Açık Radyo’da klasik müzik üzerine “Sette Cento” adlı bir program hazırlamıştır.

6 Simge, bir edebî terim olarak toplumsal bir kabule dayanan ve anlamı önceden kararlaştırılmış işaret veya sembol anlamındadır.

7 Metafor, iki şey arasında benzetme ilgisine dayanan mecazlı anlatım, istiare demektir.

edebî türlere nazaran Şairinin "özel alanı"yla daha çok ilgili olduğundan örtük bir yapıya sahiptir. Bu kapsamın dışına öyküleyici Şiir (narrativ Şiir) ıkmaya çalışsa da genelde Şiir metinlerinde herkesin hemen fark edemeyeceği gizli bazı göndermeler vardır. Göndermeler ile beraber işaretler, imajlar, imgeler vb. unsurlar aracılığıyla Şiir metninin çok anlamlı okunabilirliği sağlanır. Tanyol da Şiirinde bu hususa önem verir ve apaçık söylemek yerine hissettirmek ister. Bundan dolayıdır ki onun Şiirinde imgeler, göndermeler, karışık imajlar ve kapalı ifade tarzı yoğun bir Şekilde yer alır.

Şairin niyeti ne olursa olsun her Şiir metni, okuruna bazı anlam katmanları sunar. Şüphesiz bu anlam katmanları okurun bilgi dağarcığı ve hayal dünyasının genişliği oranında zenginleşir. Bu zenginliğin sağlanması Şairin Şiir gücü de göz ardı edilemez. İmgeci Şiir de bu özelliğinden dolayı okurun kabiliyetine göre geniş hareket alanları sunar. 1990 yılında yayımlanan Şiir kitabına da ismini veren "Sudaki Ankâ" Şiirini bu tarz bir açımlamaya tabi tutmak, Şairin yukarıda yer verilen görüşlerinin yardımıyla ve metnin içindeki imgeler, imajlar ve göndermelere odaklanmakla mümkün olabilir.

Şiire bakıldığında örtük bir ifadenin varlığı ve imgelerin Şiirin geneline hâkim olduğu görülür. Şair, Şiirini imgeler üzerinden oluşturduğunu Şiirdeki "usulca bir imgeye dönüşüyor" ifadesiyle ortaya koyar. "Irmağa karışan arzu", "günlerin karaya çıktığı yer", "ağaç yağmurun biçimini alırdı", "sıcak falında izlerin ve kumun", "bir dağ bir dağı gölgelerdi", "ağacın ağaca fısıldadığı sürgün", "kadınların sözlerini uçuruyor rüzgâr", "zaman sesini yükseltiyor Şimdi seyrelmiş otların arasından" ifadeleri ön plana çıkan imgelerden sadece birkaçıdır. Bu imgelerle beraber Şiirin tamamına bakıldığında Şairin geçmişe duyduğu özlem hissedilir. Şiirde özlem "soğuk bir kış" olarak imgeleştirilmiş ve bu duygunun insan üzerinde bıraktığı tesirin zorluğu hissettirilmek istenmiştir.

Şair, insanın anlılarıyla özellikle çocukluk anlılarıyla yakın ilişki içinde oluşunu Şiirde "geride bıraktığın izleri topluyor ocuklar" Şeklinde imgeleştirmiştir. Şiirde geçmişin izi tekrar ederek bir imge kümesine dönüşür. Şiirde geçen "ardımızda uzanan yollar, eski bir Şarabı taşıran esrik anılar, sıcak falında izlerin ve bir iz sürüp toprağı" ifadeleri bu kümenin imge elemanlarıdır.

Şiirin hemen her dizesinde yer verilen imgeler başlı başına değerlendirilmeye müsaittir ve bu yol izlendiğinde Şiirin anlam genişlemesine uğradığı görülür. Hatta birbiriyle zıt yönde ilerleyen anlamlar da ortaya konabilir. Ancak Şiirin odak noktasında anka metaforunun yer alması, bu yönde bir açımlamaya olumlu anlamda sınırlama getirmektedir. Güneşin her tarafa dağılan ışık huzmelerini tek kaynak olarak kendisine bağlamasına benzer bir Şekilde anka metaforu da Şiirin bütün dizelerine sirayet ettirdiği bir irtibatla etrafa dağılmış gibi duran anlamları her dizede kendisine yönlendirmektedir.

2.2. Altın Şarkı: Dün ile bugün arasındaki fark

Şiirde geçmiş ile aktüel zaman arasında bir algılama farklılığı hemen göze çarpmaktadır. Hayatın en temiz zamanı ve kirletilmemiş duyguların bulunduğu çocukluğu barındıran geçmiş, Şiir öznesi tarafından özlemlerle yâd edilmektedir. Bu durum Tanyol için de önemlidir. Tanyol, ardına dönüp bugünden geçmişe yani çocukluğuna baktığında katışksız bir mutluluk tablosu görür. Dahası denilebilir ki çocukluk onda bir takıntı gibidir. Çoğu Şiirinde bir Şekilde yolu çocukluğa çıkmaktadır. Bu durum için Tanyol "Kurtulamadığım bir ocuk var bende, yazdıklarım, özel hayatımda. Kimsesiz ya da mutsuz bir çocukluk geçirmedim ben. Tersine olduğa mutluydum. Belki içinde yaşadığım çağa, insanlara kuşkuyla bakmam, kolay kolay dost edinemeyişim, düş kırıklıklarımı beni çocukluğumun mutlu anlarımı aramaya itiyor." (Ersöz, 2014: 234) demektedir. Şiirin "ardımızda uzanan yollarda unuttuğumuz" dediği

o mutlu geçmişte, masumiyet ve henüz kirlenmemiş duygular vardır. Bu saf geçmiş, şairin kulağının arkasında çalıp duran altın bir şarkı imajıyla verilmiştir:

“kayıklar dolusu altın şarkı, mücevher, akik
ve kehribar ırmağın usulca yüzdürdüğü
eski bir şarabı taşıran esrik anılar
bahçelerden akardı ince bir kanûn renginde
güller ve güllere sürtünüp tutuşan rüzgâr” (Tanyol, 2016: 113)

Bu dizelerden de anlaşıldığı gibi şiir öznesi için geçmiş özlenmeye değerdir. Şiirin “özlem” kelimesiyle başlamış olması şairin bunu saklamaya ihtiyaç duymadığını gösterir. Ancak neyin özlendiği ise örtük bir şekilde verilir. İçinde bulunulan zaman, insana direk temas ettiğinden yaşanılanların o sırada kıymeti sağlıklı bir şekilde tayin edilemez. Üzerinden zaman geçtikten sonra akıl duyguların sıcak tesirinden kurtulunca yaşanılanlar, kendisini “eski bir şarabı andıran esrik anılar” olarak dayatır. “Sudaki Ankâ”da “güller ve güllere sürtünüp tutuşan rüzgâr” imajında bu dayatmanın şiddeti vardır. Bu şiddet olumsuz bir manaya işaret etmez. Tanyol’un şiirde yer verdiği gül, Klasik Türk edebiyatında, gül-bülbül mazmununun esas ögesi olarak genellikle sevgilinin sembolü şeklinde ele alınmıştır. Tanyol, gül-bülbül mazmununun işaret ettiği anlamları karşılamaktan ziyade özlemi çekilen geçmişin manzarasını ve atmosferini oluşturmak üzere gülü rüzgarla birlikte kullanarak yeni bir imgeye dönüştürmüştür. Bu imgede gül daha çok coşkun duyguların çağrışımına kuvvet vermektedir.

Şiirin ikinci biriminde geçen aşağıdaki dizelerde geçmiş günlerin genel manzarası çizilir:

“ağaç yağmurun biçimini alırdı uzaktan baksak yanılırdık
günlerin karaya çıktığı yerde dururdun
sıcak falında izlerin ve kumun
bir ses bir sese yansıtırdı pırıltısını
bir dağ bir dağı gölgelerdi ve o ıssız sürünün
tozları dağılınca başlardı gün
uzayıp giderdi yollar boyunca
ağacın ağaca fısıldadığı sürgün” (Tanyol, 2016: 113)

Yoğun imgelerle örülmüş olan bu bölümde tam olarak ne kastedildiğini anlamak güçtür. Şairin burada anlatmaktan ziyade hissettirmek istediğini söylemek yanlış olmaz. Bugünün karmaşık ve hızlı akan hayatına göre daha dingin bir hayat manzarasının verdiği sükûnet ve huzur hissedilir. Bu hislerin farkında olan şair “Sudaki Ankâ” şiiri için verdiği bir mülakatta “artık ben mutluluğu hiçbir yerde bulamamanın sıkıntısı içindeyim.” (Ersöz, 2014: 234) ifadeleriyle çocukluk huzurunu yitirdiğini ve bundan da memnun olmadığını ortaya koymuştur.

“Sudaki Ankâ” şiirinde bahsedilen anılar ile birlikte daha geniş bir dairede ikinci bir özlemde bahsetmek gerek: Tarih. Tarih başka bir ifadeyle geçmiş, içinde egzotik bir tat barındırır. Ve bize/günümüze nakledilen haliyle bir çekim gücüne sahiptir. Geçmiş, eski bir ev ve zümrüt bir kule olur. Rüzgâr, daha önce sevilen kadınların sözlerini o kuleden günümüze savurur. Rüzgâr bu işleviyle şiirde geçmişle günümüz arasında kurulan bağın sembolüdür. Geçmiş/tarih şiirde, her zaman iyilerin kazandığı bir masal havasıyla iç içe bir algıyı da oluşturmaktadır. Şiirde bu algının oluşmasında “güller,

mücevher, akik, kehribar, şarap, kanûn, kayıklar, fal, anka, zümrüt kule ..." ifadelerinin çağrışımları etkilidir.

2.3. Şiir öznesi ve gölgesiz kalabalıklar

Şiir öznesi bir kişi olmakla beraber, şiirde birinci çoğul şahıs eki kullanılarak hissedilenlere diğer insanlar da ortak kılınır. Böylece şiirdeki genişleme tekilden genele bir seyir izler. Bu sayede çağdaş (zamandaş) insanların da yaşanılanlara ortak olduğu duyumsatılır.

Her dönem az ya da çok görülmesine rağmen modern çağ insanında daha belirgin olan huzursuzluk "Sudaki Ankâ" şiirinin öznesinde yoğundur. Hâlin sıkıntılı durumunu yaşayan şiir öznesi, ağaçta üşümekte olan bir anka imajı ile temsil edilmektedir. Hâlin dallarında üşüyen kanatlarıyla Anka, geçmişin billur parlaklığını yaşadığı güzel günlerine özlem duymaktadır:

"özlemin soğuk kışı, ırmağa karışan arzu
dallarda, üşüyen kanatlarından soyunmuş
sudaki billuru düşleyen ankâ" (Tanyol, 2016: 113)

Şiirdeki mutluluk ve ızdırap karşıtlığı doğrudan ifade edilmek yerine geçmiş ve hâl (şimdiki) zamanı ile perdelenerek anlatılmaktadır. Şiirin "ağacın ağaca fısıldadığı sürgün" dizesine kadar olan kısmı geçmiş anlatılmaktadır. Ondan sonraki birimlerde ise şimdiki zamanın durumuna yer verilmektedir. Geçmiş, güzellikleri ve mutluluğu barındırırken hâlihazırda hayal kırıklığı, huzursuzluk ve acı yaşanmaktadır. "Bizim acımızı kim anlayabilir" diyerek ankaya seslenen şiir öznesi umutsuzluk içindedir ve akmaya devam eden zaman ırmağında küllerin külleri hâlâ bulamadığını üzümlere ifade eder.

2.4. Geleneğin izi: Küllerinden yeniden doğmak

Tuğrul Tanyol, kendi şiir anlayışını açıklarken gelenekten de beslendiğini söyler. (Ercan, 1996: 6) "Sudaki Ankâ" şiirinin başına aldığı beyit, divan edebiyatını bildiğinin ifadesi gibidir:

"biz bülbül-i muhrikdem- i gülzâr-ı firâkız
âteş kesilir geçe sabâ gülşenimizden' II. Selim" (Tanyol, 2016: 113)

II. Selim bu beytinde, kendisini bir gül bahçesinde yakıcı zamanın bülbülü olarak görmektedir. Bu beyit ile "Sudaki Ankâ" şiirinin psikolojik özdeşliği ilk bakışta göze çarpmaktadır. Yahya Kemal, bu beyiti *Eski Şiirin Rüzgârıyla* kitabında yer alan "Tazmîn"inde kullanmıştır. Yahya Kemal'in beğendiği anlaşılabilir bu beyite Tanyol'un kendi beğenisi sonucunda ulaşması bir ihtimalse de Yahya Kemal üzerinden ulaşmış olması daha güçlü bir ihtimaldir. Çünkü Tanyol, Yahya Kemal'i yakından bilmektedir.

Şiirleri üzerinde değerlendirmelerde bulunan ve onun gelenek ile kurduğu ilişkiyi yorumlayan Nihat Hayri, Tanyol'un Yahya Kemal ve Ahmet Haşim'e yakın bir görüntü sergilediğini ama aynı zamanda kendisi olmayı başarabildiğini söyler. (Hayri, 1990: 4) "Sudaki Ankâ" şiirinde geçmişle kurulan ilişkide Yahya Kemal'de görülen zengin tarihî çağrışımlar söz konusu değildir. Onun kurduğu ilişki kültürel olmaktan ziyade estetik ve şiirseldir. Bu itibarla "Sudaki Ankâ" şiirine bakıldığında şiirde geçen "zaman sesini yükseltiyor şimdi seyrelmiş otların arasından" imgesi, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın "Her Şey Yerli Yerinde" şiirinde geçen

"Serpilen aydınlıkta dalların arasından

Büyülenmiş bir ceylan gibi bakıyor zaman" (Tanpınar, 2009: 40)

dizelerindeki zaman imgesinin evrilmesi ve gelenekten beslenmenin de aynı zamanda bir göstergesidir. Tanyol'un bu şiir özelinde zaman konusunda Tanpınar'a daha yakın olduğu söylenebilir. Tanpınar, zamanı yüzeysel bir şekilde ele almaz ona Fransız düşünür Bergson'un "duree" kavramı çerçevesinde yaklaşır. "Duree" kavramına göre zaman çizgisel bir şekilde ilerlemez. Bellek ve şuurun önemli bir işlev gördüğü bu anlayışta kronolojik algının dışında belleğin geçmiş-hal-gelecek arasında geçişleri söz konusudur. Bir anlamda parçalanamayan "içsel zaman"da dolaşmayı ön görür. (Demir, 2019: 3) Tanpınar'ın, şiirinin önemli bir hususiyeti haline getirdiği bu anlayış, Tanyol'da bir esinlenme tarzında kendini gösterir.

"Sudaki Ankâ" şiirinde kendini hemen ortaya koyan bir "ses" unsuru vardır. Şiirde kişilerin kendisine değil seslerine yer verilmiştir. Türk şiirinde ses unsurunu şiirdekine benzer tarzda kullanan şairlerden biri de Ahmet Kutsi Tecer'dir. Ahmet Kutsi Tecer'in "Nerdesin" şiirindeki "Bu ses rüzgarlara karışır gider." (Gökdemir, 1984: 45) dizesinde rüzgârın sesi taşıması imgesi Tanyol'da da görülür. Şiirde geçen "kadınların sözlerini uçuruyor rüzgâr" ifadesi bir benzerliğe işaret etmektedir. Tecer'in aynı şiirindeki "geceleyin bir ses böler uykumu" (Gökdemir, 1984: 45) dizesinde gecenin ve uykunun sakinliğini bozan ses unsuru, "Sudaki Ankâ"da "geçtik biz de çatısında binlerce ses çınlayan o ıssız geceden" dizesinde hemen hemen aynı işlevde kullanılmıştır. Yahya Kemal "Ses" şiirinde geçen "Dağ dağ o güzel ses bütün etrafı gezindi" (Kemal, 1974:131) ifadesinin "Sudaki Ankâ" şiirine aksetmiş halini "seslerimiz seslerimizi arıyor uzaklarda" dizesinde belirgin bir şekilde görmek mümkündür. Ahmet Muhip Dıranas'ın "Kar" şiirinde "Sesin nerde kaldı, her günkü sesin," (Dıranas, 1990: 85) dizesinde peşine düşülen ve bir bakıma özlenen ses unsuru, Tanyol'un şiirinde de yer almaktadır.

Bunların yanında şiirde, geleneğe uzanan anka metaforu önemli bir yer tutmaktadır. Mısır ve Batı mitolojisinde Phoenix olarak Doğu'da ise Kaknüs, Zümrüdüanka, Simurg ve Tuğrul adlarıyla da bilinen anka kuşu birçok ulusun kültüründe vardır. Anka kuşunun "Yüzü insan yüzüne benzer, boynu uzun, tüyleri renk renktir. Kendisinde her hayvandan bir alâmet bulunduğu ya da vücudunda otuz kuşun renk ve alâmeti olduğu, bu nedenle İranlıların Anka'ya Sirenk, Simurg dedikleri söylenir. Kırmızı ve altın renkli, uzun tüylü, güzel sesli ve erkektir. Bir rivayete göre dişidir. Tanrı sonra buna bir erkek yaratmıştır" (Batislam, 2002: 196) Bazı değişiklikler göstermekle beraber pek çok ulusun kültüründe ve mitolojik anlatımlarında anka kuşu "kendini arama ve küllerinden yeniden doğma/diriliş" in sembolü olarak kullanılmaktadır. Masal ve efsanelerde kahramanların uzaklarda aradıkları şeyin aslında çok yakınlarında hatta içlerinde olduğunu sembolize eder. Bir başka ifade ile arayışında olunan şeyin uzaklarda değil içimizde, yanmışsak dahi cevherin külümüzde saklı olduğunun simgesidir. "Sudaki Ankâ" şiirinde de şiir öznesi, bir imgeye dönüştürdüğü anka kuşu üzerinden geçmişini hal'in kırıntılarında aramaktadır:

"dallarda, üşüyen kanatlarından soyunmuş

sudaki billuru düşleyen ankâ" (Tanyol, 2016: 114)

Filozof Heraklitos'un zamanın geri döndürülemez özelliğini anlatmak için simgeye dönüştürdüğü ırmak, Tanyol tarafından da şiirde tercih edilmiştir. Irmak kenarında suya düşen gölgesini seyreden anka, şiir öznesinin geçmişine, öz benine duyduğu özlemi ve geçmişinde tekrar var olmayı karakterize eder:

"sen, sudaki rengine külünü savuran ankâ

ırmak akıp gitti, çoktan" (Tanyol, 2016: 114)

Anka kuşunun akan suda kendini seyretmesi imgesi, aynı zamanda çağımızda yaşam ırmağında gölgelerini ardında bırakan insanların aradıkları huzurun, güzelliğin, iyiliğin, saflığın ve masumiyetin aslında bizzat içlerinde olduğunun da ifadesidir. Bu hakikatin farkında olmayan gölgesiz kalabalıkların, şiirin neredeyse tamamına yayılan hazin hâli "seslerimiz seslerimizi arıyor uzaklarda" ve "küllerimizi küllerimizi arıyor hâlâ" ifadelerinde açıkça sezilir.

2.5. Şiirin gizli sesi: Müzikalite

Güzel sanat olarak şiir başka disiplinlerle veya sanat dallarıyla etkileşim içindedir. Şiirin yakın etkileşim içinde olduğu güzel sanat dallarından biri belki de en önemlisi müziktir. Şairler anlama önem verdikleri kadar şiirlerinde tınıya, ahenge başka bir ifade ile müzikaliteye de önem vermişlerdir. Tuğrul Tanyol'un diğer şiirlerinde olduğu gibi "Sudaki Ankâ" şiirinde de bir ahenk kaygısı güttüğü söylenebilir. Şiirin içinde müzik sanatına dair göndermelerin olması şiirle müzik arasında etkileşimin varlığına işaretler. "Sudaki Ankâ" şiirinin müzikle ilişkisini derinleştiren bir husus da Çin kültüründe anka kuşunun taşıdığı anlamdır. Çinliler "Anka'yı raks ve müziğin mucidi olarak kabul ederler." (Batislam, 2002: 197)

Tanyol'un şiirde müzikaliteye önem vermesinin tek sebebi onun müzikle olan ilgisi değildir. Tanyol'un şiire başlamasında etkili olan Fransız şairlerinin (özellikle Sembolizm şairleri) müzikaliteyi şiirlerinde önemli bir öge haline getirmeleri de bir etki kaynağı olarak belirtilmelidir. Sembolizm şairleri, şiirde anlamın önüne geçecek şekilde şiirde ahengi önemsemiş ve bu yönde şiirler ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu bağlamda şiir içinde ünlü ve ses tekrarlarıyla oluşan ses benzerlikleri yani asonans ve aliterasyonlar büyük işlev görmektedir.

"Sudaki Ankâ" şiirinin ses kompozisyonuna bakıldığında Tanyol'un, şiirin bir tınıya sahip olmasını istediği rahatlıkla söylenebilir. Şairin bu isteğinde de Türk şiir geleneğinde aruzla yazılan şiirlerde ahenk oluşturma anlayışını devam ettiren Cumhuriyet Dönemi şairlerinden Yahya Kemal ve Ahmet Haşim'den esinlendiğini söylemek mümkündür. Yahya Kemal'in şiirine bakıldığında şiirinin musiki ile çok yakın bir ilişki içinde olduğu görülür. O, bir anlamda şiir yazmak yerine şiir söylemek ister. Şiirinde iç ahenge büyük önem verir. "Yahya Kemal'in büyük önem verdiği 'derunî ahenk' kelimeler arasındaki fonetik münasebetlerden doğduğu gibi, hisler, düşünceler ve hayaller de kelimelerden doğar." (Kaplan, 1987: 280) Ahmet Haşim'in de şiir görüşünde müziğin önemli bir yeri vardır. Şiir kitabı olan *Piyale*'nin ön sözünde şiirin müziğe yakın oluşuna dair şunları söyler: "Söz ile musiki arasında sözden ziyade musikiye yakın mutavassıt bir lisan" (Kolcu, 2009: 30).

"Sudaki Ankâ" şiirinde, müzikaliteyi sağlayan dize içi veya sonundaki ses tekrarları yanında bizzat ses öğelerinden istifade edilerek bir tını yakalama çabası vardır. Ses unsuru müzikalite oluşumunda önemli işleve sahiptir. Şiirde ses kelimesi ve ses ile ilgili birçok kelimenin kullanılması bu açıdan önemlidir. Şiirde geçen "seslerimiz seslerimizi, şarkı, kanûn, bir ses bir sese yansıtırdı pırlıtısını, ağacın ağaca fısıldadığı, zaman sesini yükseltiyor, kadınların sözleri, çatısında binlerce ses çınlayan, artık susmalıyız ve konuşsak" ifadeleri doğrudan sesle alakalıdır.

Şiirde müzikalite değerleri yüksek olan "l"(67 defa), "n"(86 defa) ve "r"(99 defa) harflerinin en sık kullanılan ünsüzler olması da müzikalite oluşturma amacını ortaya koymaktadır. Bunun yanında yedi mısranın "r" ile sekiz mısranın "a/e" ve dokuz mısranın "n" ile bitirilmesi şiirde bir ses uyumu yakalama amacını gösterir.

Şiirdeki otuz dört mısranın neredeyse tamamı bir başka dizeyle uyumlu seslerle bitirilmiştir. Bu tasarruf, şiirde müzikaliteyi sağlamada etkili olmuştur. Şiirin içinde sadece ses benzerliğinden yararlanılmamış şiirde hem şekil hem de anlamı içine alan bir anlayışla alçalıp yükselen ve hoş giden bir ritim yakalanmıştır. Şiirde bu ritmin oluşmasında en başta “lar, ler” ekinin kullanıldığı sözcüklerin (dallar, kanatlar, sesler, sesler, uzaklar, yollar, kayıklar, anılar, bahçeler, güller, güller, günler, izler, gölgeler, tozlar, başlar, yollar, otlar, kayıklar, buzlar, çocuklar, kadınlar, küller, küller) etkisi çoktur. Ritmik havaya “lar, ler” eki dışında hem kelime köklerinde ve hem de eklerde yer alan “ar, er” seslerinin de katkısı vardır.

“Sudaki Ankâ” şiirinin mimarisinde dizeler arasında belli aralıklarla aynı seslerden meydana gelen kelimelerin bir müzik kompozisyonundaki dizilime benzer şekilde konumlandırılması bir bestekârın tasarrufunu andırmaktadır. Şiirde yer alan “seslerimiz seslerimizi, güller ve güllere, bir ses bir sese, bir dağ bir dağı, ağacın ağaca ve küllerimiz küllerimizi” kelime grupları bilinçli bir tasarrufu imlemekte ve müzikalite unsuru olarak işlev görmektedir.

3. Sonuç

Tuğrul Tanyol’a ait “Sudaki Ankâ” şiiri üzerinde yapılan bu çözümleme, şairin şiir görüşlerinin izinin sürüldüğü bir güzergahta sadece bir duraktır. Kuşkusuz henüz şiir yazmaya devam eden bir şairin bir şiiri incelenerek genel yargılara ulaşılmayacağı aşikardır. Daha kesin yargılar serüvenin sonunda ve daha sonra yapılacak başka incelemelerin ortak neticesinde verilebilecektir. “Sudaki Ankâ” şiiri, şairin benimsediği imgeci bir yaklaşımla yazılmıştır. Şiirde şairin mitolojik bir simgeyi tekrar imgeleştirmesi şiirin odak noktasıdır. Bu ana unsurun etrafında başkaca birçok imgeyle şiirin anlam tabakaları zenginleştirilmiştir. Şiirde şairin bizzat kendisine ait izlerin de bulunduğu görülmüştür. Özellikle, şairin özlemine çektiği çocukluğa ve geçmişteki güzel zamanlara göndermeler yapılmıştır. Şairin geçmişe dönük bu vurgusu aktüel zamanda insanların sıkıntılı yaşam sürmelerinin sonucudur. “Sudaki Ankâ” şiiri bu anlamda modern insanın kendisi olmak/olamamak mücadelesini de yansıtmaktadır. Şiirin ön plana çıkan bir yönü de şairin Türk şiir geleneğiyle kurduğu ilişkiye örneklik teşkil edecek hususlar içermesidir. Bunların yanı sıra çözümlemeye, şiirdeki müzikalite üzerinde durulmuş ve şiirde seslerin nasıl sessel uyum oluşturduğuna yer verilmiştir. Şairin bir bestekârın tutumunu gösterir şekilde seslerle ahenk oluşturması bilinçli bir tasarrufu göstermektedir. Sonuç olarak denilebilir ki “Sudaki Ankâ” şiiri özelinde Tuğrul Tanyol şiirinin takip ettiği çizgide gittikçe derinleştiği görülmüştür.

Kaynakça

- Asiltürk, B. (2006). *1980 Kuşakçı Türk Şiirinin Poetikası*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Asiltürk, B. (2014). *İç Dönük Bir Akşamı Yazan Şair: Tuğrul Tanyol. Şiirin Soğuk Sarayında*, İstanbul: Mühür Kitaplığı.
- Batıslam, H. D. (2002). Divan Şiirinin Mitolojik Kuşları: Hüma, Anka ve Simurg”, *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, sayı 7, s. 185-208.
- Demir, Z. (2019), Bergson Felsefesi Işığında Ahmet Hamdi Tanpınar’ın Şiirinde Zaman. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, sayı 3, s. 1-20.
- Dıranas, A. M. (1990). *Şiirler*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Doğan, E. (Temmuz 1995). Söyleşi: Şiir Yazamadığım Gün İntihar Edebilirim. *Cumhuriyet Kitap*, sayı 281.
- Ercan, E. (1997). Söyleşi: Hâlâ Yazamadığım O Dizeyi Arıyorum. *Cumhuriyet Kitap*, sayı 405.
- Ergülen, H. (Mart 1996). Tuğrul Tanyol’dan Şiirler Dinlediniz. *Gösteri*, sayı 184.

- Ersöz, C. (2014). Tuğrul Tanyol'la Sudaki Anka ve Şiiri Üzerine. *Şiirin Soğuk Sarayında*, Haz. Emel Koşar, Mühür Kitaplığı, İstanbul.
- Ersöz, C. (Mart 1990). Söyleşi: Tuğrul Tanyol ile 80'li Yıllar ve Şiiri Üstüne", *Gösteri*, sayı 112.
- Ersöz, C. (Nisan 1991). Söyleşi: Sudaki Anka ve Şiiri Üzerine. *Argos*, sayı 32.
- Gökdemir, S. (1987). *Ahmet Kutsi Tecer*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Gökhan, Ö. (2015). *Tuğrul Tanyol: Hayatı-Sanatı-Eserleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Hayri, N. (Aralık 1990). Sudaki Anka. *Dergâh*, sayı 10.
- Kaplan, M. (1987). *Türk Edebiyatı Üzerinde Araştırmalar II*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kartal, Ü. (Şubat 2001). Tuğrul Tanyol: Büyü Bitti. *Varlık Kitap Eki*, sayı 1121.
- Kemal, Y. (1974). *Kendi Gök Kubbemiz*, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.
- Kolcu, A. İ. (2009). *Ahmet Haşim'in Poetikası*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi.
- Kolcu, A. İ. (Ağustos 1990). Tuğrul Tanyol ve Ağustos Dehlizleri. *Ayane*, sayı 32.
- Koyuncu, İ. (28.08.2022). Tuğrul Tanyol. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/tanyol-tugrul> (Erişim tarihi: 28.08.2022).
- Özbalcı, M. (2014). Şiire ve Şaire Dair Bazı Notlar. *On Dokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, cilt 5, sayı 1.
- Tanpınar, A. H. (2009). *Bütün Şiirleri*, 9. baskı. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tanyol, T. (2016). *Toplu Şiirler (1971-2015)*. İstanbul: YKY. 3.bs.
- Tanyol, T. (23 Ocak 2001). Söyleşi: Şiir Büyük bir Yalandır. *Radikal*.
- Tanyol, T. (Ağustos 1981). Şiirde Gelenek Sorunu. *Yazko Edebiyat*, sayı 10.
- Tanyol, T. (Mart 2015). *İyi Şiir Koalisyonu*, İstanbul: Mühür Kitaplığı.
- Tanyol, T. (Mayıs-Haziran 1992). Söyleşi: Benim Önemsediklerimi Kimsenin Umursamadığını Görüyorum. *Sonbahar*, sayı 11.
- Tanyol, T. (Ocak 1997). Kesit: Şiir Çevresi, *Varlık*, sayı 1072.
- Ünal, H. (Mayıs 1998). Tuğrul Tanyol'un Şiiri. *Dergâh*, sayı 99.

31. Tiyatral Anlatının Sinemasal Anlatıya Dönüşümü: Ferhan Şensoy'un "Çok Tuhaf Soruşturma" Tiyatro Oyunu ve "Pardon" Sinema Filminin İncelenmesi

Kerim Emre ÖZERDEN¹

Ziyad GULİYEV²

APA: Özerden, K. E. & Guliyev, Z. (2022). Tiyatral Anlatının Sinemasal Anlatıya Dönüşümü: Ferhan Şensoy'un "Çok Tuhaf Soruşturma" Tiyatro Oyunu ve "Pardon" Sinema Filminin İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 516-528. DOI: 10.29000/rumelide.1192625.

Öz

Türk tiyatrosunun önemli isimlerinden biri olan yönetmen, oyuncu, yazar, tiyatro kurucusu kimliğiyle önemli çalışmaları bulunan sanatçı Ferhan Şensoy'un 'Çok Tuhaf Soruşturma' tiyatro oyunu ve bu oyundan sinemaya uyarlanan 'Pardon' sinema filmi incelenmektedir. Araştırmada tiyatral ve sinemasal anlatı farklılıkları, ifade biçimlerinin değişmesi ile öykünün dönüşümü merkezi konumdadır. Araştırmanın kapsamında, anlatıların yapısal özellikleri, iki yapı arasındaki farklılıkların incelenmesi ile ele alınmıştır. Tiyatro oyununun beyaz perdeye uyarlanmasıyla hikâye yapısının kazanmış olduğu yeni olanaklar incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tiyatro, Anlatı, Söylem, Ferhan Şensoy, Tiyatral Söylem, Sinemasal Söylem

Transformation of Theatrical Narrative into Cinema Narrative: Review of Ferhan Sensoy's Theater Play "A Very Strange Investigation" and Movie "Pardon"

Abstract.

The theaterplay "VeryStrangeInvestigation" by Ferhan Sensoy, who is one of the importantnames of Turkishtheater and who has importantworks with his identity as a director, actor, writer and theaterfounder, and the movie "Pardon" adaptedfrom this play to the cinema are examined. In the research, the theatrical and cinematicnarrativedifferences, the change of expressionforms and the transformation of the story are central. Within the scope of the research, the structuralfeatures of the narratives are discussed by examining the differencesbetween the two structures. The newpossibilities that the storystructuregained with the adaptation of the play to the bigscreen were examined.

KeyWords:Theatre, narrative, discourse, Ferhan Sensoy, discourse of the theatre, discourse of the cinema.

1. Giriş

Anlatılar farklı medya mecralarının yapısal ve teknik özelliklerine göre değişkenlik göstermektedir. Söylemler farklı medyumlara göre biçimlenmektedir. Bu anlamda anlatı, dönemin iletişim mecralarının

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Nişantaşı Üniversitesi, Konservatuvar Sahne Sanatları Bölümü (İstanbul, Türkiye), kerimemre.ozerden@nisantasi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9247-8014 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192625]

² Dr. Öğr. Üyesi, Nişantaşı Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Radyo Sinema ve TV Bölümü (İstanbul, Türkiye), ziyad.guliyev@nisantasi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0720-3698

yapısal, teknik ve sanatsal olanaklarına göre değişmektedir. Anlatının geçmişinde sözlü anlatıların yaygın olduğu halk hikayeleri, orta oyunlar, ritüeller ve diğer söylem biçimleri varken; zamanın sunduğu yeni olanaklarla yazılı ve görsel anlatı yapıları yaygınlaşmıştır. Antik Yunan'da şarap tanrısı Dionysos için düzenlenen müsabakalarla trajedinin doğuşu, takip eden dönemde komedi türünün keşfi tiyatral söylemin gelişmesine neden olmuştur. Görsel anlatılar için; teknolojik gelişmeler, fotoğraf makinesinin bulunması ve Lumiere kardeşlerinin 'sinematografı' bulması da sinemasal anlatı yapısını geliştirmiş ve kendi içinde bir geleneğin, sanat disiplininin ve yeni söylem biçiminin oluşmasına neden olmuştur.

Hikâye insan tarihiyle yaşattır; farklı medya mecralarında kendine özgü söylem yapıları kazanmaktadır. İnsanlığın tarihi kadar eski olan bu gerçekliğin bilimsel temelleri ise ilk dönemlerde Aristoteles'in Poetika (1987) yapıtında savunduğu ilkelerle ve onunla aynı dönemde Platon'un savunduğu düşüncelerle başlamış olsa da kendi başına bir disiplin olarak göstergebilim, linguistik, semiyoloji ve anlatı bilim gibi disiplinlerin akademik literatürde kendine yer edinmesiyle olgunlaşmaya başlamıştır.

Yapısalcılık etrafında yapılan çalışmalar anlatının yapısal özelliğini incelemek açısından önemli işleve sahiptir. Araştırmada aynı metnin tiyatral bir söylem biçimi olarak oyundan, sinema anlatısı olarak filme uyarlanmasındaki yapısal özellikler incelenmiştir. Uyarlama yapıtların, farklı medya mecralarının ortaya çıkışı ile yaygınlaştığı dönemde, tiyatro oyunlarının sinemaya uyarlanması durumu yaygınlaşmıştır. Metinlerarasılık bağlamında tiyatro ve sinema arasındaki uyarlama tekniği özgün eserin mirasçısı olarak sinemaya boyut kazandırmıştır. Sinema, sanatının birçok disiplini kendi bünyesinde toplama özelliğinden dolayı, tiyatronun anlatı yapısını, medyum özelliklerini birebir miras almıştır. Bu iki medya mecrası arasındaki ilişkiyi Andre Bazin (1966:16) şu şekilde tanımlıyor:

'Kuşkusuz sanatın evrimsel dairesi içinde sinema, alıntılar ve taktikler gibi yöntemlerin kullanılmasıyla erken dönem tiyatro sahnesinde rastlanamayan bir yapıya sahip olarak diğer sanat dallarına göre farklılık göstermiştir.'

Araştırma kapsamında Ferhan Şensoy'un 'Çok Tuhaf Soruşturma' oyunu ve 'Pardon' filmi incelenmiştir. Araştırmada ağırlıklı olarak bu iki söylem arasındaki farklılıklar ve benzerlikler tespit edilmiştir. Tiyatro oyununun birebir ekrana aktarımından oluşan bu uyarlama film sadece belirli yerlerde hikâyeye ilaveler yapılarak sunulmuştur. Aynı zamanda asal ve yan olaylar incelendiğinde; tiyatro oyununun sahnenin sunduğu olanaklar nedeniyle sunduğu sınırlı anlatısal biçimine karşılık, sinema filminin geri-dönüşler, karakterin derinleşmesi, olaylara izleyicinin odaklanması (*focalization*) ile boyutlanan yan olayları iki anlatı arasındaki farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmuştur. 'Çok Tuhaf Soruşturma' tiyatro oyunu ve 'Pardon' filmi arasındaki öykü yapısı, olay diziliminin büyük oranda aynı olması birebir uyarlama iddiasını doğrulamaktadır. Yalnız sinemanın teknik olarak sunduğu olanak, anlatının yoğun bir biçimde aktarımı için geniş imkanlar, farklı söylem biçimleri, seyirci ve içerik arasında yoğun birliktelik imkânı sunmaktadır. Özellikle de 'Pardon' filminde kullanılan geri-dönüşler, ilave edilen sahneler tiyatrodaki anlatıdan farklı olarak olaya daha çok odaklanmaya olanak yaratmaktadır; yan olay olarak Asuman'ın İbrahim'in hayalindeki bir kişi olmaktan çıkarak filmde başlı başına bir karakter olması, İbrahim'in eniştesi ve kız kardeşi ile ilgili ek sahnelerin ilave edilmesi, karakterin daha derinlikli tasarlanmasına, bilinmesine ve odaklanma (*focalization*) olgusunun inşasına etki göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, özellikle 'Çok Tuhaf Soruşturma' oyun metninden uyarlanan senaryonun belli bazı kısımlarına eklenen sahneler, her iki söylem biçimi arasında bire bir uygulamanın yer-yer bozulduğu gerçeğini de sunmaktadır.

Konusunu gerçek bir olaydan alan ve prömiyerini 1998 senesinde yapan "Çok Tuhaf Soruşturma" oyunu, 2004 senesinde "Pardon" ismiyle sinemaya uyarlanmıştır. Pardon filmi, Ferhan Şensoy'un oğlu Mert

Baykal'ın yönetmenliğinde, oyuncu kadrosundaki ufak değişikliklerle oyun metnine sadık kalarak oluşturulmuş bir uyarlama sinema projesidir. Oyun metninde filme adını da veren "Pardon" kelimesi geçmemektedir. Tiyatro oyun metninde hikâyenin sonunda cezaevi müdürü "Geçmiş olsun." ifadesini kullanırken, sinema filminin sonunda müdür karakteri "Pardon." ifadesini kullanır ve bu replik filme ismini verir. Uyarlamada yapılan bu ufak değişiklik, özgün eserin teması vurgulanırken, sistemin büyük hatalarına da ironik bir gönderme yapılmaktadır.

2. Anlatıların Yapısal Özellikleri

Anlatıların yapısal özelliklerinin incelenmesi sosyal bilimlerin farklı disiplinleri içerisinde yapı sorunlarının merkeze alınarak çözümlendiği bir süreçtir. Yapısalcılıkla ilgili tartışmaların en yoğun olduğu disiplinlerin başında gelen ilk aşamada edebiyatla gelen bir gelenekten bahsetmemiz gerekmektedir. Şöyle ki, 1960'larda Roland Barthes, Claude Bremond, Gerard Genette ve TzevetanTodorov (Bal, 2004) gibi eleştirmenler ve yazın bilimcilerin tarafından araştırılmaya başlanmıştır. Özellikle de Saussure tarafından geliştirilen dilbilim anlatı yapılarının özelliklerine ilişkin çok detaylı bir olanak sunmuştur. Saussure tarafından anlatı teorilerine gösterge ile ilgili de teorilerin girmiş olması, tiyatral ve sinemasal söylem biçimlerinin yapısal özelliklerinin incelenmesi bağlamında teorik bir temel oluşturmuştur. Ona göre; her gösterge (sign), bir 'gösteren'den (signifier) ve bir 'gösterilen'den (signified) yani en basit ifade şekliyle biçim ve anlamda oluşmaktadır. Anlatısal metinde bir gösterge olan gösteren, yani 'söylem' (*discourse* yani sunuş kipi – *made of presentation*): gösterilen ise 'öykü' (*story*) yani eylem dizisidir. Bu nedenle genellikle anlatıyla ilgili bilimsel incelemeler iki yönde gerçekleşmektedir: birinci yönelim söylem merkezli, ikinci yönelim ise öykü merkezli olmaktadır (Durst-Andersen, 2008).

Anlatı; "mantıksal olarak birbiriyle bağlantılı, zaman içinde gerçekleşen ve tutarlı bir konuyla bir bütün haline bağlanan iki ya da daha fazla olayın (veya durum ve bir olayın) nakledilmesidir." (Mutlu, 1998) Mehmet Rifat (1999) anlatıyı, "gerçek ya da düşsel olayların, değişik gösterge dizeleri aracılığıyla anlatılması" diye tanımlarken, Bordwell ve Thompson (2012) "Zaman ve mekân içinde olan, neden-sonuç ilişkisi içindeki bir olaylar zinciri" olarak açıklar. Seymour Chatman, (2009) ise "anlatılar somut sözlü iletişimin ya da başka iletişim yollarının sözleri (paroles) aracılığıyla nakledilen dillerdir (langues)" diyerek yaşamın her yönünü kapsayan bir tanım yapar.

Bununla birlikte anlatı yapılarının kapsamını belirleyecek olursak, temelde iki formu göz önünde bulundurmanız gerekir. Bunlardan ilki kurmaca anlatılar diğeri ise kurmaca olmayan anlatılardır. Kurmaca anlatıların özelliklerine baktığımızda onların yapısal olarak farklılık gösterdiğini görmekteyiz; anlatının gerçeklikle ilişkisinin bilinçli olarak ortadan kaldırıldığı bir olay örgüsü inşası söz konusudur. Kurmaca anlatıların en önemli işlevi insan tahayyülünü zenginleştirmek ve derinlemesine bir deneyim sunmaktır. Bu anlamda uyarlamalar da özellikle iki kurmaca yapı arasındaki uyarlama deneyimin derinlemesine yaşanması için büyük olanak sunmaktadır. Özellikle kurmaca anlatıların yapısal özelliklerine bakmamız ve temel kavramlarına değinmemiz gerekirse;bu bağlamda mimesis- diegesis tartışmaları merkezi konumdadır. Platon ve Aristoteles'in bilime kazandırmış olduğu diegesis (anlatma) ve mimesis (gösterme) kavramları önemlidir. Platon (2010) tarafından her iki kavrama ilişkin yapılan tanımlama açıklayıcıdır.

"Şair bize başkalarının söylediği sözleri, bu sözlerin nerede nasıl söylendiğini anlattığı zaman, yaptığı iş bir anlatıdır sadece. Ama şair bu sözleri söylerken kendisi değil, bir başkasıymiş gibi davranırsa, nedir o zaman yaptığı şey? Bir başkasının yerine geçmek, sözünü bir başkasının kişiliğine elinden geldiği kadar uydurmak değil mi? Peki, bir insan sesini, davranışlarını bir başkasına uydurmaya çalıştı mı ne yapmış olur? Benzemek istediği kimseyi taklit etmiş olmaz mı? Demek ki şiirin iki türlü

anlatma yolu varmış. Biri tragedyadaki ve komedyadaki taklit yolu (mimesis); öteki şairin olanı biteni kendi anlatması(diegesis).”

Bu anlamda medyumların taklit yoluyla öyküyü aktarma süreci değişmektedir. Şöyle ki, tiyatrodaki taklit sinemaya aktarıldığı zaman anlatı daha boyutlu bir yapıya dönüşmekte ve derinleşmektedir.

3. Tiyatral Anlatı

Tiyatral anlatı öykünerek anlatmadır; kavramın kökleri Aristoteles'in Poetika (2006) adlı eserine dayanır. Aristoteles tiyatral anlatıyı Poetika'da epik şiirin teknikleri arasında değerlendirir. Epik ve dramatik şiir ayrımı yapılırken, “*epik anlatır, dramatik gösterir*” denir fakat anlatı sadece anlatma işi değil, hikâye ederek, öyküleyerek anlatmadır (Öztürk, 2012: 126). Aristoteles, tasvirle taklit ve öykünmeyle temsil anlayışını mimesis kavramıyla açıklar. Mimesis, yaygın düşüncenin aksine görünüşü taklit etmek değildir. Yaratma sürecine öykünme ve yaratının sanatçı tarafından yeniden keşfidir. Anadolu Aydınlanma Vakfı'nın 31.10.2016 tarihinde düzenlediği *Karşılaştırmalı Doğu ve Batı Estetiği* başlıklı konuşmasında yazar Metin Bobaroğlumimesis kavramının; yaratının değil yaratanın ve yaratı sürecinin taklit edilmesi olduğunu söyler (Bobaroğlu, 2016).

Tüm anlatı türlerinde olduğu gibi tiyatro da bir iletişim etkinliğidir. Bu iletişim, "şimdi ve burada" ilkesiyle biricikleşir. Tiyatro; canlılık, o an orada olma, tekrar edilmezlik gibi özelliklere sahiptir (Aydoğan ve Aydoğan, 2021: 130). Tiyatral anlatı mekânın, zamanın netlik kazandığı anda gerçekleşir. Zaman belirlendiğinde, tiyatral anlatı farklı çözümlenmelerle anlamına kavuşur. Anlatının nerede, nasıl, ne zaman, niçin ve kim tarafından yazıldığı gibi konular anlamlandırma sürecinin parçasıdır. Bu çözümlenmeye dramaturji denir. Nutku (2001 :26) dramaturjik süreci şöyle açıklar: “Karşımızda kurulmuş bir oyun var (metin). Siz bu oyunla oyun oynuyorsunuz (Dramaturjik Çözümleme). Varılmak istenen sonuçları yakalamak için göstergelere dayalı eylemlerin belli bir kompozisyon bütünlüğü içinde vermek gerekiyor (Sahne Üstü Dramaturji) ya da (Prodüksiyon dramaturji). Bunun seyirci tarafından alınması ve seyircinin bilinciyle buluşması (Seyirci Dramaturjisi).” Tiyatral anlatının hedefi, alımlayıcısını anlatıdaki olayın şimdiki zamanına taşımak ve olay dizisini yarattığı uzamın zamanıyla tutarlı bir şekilde var etmektir.

Sahne yapıtı aksiyonla yansıtıldığından, olay dizisi, oyun için büyük önem taşır. Aristoteles, olay dizisini, dram sanatının en önemli ögesi olarak kabul eder. Büyük düşünür, “olay dizisinin bir başı, bir ortası ve bir sonu olmalıdır,” derken de haklıdır. Olay dizisi neden-sonuç bağı ve mantıksal gelişim içinde belli bir yerde başlayan, gelişen sonra da sonuçlanan bir bütündür (Nutku, 2001 :28)

Diğer anlatı tiplerinden farklı olarak mimetik olan görselliğe dayanır ve bu durum seyirciyi anlatının vazgeçilmez bir parçasına dönüştürür. Form olarak çerçeve sahne ya da hacim sahne yapısında planlı bir seyirci-oyuncu etkileşimi yoksa; görünmeyen bir duvarın, aşılamayan bir çizginin iki taraflı kabulü üzerine kurulan bir iletişim biçimi vardır. Bu saydam çizgi; seyirci için seyir alanını, oyuncu için ise oyun alanını oluşturur. Çerçeve sahne formunda seyirci daha edildir. Hacim sahnede ise oyuncu seyirci arasına çizilen çizgi esneyebilmekte, etkileşim artabilmektedir. Seyircinin edilgen bir gözlemci olduğu 19.yy tiyatrosunda da, epik veya interaktif etkileşimlerde de tiyatronun ayırt edici özelliğini belirleyen seyirci ve oyuncu arasında kurulan işbirliğidir. Formu, türü, yapısı nasıl tercih edilirse edilsin anlatı, yazarın ve yönetmenin çizdiği sınırlarla belirlense dahi seyirci gösterilen içerisinde kendi dilediği şeye odaklanabilmektedir. Tiyatral anlatıda uzam, görülen/bakılan ve gören/bakan üzerine kurgulanır. Tiyatro kelimesinin kökeni de Yunanca “Theastai” –görmekten “theatron” – genel görüş'ten (Çelik, 2020) gelmektedir. Peter Brook'un dediği gibi, belirli bir yerde karşılaşan seyirci ile oyuncunun birlik olup çıkardıkları bir gerçekliktir tiyatro (Brook'tan aktaran Çamurdan, 2016: 64).

Karakter, zaman, mekân ve olay dizgisi seyirciyle buluşur ve bu buluşmadan anlam meydana gelir. Tiyatral anlatı, söze bağımlı olmayan oyuncu bedeninin de okunabildiği bir anlatıdır. Tasarlanmış bir hareket/davranış planını takip eden oyuncu bedeni, jest-mimik kullanımıyla sözcükler olmadan seyirciyle iletişim kurar. Sahne sanatlarında amaç; kavrananı seyirciye aktarmaktır kavrananın aktarıldığı an içinde beden dili önemli bir etki alanı yaratır(Tonbul'dan aktaran Erkan, 2014: 5). Tiyatral anlatının gerçekleştiği oyun alanı üzerinde var olan her şey birer simge; iletişimi sağlayan parolalardır. Tiyatro sanatı, bir yandan metni yansıtırken bir yandan da ortak bellekteki bilgiyi imgesel ve fiziksel olarak yansıtan bir anlatıdır.

4. Sinemasal Anlatı

Anlatı yapılarında olayların sıralanış biçimi de belirli anlamda söylem yapısının teknik olanaklarına göre değişkenlik göstermektedir. Bu anlamda araştırmamızın da merkezini oluşturan olay örgüleri, olay sıraları ve bunların tiyatro oyunu ile sinema filmi arasında karşılaştırılmasıdır. Bu bağlamda Gerard Genette'in (1983) öykü ve söylem zamanı ile ilgili zaman ilişkisine dair yapmış olduğu tespitler önemlidir. Şöyle ki, Genette'e göre bu ilişkiler üç kategori içerisinde ele alınır: sıralama (ordre), süre (duree) ve sıklık (frequence). Anlatıların yapısındaki bu üçlü tespiti açıklayalım; *Sıralama* kısmında söylem öykü sıralamasının anlaşılır kalması kaydı ile, olayların sıralanmasının istendiği gibi düzenlenmesidir. Öykü diziliminde anlaşılabilirliğin korunması önemlidir. Genette; öykü ve söylem sıralamasının aynı olduğu (1,2,3,4) normal dizilimle, 'anakronik' dizilim (2 13 4) arasında bir ayrım yapmaktadır. Anakronik dizilim iki türlü olabilir; söylemin daha önceki olayları çağırarak için öykü akışını kırıdığı "geri dönüş" (analepsi) ve söylemin ortadaki olayları atlayarak ileri geçtiği "sıçrama" (prolepsis) biçiminde. (Örneğin; 'Çok Tuhaf Soruşturma'da olayların dizilimi normal dizilim şeklindedir. 'Pardon' filmindeki olayların dizilimi ise anakronik dizilimdir.)

Sinemasal anlatılar kendi içinde iki tür olarak belirlenmiştir; '*nesnel anlatı*' ve '*özel anlatı*'. Nesnel anlatılara bakıldığında bu noktada kamera dışarıdan bir gözlemci işlevi görür ve olayları yansıtır. Nesnel anlatı aracın sınırlılıkları içerisinde kendi diziliminin tamamlanmasıdır ve bu boyutla izleyiciler yorum yapma olanağı kazanmış olur. Özel anlatıda ise, aksine, kamera karakterlerden birinin yerine geçer, olayları söz konusu karakterin gözünden anlatır. Bu boyutla filmin dışsal gerçekliğinin belirli bir anlatıcıya özgülüğü inşa edilmiş olur. Sinemasal anlatı tiyatral anlatının aksine bakış açısını teknik altyapısı ve olanakları ile inşa eder. Bu anlamda görüntünün boyu ve açısı izleyicilerin konunun ne kadarını göreceğini ve hangi bakış açısından görmesi gerektiğini belirler. Kamera konumlandığı yere göre izleyiciye farklı bakış açıları kazandırır. Sinemasal anlatıdaki bu farklı bakış açıları bir filmin farklı sahnelerinde kullanılabilir. Aynı zamanda 'Pardon' filminde de nesnel, özel ve yorumlayıcı bakış açıları kullanılmıştır (Sözen, 2008).

5. Ferhan Şensoy ve Sanat Anlayışı

Yazar, yönetmen, sinema ve televizyon oyuncusu Ferhan Şensoy, 1951 yılında Samsun'da dünyaya geldi. Ortaoyunu geleneğinin simgelerinden olan kavuğu Münir Özkul'dan devralan sanatçı, batı ve doğu kültürünü sanatında harmanlamayı başarabilmiş profesyonel bir tiyatro insanıdır. Yazarlığa 1970 yılında başlayan Ferhan Şensoy'un yazdığı skeçler ilk olarak Devekuşu Kabare'de oynanmış ve burada, Şubat 2018 tarihli Ferhangi Şeyler Ekşi Sözlük Zirvesi'nde verdiği bilgiler ışığında, kendi deyimi ile Devekuşu Kabare'nin kurucusu olan Haldun Taner'den etkilenmiştir (Memiş, 2022).

Hem kendi röportaj ve söyleşilerinde hem sanatsal üretimlerinin üslubunda hem de Şensoy ile ilgili tüm kaynaklarda Haldun Taner adı ve etkisi bulunmaktadır. Ustası hakkında Şensoy şunları belirtmektedir:

Beni tiyatroya o bulaştırmış, ben yeteneğime inanınca, mimarlık öğrenimimi bırakarak tutmuştum Fransa'nın yolunu. Haldun Taner ile sürekli yazışarak, görüşerek tiyatro öğrenmeyi sürdürdüm. Bana içimdeki bu büyük umudu hep Haldun Hoca verdi. (Şensoy 1998: 97).

Şensoy, hayatının bir dönemini ülke dışında, çoğunlukla da Fransa'da geçirmiştir. Ortaoyuncular resmi internet sayfasında bulunan bilgilere göre; 1972-1975 yılları arasında Fransa ve Kanada'da tiyatro eğitimine ve çalışmalarına Jerome Savary, Andre-Louis Perinetti gibi isimlerle devam ederken Montreal'de Ce Fou De Gogol adlı oyunuyla 1975'te En İyi Yabancı Yazar Ödülü'nü aldı. Yine Montreal'de Theatre De Quatre – Sous'ta da yönetmenliğini yaptığı Harem QuiRit isimli müzikalde oynadı (ortaoyuncular.com).

Batı sanatından öğrendiği formları, Haldun Taner'in çıraklığından öğrendikleriyle birleştiren Şensoy, bu sayede kabare kültürüyle tanışır ve çalışmalarını bu istikamette sürdürür. Kabareyle tanışmasını Haldun Taner anma gecesi için yapılan röportaj videosunda şu sözlerle anlatır:

'Ben Haldun Taner'le 1968 yılında 17 yaşındayken tanıştım ve sanırım hayatımın en talihli karşılaşmasıdır. Ben o zamanlar Galatasaray Lisesi'nde öğretmen taklitleri yapardım, 1968'de Türkiye'ye gelen Fransa Cumhurbaşkanı Charles de Gaulle'un taklidini yapardım. Şamata geceleri olurdu. Haldun Bey beni böyle bir şamata gecesinde izledikten sonra ben kulis kapısından çıktım, o birinci kapıdan çıktı, koridorda karşılaştık. İsmimi sordu. "Beni tanıyor musun?" dedi, tabii efendim dedim. Sen kabarecinin dedi bana. Ben kabare lafım ilk defa orada duydum. Böylece Devekuşu Kabare ile de tanıştım. Kendimi birdenbire lunaparkta bulmuş bir çocuk gibi hissettim ve "Evet. Ben bundan yapmak istiyorum" dedim. (<https://bit.ly/3Axm4tc>)

Kabare; var olan düzenin aksaklıklarını gören ve bunu söylemekten çekinmeyen, sivri dilli, eleştirel bir mizahi türdür.

Kabare tiyatrosunun sanatsal devrimlerin yaşandığı, özgürlüklerin körüklendiği bir ortamda kök salması olağandır. Aristide Bruant, Pablo Picasso, Max Reinhardt, George Grosz, Vladimir Mayakovski, Frank Wedekind, Oscar Kokoshka, Bertolt Brecht, Karl Valentin gibi sanatçıların kabareye yönelik çalışmalarında ortak nokta, genel geçer değerlere karşı duruşlarındaki kararlılık ve sivriliklerdir. Geniş kesimlerin tepkisizliğine karşın, var olan durumu (statusquo) sorgulamak bu sanatçıların temel hareket noktalarıydı (Gürün, 2012).

Ferhan Şensoy ustası Haldun Taner'in yönlendirmesiyle edindiği sanatsal tavırda; mizahı bir silah olarak kullanmış, sistemin açıklarına güldürü sanatının inceliklerini kullanarak, özgür bir dille parmak basmıştır. Ferhan Şensoy'un kurucusu olduğu Orta Oyuncular bu topraklar üzerinde yeni bir sanat ekolünün de doğmasını sağlamıştır. Ekolün anlatı yapısı, sistemi ve toplumun duyarsızlığını eleştiren kabare güldürüsü üzerine kuruludur. Bu anlatılarda güldürü özelliği dil merkezli gerçekleşir; -tıpkı halk tiyatrosunda olduğu gibi- farklılığı, saçma olanı, yanlış anlaşılmayı, deyimleri, imaları kelime oyunları (dilbazlıkla) güldürmek amacıyla seyircisine aktarır. Şener'in belirttiği gibi; "ülkemizde başlangıçtan beri geleneksel halk tiyatrosu, eğlendirici özelliğiyle" tanımlanmaktadır. (Şener, 1999: 306) Şensoy'un üretimlerinin halk tiyatrosuyla örtüşen yönü güldürü merkezli olması ve dil üzerinden kurduğu iğneleme ve kelime oyunları gibi unsurlar değildir. Oyun kişilerini karikatürize etme, harekete dayalı güldürü, tuluat yapma gibi unsurlar ile eskinin övülmesi, kadının ikincilleştirilmesi gibi bulgular da Şensoy tiyatro anlayışının geleneksel taraflarıdır.

Geleneksel Türk tiyatrosunun ana karakterleri, Şensoy'un tiyatral yapıtlarında güncellenmiş bir halde günümüz hikayelerinin ana karakterlerine dönüşür. Sivri dilli, bilmiş bir oyun kişisi Karagöz'ün, toplumsal sınıfının değişmesi için çabalayan bir oyun kişisi Hacivat'ın, saf temiz kalpli bir oyun kişisi Beberuhi'nin, hatalı sistemin temsilcileri olarak polis, asker ya da bir memur Tuzsuz Deli Bekir'in günümüz hikayelerinde yeni formlarıyla görebilmekteyiz.

Oyuncu, yazar ve/veya yönetmen olarak yer aldığı tiyatro oyunlarının sayısı oldukça fazladır. 1980'li yıllarda Soyut Padişah (1989), Don Juan ile Madonna (1988), Ferhangi Şeyler (1987), Keşanlı Ali Destanı (1986), İçinden Tramvay Geçen Şarkı (1986), Muzır Müzikal (1986), Eşek Arıları (1986), Hayrola Karyola (1985), Fırıncı Şükrü, Deli Vahap, Nuri ve ötekiler (1983), Kiralık Oyun (1983), Eski Moda Komedi (1983), Anna'nın 7 Günahı (1983), En Büyük Romülüs Başka Büyük Yok (1982), Kahraman Bakkal Süpermarkete Karşı (1981), İstanbul'u Satıyorum (1980), Şahları da Vururlar (1980), Dedikodu Şov (1979) yapıtlarında görev almıştır. 1990'lu yıllarda ise; Şu An Mutfaktayım (1999), Parasız Yaşamak Pahalı (1999), Çok Tuhaf Soruşturma (1998), Haldun Taner Kabare (1997), Aptallara Güzel Gelen Televizyon Dizileri (1996), Felek Bir Gün Salakken (1995), Üç Kurşunluk Opera (1995), Şu Gogol Delisi (1994), Kırkambar-Gece Tiyatrosu (1994), Seyircili Seyir Defteri (1994), Köhne Bizans Operası (1993), Parasız Yaşamak Pahalı (1993), Güle Güle Godot (1992), Aşkımızın Gemisi Fındık Kabuğu (1991), Yorgun Matador (1990) çalışmalarına imza atmıştır. 2000'li senelerde; Nereye de Gidiyor Lan Bu Gemi? (2017), Masal Müfettişi (2013), Nasri Hoca ve Muhafif Eşegi (2012), İşsizler Cennete Gider (2010), Ruhundan Tramvay Gecen Adam (2010), Bilimsiz, Kurgusal Güldürü (2009), Boşgezen ve Kalfası (2008), Fename (2007), Kötü Çocuk (2007), Aşkımızın Son Durağı (2006), Kiralık Oyun (2005), Uzun Donlu Kişot (2004), Beni Ben mi Delirttim? (2003), Biri Bizi Dikizliyor (2002), Kahraman Osman (2002), Kökü Bitti Zıkkım Zulada (2001), Sahibinden Satılık 1. El Ortaoyunu (2001), Fişne Pahçesu (2000) oyunlarını sahnelemiştir (<http://ortaoyuncular.com>).

5.1. "Çok Tuhaf Soruşturma" Oyun İncelemesi

Çok Tuhaf Soruşturma oyunu ilk kez 13 mart 1998 senesinde Orta Oyuncular tarafından sahnelendi. İki perde ve on altı sahneden oluşan oyunda birinci perde 6 sahne, ikinci perde 6 sahne olarak hazırlanmıştır. Hiciv sanatını ustalıkla kullanan Şensoy'un sistem eleştirisi yapan bu komedi oyunu; kelime oyunları, karagöz-hacivat atışmaları ile geleneksel oyun yapısıyla da benzer özellikler taşımaktadır.

Oyun; devlet kurumlarını temsilen görev yapan, adalet mefhumu hasarlı kimseler tarafından haksız yere suçlanan, zorla ceza çeken üç sıradan vatandaşın cezalandırılma sürecini konu alır. İşlemedikleri bir suç yüzünden altı yıl üç ay hapisanede yatan üç arkadaşlar gerçek suçluların tespitiyle serbest bırakılır.

Oyun kişileri; İbrahim, Muzaffer, Aydın, Komiser, Komiser Yardımcısı, Müdür, İkinci Müdür, Gardiyan'dır.

Yazar, oyun metninde sahne mekanlarıyla ilgili yönlendirmede bulunmamaktadır. Devlet kurum binalarında geçen sahneler, ortak bellekteki gündelik ve sürprizsiz haliyle var olabilmektedir.

Dönemin siyasi ve toplumsal yapısına baktığımızda; istikrarsız bir siyasi yapının olduğunu görmekteyiz. 1990 öncesi, Turgut Özal'ın ara rejimde askeri yönetime karşı irade ve idaresi, dış politikadaki aktif rolü, farkı ve aydın görüşlerle teması merkezi ve popüler bir lider olmasını sağladı.

1982 Anayasasının kendisine sağladığı hukuki yollardan faydalanmak suretiyle fiili bir yarı-başkanlık rejimini işleten Özal'ın ani ölümü ile boşluğa düşen Türk siyaseti, doksanlı yılları ekonomik kriz, koalisyonlar, faili meçhul cinayetler, askeri vesayet, terörizm, derin devlet ilişkileri ve toplumsal çatışma eşliğinde bölünmüş bir yapıda geçirmek zorunda kaldıktan sonra ancak iki binli yıllarında başında toparlanarak konsolide bir görüntü verecektir (Baykal, 2019).

1990'lı yıllarda hem siyasi hem de toplumsal akışın yönünü değiştiren en önemli gelişme ise; yayıncılığın devlet tekelinden çıkması ve özel yayıncılığının başlamasıdır. Bu durum çok-sesliliği, özgürlüğü, halkın sesinin duyulur olmasını kuvvetle pekiştirmiştir.

"Çok Tuhaf Soruşturma" oyununun yazılış tarihi net olarak bilinmemekle birlikte, Orta Oyuncular'a ait resmi internet sitesinde oyunun ilk prömiyerinin 1998 senesinde gerçekleştiği bilgisi bulunmaktadır. Bu dönem ve yakın geçmişinde Türkiye Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel, Başbakan Mesut Yılmaz, Başbakan yardımcısı ise Bülent Ecevit'tir. Bu senelerde, Türkiye siyasetinde, "düalist iktidar kavrayışı" yerine "çoklu iktidar kavrayışı"na; "güçlü devlet geleneği" olgusu yerine, kimlik temelli sosyal grup davranışlarına dayalı "total siyaset" olgusuna geçildiğini söylemek mümkündür (Karakoç, 2020).

1990 ve 2000 yılları arası Türkiye siyasetine baktığımızda; dağınık ve tutarsız bir koalisyon hükümet yapısıyla, kriz yönetimindeki yetersizlik ve dengesizlik kendini göstermektedir. Devlet ve kurumlarının sorunlara çözüm getirmemesi, halkın sisteme olan inancını kaybetmesine neden olmuştur. Ülkede siyaset, yolsuzluk ve suistimalin kurumsallaşmış yapısı olarak görülmekte, parlamenterler halkın temsilcisi olma vasfının gururunu yaşayamamaktadırlar. Sistemdeki sorunlara çözüm üretemeyen siyaset kurumu, sistemin günah keçisi durumundadır (Özgişi, 2014).

Zeynep Arıkan (2011), "Türkiye'de 90'lı Yıllarda Çağdaş Sanatta Eleştirel Yaklaşımlar" isimli çalışmasında "1980'lerle birlikte siyasal anlamda ifade kanallarının kapatılmış olmasına paralel olarak kültürel alanın otonomlaşması, 90'lı yıllara gelindiğinde birincisinde biriken enerjilerin ikincisine aktarılmasına da sahne oldu." şeklindeki ifadesinde belirttiği gibi; 1990 öncesinde baskılanan düşünce sanatta çoksesliliğin ve eleştirinin kapılarını açmıştır.

Oyunun ana teması; "adalet", karşıtlıkları ise yine "adalet ve adaletsizlik"tir. Yan temalarda ise; çaresizlik, saflık, dostluk, kanıksama, uyumsuzluk ve ataerki gibi kavramlar göze çarpmaktadır. Oyunun önermesi için de "Güvenilir, sağlam temeller ve temsiller üzerine kurulmayan bir sistemde, herkes mağdur olabilir." şeklinde bir yargı getirebilmekteyiz.

Oyun mekânsal olarak; karakol soruşturma odası, nezarethane, koğuş, cezaevi ofisi gibi devlet kurum binalarının farklı birimlerinde geçmektedir. Oyunun geçtiği mekanlar, çağrışımı olumlu olmayan yerler olmasına karşın -tıpkı bir çocuğun olduğu herhangi bir yeri neşelendirmesi gibi- oyun karakterlerinin suçsuz, saf halleriyle temizlenir ve "hapsolunmuş" duygusu yaratmaz. Oyun türünün komedi olması sebebiyle, oyun atmosferi iç sikan bir yapıda değildir.

Olayların hepsi kapalı mekanlarda geçmektedir. Oyunun bütününde ortak bir iç aksiyona sahip olan üç oyun kişisi; İbrahim, Muzaffer ve Aydın, bir an önce hapisneden kurtulma hayalindedir. İbrahim askerlikten kurtulmak, Asuman'la evlenmek ve bir iş kurmak; Muzaffer zengin olmak, Aydın ise sessiz sakin hayatını sürdürmek arzusunda.

Sistemsal bir problem nedeniyle asker kaçağı sayılan ve geç yaşında husumetli olduğu eniştesinin ihbarı üzerine askere alınan İbrahim, acemi birliğinden ustalık birliğine geçerken polis tarafından şüpheli bulunur ve suçsuz yere soruşturmaya alınır. Komiser ve yardımcısı var olan bir suç, -durduk yerde-

herhangi bir sebepten potansiyel suçlu olarak gördüğü İbrahim'in üstüne yıkmaya çalışır. Ancak işlenen ve faili meçhul olan suç bir örgüt suçudur. Suçsuzluğunun belirteci olan bu durum komiser tarafından manipüle edilerek örgütün diğer elemanlarını bulma yolunu açar. İbrahim kan kardeşi Muzaffer'in evinde yakalandığı için diğer örgüt üyesi de Muzaffer olur. Üçüncü örgüt üyesi olarak ikisinin ortak arkadaşı olan Aydın'ın ismi fişlenmesiyle hayali örgüt kurulmuş olur. İbrahim ve Muzaffer, işkence edilmek tehdidiyle karakol tarafından hazırlanan itiraf dilekçelerini imzalar. Aydın ise dilekçeyi imzalamayı reddederek işkenceye maruz kalır ve dayanamayarak suçu üstlenir. İlk mahkemede suçsuz bulunup salıverileceklerini bekleyen üçlü, mahkemece suçlu bulunur. Uzun aralıklı mahkeme süreci, üçlünün suçsuz olduğu kanıtlanana kadar 6 yıl 3 ay sürer. Hapishaneden beraat ettikleri gün İbrahim'i askeri birlik kapıda beklemektedir. Oyunun doruk noktası da üçlünün bu mağduriyet karşısında devletten hiçbir şey talep edememesi ve boşu boşuna senelerce hapis yattığı gerçeğinin anlaşılmasıdır.

Oyunda üstü kapalı şekilde anlam üreten iki konu dikkat çeker. Bunlardan ilki; cezaevi müdürünün sistemin güçlü bir parçası olmasına rağmen sisteme karşı aşırı duyarsız olması ve tüm ilgisini doğaya yönlendirmesidir. Oyuna konu olan suçsuz üçlünün durumu bir yana; cezaevindeki firar eden, ölüm orucu tutan, isyan çıkaran mahkumlarla da hiç ilgilenmez hatta müdürü olduğu cezaevi hakkındaki haberleri gazeteden öğrenir. Onun tek ilgisi, uyuşmuş biçimde tohumlar ekmek, bitki yetiştirmek ve fidancılık hakkında konuşmaktır. Sistemin yanlışlıklarına karşı körleşmiş, tüm alakasını toprağa/doğaya vermiştir. Bu durum; insan icadı bir sisteme inancını yitiren ve doğanın sistemine yönelmiş biri olarak da okunabilmektedir. Diğer dikkat çeken konu başlığı ise; oyunun merkezindeki üçlünün gardiyandan sipariş ettiği şişme bebedir. Şişme bebeğin bekareti gibi eril zihniyetin hasarlılığına göndermeler yapan diyaloglar aynı zamanda eril dünyanın icadı olan bir adalet sisteminin absürtlüğüne göstergesidir. Mahkumların suçsuz olduğu kanıtlandığında sistemin en zayıf halkasını temsil eden figür olan gardiyan, bu şişme bebeği devlet kurumunda, ticari amaçlarla hizmete açacaktır.

Ferhan Sensoy tiyatro sanatını çok boyutlu değerlendirebilen, donanımını kanıtlar nitelikte kaleme aldığı "Çok Tuhaf Soruşturma" oyununda; batılı tiyatronun groteskini, epik tiyatro anlayışını barındırırken aynı zamanda Sevda Şener'in (1999: 262) Sensoy için belirttiği gibi; "Ortaoyununda görülen sözcüklerle oynama geleneğini yepyeni bir biçimde geliştirerek güncel olaylara uygulaması" ile yüzünü gelenekten de hiç çevirmemiş bir sanatçısıdır.

5.2. Pardon Filmi ve Çok Tuhaf Soruşturma Yapıtlarının Karşılaştırılması

Anlatılar yapısal özelliklerinden ötürü farklı mekanlar kullanır. Bu anlamda özellikle de tiyatro ve sinema mekânı arasında ciddi anlamda farklılıklar bulunmaktadır. 'Pardon' filminde oyuna kıyasla sinemasal söylemin sunduğu olanaklardan ötürü tasvir edilen mekanlar farklı anlamlar oluşturmaktadır. Özellikle mekanlar zaman geçiti, olay geçiti olarak kullanılmıştır. Kamusal alanın toplumsal bellekte inşa ettiği anlam, sinemasal anlatıda bire-bir mekânın kendisinin gösteriminden dolayı odaklanmayı, özdeşleşmeyi ve anlatıyı içselleştirmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu anlamda 'Pardon' filminde kullanılan İstanbul manzaraları olayların nerede geçtiğinin göstergesi olmakla birlikte, anlatıya yoğunluk katmak açısından da önemlidir. Avlu, karakterlerin var oldukları ortamın seyirci tarafından daha çabuk benimsenmesine, izleyici algısında ortamın niteliğini anlamasına yardımcı olmaktadır.

Pardon filminde zamanı temsil eden ve izleyicinin özdeşleşmesini hızlandıran göstergeler sıklıkla kullanılmaktadır. Özellikle de İbrahim, Muzaffer ve Aydın'ın mahkemeye gidişleri, tren yolculuğu, hapishaneye giriş-çıkışları, mahkeme salonu gibi sahnelerde bir zaman akışının ve anlatısal zamanın göstergelerle temsili için üretilmiş imajlar olması açısından önemli işleve sahiptir. Aynı zamanda

tiyatral anlatı sadece bir mekânda devam ederken, sinemasal anlatının sunmuş olduğu olanak sayesinde mekânsal değişimler söylemin inşasında tekdüzeliği kırmaktadır. Mekanların anlatı metnindeki ile gerçek zamandaki temsilinin birebir aynı olması- tiyatronun aksine- özdeşleşmeyi de arttırmaktadır. Kuşkusuz, izleyicinin aynı hikâyeyi tiyatro sahnesinde ve ekranda izleme deneyimi arasında farklı düzeyde odaklanma gerçekleşmektedir.

Tiyatro oyun metninden uyarlanan ve sahnelerin büyük çoğunluğunun gerçeğine sadık kalarak aktarıldığı filmin, belli sahnelerinde gerçekleşen değişimlerle olay ve sahne akışı olgusu kırılmıştır. Özellikle de oyun metnindeki VII ve VIII sahneler anlatısal olarak asal ve yan olayların kendi zamanından çok sinemasal anlatıda iç-içe geçtiği bir serime dönüşmektedir. Bu anlamda bir taraftan müdür ve yardımcısı arasında geçen yan olayla ilgili bilgi verilirken, diğer taraftan da İbrahim, Muzaffer ve Aydın'ın hapisane içerisindeki gündelik rutini yansıtılmış olur. Bu şekilde kendilerinin işlemediği, nerede, ne zaman olduğundan bihaber oldukları olay için suçlanmış ve işlemedikleri suçu içselleştirmiş karakterlerin çaresizliği de gösterilmiş olur.

Ferhan Şensoy'un oyun metninde olmayan, 'Pardon' filmi için son sahne olarak yazdığı cinayet olayı filme eklenen sahnelerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. İbrahim'in jandarma erini kandırması, evin, ziyaret etmesi, kapıyı açan eniştesini jandarma erinin silahı ile öldürmesi ve yeni bir karakolda görevlinin karşısında suçu Aydın ve Muzaffer ile planladıklarını söylediği sahneler hikâyeye dahil edilmiştir. Bu sahnelerle, yanlışlıkla 6 yıl 3 ay hapis yatmanın herhangi bir tazminatının olmamasına karşı İbrahim'in kendi adalet mekanizmasını oluşturması boyutu gösterilir. Bu sahne filmin anlatı yapısına ters düşse de filmin mesajını destekleyen, sistemi eleştiren ironik bir anlam taşımaktadır.

'Pardon' filmi ve 'Çok Tuhaf Soruşturma' oyunu arasındaki söylemsel farklılıklardan ötürü özellikle değinilmesi gereken karakter inşası sürecidir. Tiyatral anlatı genel olarak karakterlerin bireysel özelliğinden çok sunulan hikâyeye odaklanırken, sinemasal anlatı aynı metinde karakterlerin iç dünyalarını seyirciye aktarmak açısından daha avantajlıdır. Bu anlamda; sistemin körlüğünü temsil eden hapisane müdürünün çiçek sulama, budama, saksı alma veya gardiyanın hapisane içindeki gizli işlerini 'sakince' örtmesi gibi sahneler önemlidir.

Filmdeki diyalogların çoğu değiştirilmeden oyun metninden uyarlanmıştır. Flashbackleri ve karakterin fantezilerini yansıtan sahneleri saymazsak söz konusu uyarlamada teknik değişimlerin olduğunu, içerik açısından çok fazla değişikliğin olmadığını söyleyebilmekteyiz. Senaryoya eklenen yeni bölümler özgün metnin bütünlüğünü bozmamaktadır. Uyarlanan anlatıda hikâyenin güçlenmesi adına sinema sanatının olanakları kullanılır ve zamanda hızlı sıçramalar gerçekleştirilir. Özgün esere eklenen sahneler; hikâyenin ana konusunu ve mesajını değiştirmeyerek karakterleri boyutlandıran bir işlev üstlenir. Asuman karakteriyle ilgili sahneler sadece filmde karşımıza çıkmaktadır. Asuman karakterini görünür kılma sebebi; popüler sinemadaki kadın-erkek ilişkisi temasının yaygınlığı olarak değerlendirilebilir ya da eril dünyanın ataerkil dille ürettiği anlatılarında tekdüzeliği bozma amaçlı bir figür/meta olarak açıklanabilir. Zira; filmdeki Asuman karakteri aklı çalışmayan, çok konuşmayan, güzelliğiyle dikkat çeken, İbrahim'in dengesiz ve saldırgan tavırlarına karşı gereken karşılığı ver(e)meyen bir karakter olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocuk Tuhaf Soruşturma oyununun ikinci sahnesindeki diyaloglar sinema filminde de paralel şekilde ilerlemektedir. Filmde baş karakter İbrahim'in, kodes sahnesinde sigara içerken aniden efkârlanmasıyla Asuman karakteriyle tanışırız. Sigara içen İbrahim'in görüntülerinin üstüne yerleştirilen aşk şarkısıyla efkâr hissi ve hikâyenin kendisi desteklenir. Hemen ardından Asuman karakterinin mahallede yürürken

çekilmiş slow-motion sahneleri eklenir. Oyun metninde, İbrahim'in takıntılı olduğu bir aşk imgesi ve herhangi bir sohbetin arada geçen konusu olarak karşımıza çıkan Asuman karakteri, filmde adının geçtiği ilk anda yeni bir boyut kazanır. İbrahim'in niyetini Asuman'a açıkladığı sahne ve Asuman ile deniz kenarında yemek yedikleri sahne arka arkaya aneplepsi olarak anlatıya eklenir. Filmin başından sonuna kadar bir skeç yapısında, parça halinde verilen Asuman ile ilgili sahneler birleşerek bir yan hikâye inşa eder. İbrahim'in Asuman'a niyetini açıkladığı sahne, Asuman'ın beşik kertmesi olduğunu söylediği sahne, İbrahim'in Asuman'ı taciz ettiği sahne, İbrahim'in Asuman'ı babasından istediği sahne, Asuman'ın beşik kertmesiyle evlendiği sahne, Asuman ve kocasının taksiye bindikleri sahne var olan özgün metnin içerisine belirli aralıklarla serpiştirilerek İbrahim'in iç dünyası ve anın dışında kalan hayatıyla ilgili bilgi edinilmesini sağlamaktadır.

Anlatının anti-protagonisti sayabileceğimiz Enişte karakteri de tıpkı Asuman karakteri ve hikâyesinin inşasında olduğu gibi parçalar halinde sunulur; hatta iki hikâye belli bir noktada birleşerek ana hikâyenin ateşleyicisi görevi üstlenmektedir. Hem oyunda hem de filmde Enişte karakterinden daha ilk sahnelerde bahsedilir. Enişte'nin İbrahim'i askere uğurladığı sahne, Enişte'nin Asuman'ın babasıyla çay içtiği sahne, İbrahim'in ailesinin ve Enişte'nin yemek yediği sahne, Enişte'nin dükkânı sattığı sahne, Baba'nın Enişte yüzünden battığını anladığı sahne ve İbrahim'in Enişte'yi vurduğu sahne birleşerek bir yan hikâye daha oluşturur. Asuman'ın babası ve Enişte'nin sohbeti asker kaçağı İbrahim'i ihbar etmelerine sebep olurken; askere gitmek zorunda kalan İbrahim'in yolda tutuklanması da tüm olay örgüsünün başlamasına sebebiyet verir.

Konu edindiğimiz bu yapıtların incelendiğinde; tiyatro oyunu ve sinema filmi arasındaki en belirgin farkın; sinemasal anlatının zaman-mekân esnekliği yaratabilmek gibi yapısının avantajlarını kullanarak olay örgüsünü çok boyutlu bir şekilde anlatabilmesi ve karakterlerin iç dünyasını daha detaylı yansıtabilmesi olduğunu söyleyebilmekteyiz.

6. Sonuç

Öykülerin farklı söylem biçimlerinde yeniden inşası üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu anlamda özellikle de uyarlama çalışmaları; güncellenme, kitleyi genişletme, yapıtı boyutlandırma gibi olanaklarıyla disiplinleri zenginleştiren bir yöntemdir. Kendi disiplini içinde yapılabildiği gibi disiplinlerarası etkileşimle metinlerin, resimlere, tiyatro oyunlarına tiyatro oyunlarının sinema filmlerine uyarlandığı pek çok örnek bulunmaktadır. Anlatılar arası bu dönüşüm her bir medya mecrasının kendi teknik yapısına göre değişkenlik göstermektedir. Ferhan Şensoy'un yazdığı 'Çok Tuhaf Soruşturma' ve 'Pardon' filmi de bu anlamda uyarlama açısından bazen yeniliklerin olduğu, bazen de metnin birebir aktarımından oluşan özgün bir yapıya sahiptir. Daha önce de belirttiğimiz gibi; karakter özelliklerinin daha detaylı sunumu ve olayların seyirci için daha anlaşılır olması adına yapılan belirli anlatım değişiklikleri söylem biçimlerinde özgünlüğü inşa etmektedir.

Ferhan Şensoy'un sistem eleştirisi ve yasal süreçlerdeki boşlukları komik bir dille eleştirmesi 'Çok Tuhaf Soruşturma' tiyatro oyununda daha belirgin çizgilerle görünmektedir. 'Pardon' filmi ise, kendi içinde tiyatrodaki komik çizgilerin yerini, ironiye ve kara mizaha dönüştürmektedir. Bu anlamda aynı hikâyenin değişen söylem yapısı konuyu ele alma biçimini de etkilemektedir. Oyun; toplumsal sorunlara, iktidar yapılarının niteliğine eleştirel yaklaşımı ve adalet sistemindeki boşluklara yaklaşımı açısından değerlidir.

'Çok Tuhaf Soruşturma' oyunu ve oyundan beyaz perdeye uyarlanan 'Pardon' filmi arasında anlatı yapısı açısından da farklılıkların olduğu görülmektedir. Anlatı yapılarında, özellikle, medya mecralarının söylem oluşturmak için sunmuş olduğu olanağın dışında, anlatı dizilimi, olay örgüsü, asal ve yan olaylar açısından da belirli farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Tiyatro oyunlarındaki Kabare estetiğinin ön planda olduğu söylemin aksine, 'Pardon' filminde karakterlerin çok boyutlu yapısı aktarılmaya çalışılmıştır. Filmde belli bazı yan olaylarla (Enişte ile ilgili sahneler, Asuman'la İbrahim'in sahneleri, İbrahim'in kız kardeşi vb.) olay örgüsü zenginleştirilmekte; bu durum seyirci için anlatıya odaklanma ve özdeşleşme olanağı sağlamaktadır. Ayrıca; sinema sanatının olanaklarıyla disiplinin önemli oyuncu performansları ölümsüzleşmekte ve yeni kuşaklara aktarılmaktadır.

Kaynakça

- Aydoğan, D. & Aydoğan, Ö. (2021). Tiyatroda Sanal Gerçeklik Atılımı. *Akademik Sanat*, (14), 130-140.
- Bal, M. (2004). Narrative theory: critical concepts in literary and cultural studies.
- Baykal, Ö. (2019). Türkiye'de Siyasetin Konsolidasyonu: Turgut Özal Dönemi. *Akademik Hassasiyetler*, 6 (12), 143-179.
- Bazin, A. (1966) Çağdaş Sinemanın Sorunları, Bilgi Yayınları, Ankara.
- Çamurdan, E. (2016). Çağdaş Tiyatroda Eşzamanlılık, Eşdeğerlilik, Çokboyutluluk .*Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Dergisi*, (23), 61-70.
- Çelik, M. (2020). Türkçe Sözlük'te Yer Alan Tiyatro Terimleri Üzerine. *Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5 (4), 26-49.
- Bordwell, D., Thompson K., (2012) Film Sanatı, (Çev. Ertan Yılmaz-Emrah Suat Onat), De ki Basım Yay., 2. Bsk., Ankara, s. 79
- Durst-Andersen, P. (2008). Linguistics as semiotics. Saussure and Bühler revisited. *Signs-International Journal of Semiotics*, 2, 1-29.
- Erkan, S. (2014). Sahne Sanatlarında Güçlü Bir Anlatım Aracı Olarak Beden. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (41), 1-12.
- Mutlu E. (1998), İletişim Sözlüğü, Bilim ve Sanat Yay., 4. Bsk., Ankara, s. 41.
- Genette, G. (1983). *Narrative discourse: An essay in method* (Vol. 3). Cornell University Press.
- Gürün, D. (2012). Kabare Tiyatrosu ve Haldun Taner. *Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Dergisi*, (8), 5-18.
- Karakoç, Ş. M. (2020). Türkiye'de Siyasetin Dönüşümü: 'Güçlü Devlet Geleneği'nden 'Total Siyaset'e. *Journal of Economy Culture and Society*, (62), 227-253. DOI: 10.26650/JECS2019-0091
- Rıfat M. (1999), Gösterge Eleştirisi, Kaf Yayıncılık, 1. Bsk., İstanbul, s.15
- Memiş, G. M. (2022). Ferhan Şensoy'un İstanbul'u Satıyorum Adlı Oyununda Orta Oyunu Öğelerinin Kullanımı. *Hars Akademi Uluslararası Hakemli Kültür Sanat Mimarlık Dergisi*, 5 (1), 99-120.
- Nutku, Ö. (2001). Dram Sanatı. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Özgişi, T. (2014). Türkiye'de Toplumsal Değişimin Siyasi Katılıma Etkisi. *TESAM Akademi Dergisi*, 1 (1), 52-101.
- Müşerref Ö.Ç., (2012) Küreselleşmenin Tiyatral Anlatıdaki Uzama Etkileri, (Doktora Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Sahne Sanatları Ana Sanat Dalı, 2012.
- Platon, (2010) *Devlet*, (Çev. Sabahattin Eyüboğlu-M. Ali Cimcoz), Türkiye İş Bankası Kültür Yay., 20. Bsk., İstanbul, s. 83-84.
- Chatman S. (2009), Öykü ve Söylem: Filmde ve Kurmacada Anlatı Yapısı, (Çev. Özgür Yaren), De Ki Basım Yayın., 1. Bsk., Ankara, s. 21.

- Sözen, M. (2008). Anlatı Mesafesi-Anlatı Perspektifi Kavramları, Sinematografik Anlatı ve Örnek Çözümler. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 4(8), 123-146.
- Şener, S. (1999). Cumhuriyetin 75. Yılında Türk Tiyatrosu, Türkiye İş Bankası Yay., İstanbul.
- Şensoy F. (1998). Denemeler. İstanbul: Ortaoyuncular Yayınları 5. Basım
- Şensoy, F. (2018). "Ferhangi Şeyler Ekşi Sözlük Zirvesi". Erişim: 8 Ağustos 2022. <https://bit.ly/3wE44Mo>
- Şensoy, F. "Ferhan Şensoy, Haldun Taner'i anlatıyor!". Erişim: 31 Temmuz 2022. <https://bit.ly/3Axm4tc>
- Tunalı, İ., & Günay, A. (1987). Aristoteles Poetika.

32. Reşat Nuri Güntekin'in "Bekçi" adlı hikâyesinin latin harflerine aktarımı ve tahlili

Hasan CUŐA¹

APA: Cuşa, H. (2022). Reşat Nuri Güntekin'in "Bekçi" Hikâyesinin Latin Harflerine Aktarımı ve Tahlili. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 529-539. DOI: 10.29000/rumelide.1192628.

Öz

Reşat Nuri Güntekin (25 Kasım 1889- 7 Aralık 1956) Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı alanında kaleme aldığı hikâye, roman ve tiyatro türündeki eserleriyle adından söz ettiren yazarlardan biridir. Hikâyelerinde genel olarak toplumun aksayan yönlerini eleştiren ve bireyin ahlaki eylemlerini sorgulayan Reşat Nuri, mizahî unsurlardan yararlanarak olup bitenleri ironik bir dille anlatmaya çalışmıştır. "Yıldız Böceği" müstear adıyla Kelebek dergisinde "Bekçi" adlı hikâyeyi yayımlayan Reşat Nuri, bu hikâyede genç yaşında dul kalan Nadide Hanım'ın, evini hırsızlardan korumaya çalıştığı sırada içine düştüğü komik durumu gözler önüne sermiştir. Hikâyede toplumsal bir mesele olan hırsızlığı önlemek için çaba sarf eden bireyin, sosyal normlara aykırı olan ve etik açıdan doğru bulunmayan davranışı eleştirilmiştir. Toplumal ve bireysel değer yargılarını konu edinen bu hikâyede, bireyin gayri ahlaki eylemini komik bir biçimde yansıtmaları bakımından önem taşımaktadır. Bu çalışmada Reşat Nuri'nin hikâyede kitapları arasında yer almayan Bekçi hikâyesinin Latin harflerine çevrilmesi ve tahlil edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda inceleme nesnesi olan "Bekçi" hikâyesi; olay örgüsü, şahıs kadrosu, zaman, mekân, bakış açısı, dil ve üslup gibi unsurlar göz önünde bulundurularak tematik ve yapısal açıdan çözümlenmiştir. Bunun yanı sıra hikâyenin hangi tür tekniklerle inşa edildiği ve kurgusal düzlemde anlatıcının nasıl bir rol oynadığı ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Reşat Nuri Güntekin, Bekçi, hikâye, mizah, ironi

Translation and analysis of story Reşat Nuri Güntekin's story of "Bekçi"

Abstract

Reşat Nuri Güntekin (25 November 1889 - 7 December 1956) is one of the writers who made a name for himself with his stories, novels and plays in the field of Turkish Literature in the Republican Period. Reşat Nuri, who criticizes the failing aspects of society in general and questions the moral actions of the individual in his stories, tried to tell what happened in an ironic language by making use of humorous elements. Reşat Nuri, who published the story "Bekçi" in Kelebek magazine under the pen-name "Yıldız Böceği", revealed the funny situation in which Nadide Hanım, who was widowed at a young age, was trying to protect her house from thieves. In the story, the behavior of the individual who tries to prevent theft, which is a social issue, which is contrary to social norms and is not ethically correct, has been criticized. This story, which deals with social and individual value judgments, is important in that it reflects the immoral action of the individual in a funny way. In this study, it is aimed to translate and analyze the Bekçi story, which is not among Reşat Nuri's story books, into Latin letters. For this purpose, the "Bekçi" story, which is the subject of the study, is analyzed both thematically and structurally through the plot taking into account elements such as

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Munzur Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Tunceli, Türkiye), hasencusa@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1754-5205 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192628]

the cast of characters, time, space, point of view, language and style. In addition to this, it has been revealed what kind of narrative techniques the story is constructed, what kind of function the narrator has in the fictional plane and what role he plays in the story.

Keywords: Reşat Nuri Güntekin, Bekçi, story, humor, irony.

1. Giriş

Reşat Nuri Güntekin (25 Kasım 1889- 7 Aralık 1956) Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'nın önemli yazarlarından biridir. Hikâye, roman ve tiyatro gibi farklı türlerde kitaplar yayımlayan ve daha çok romancı kimliğiyle tanınan Reşat Nuri, hayatını okuma ve yazmaya adanmış bir yazardır. İstanbul Darülfünun 'da edebiyat bölümünü bitirdikten sonra öğretmenlik mesleğine atılan Reşat Nuri, daha sonra farklı kurumlarda müdürlük ve müfettişlik görevlerini ifa eder.

Genç Kalemler'deki ilk makalesiyle edebiyat dünyasına adım atan Reşat Nuri'nin edebiyata olan ilgisi çocuk yaşlarda başlar. Özellikle lalası Şakir Ağa'dan masallar dinlemesi ve çevresindeki insanların kendi aralarında yaptığı edebi sohbetlere kulak misafiri olması edebiyat zevkinin oluşmasında önemli bir rol oynar. Gençlik yıllarında okuduğu Fatma Aliye Hanım ve Halit Ziya Uşaklıgil'in eserleri onun bilincinde unutulmaz izler bırakır. Babasının memur olduğu ve kendisinin öğretmen olduğu yıllarda Anadolu'yu yakından tanıma fırsatı bulan Reşat Nuri, Anadolu'nun farklı şehirlerine seyahat eder ve tanık olduğu olayları hikâye ve romanlarına aktarır (Çelik, 1996, s. 307). Reşat Nuri, Anadolu seyahatinde edindiği izlenimlerini *Anadolu Notları* adlı iki ciltlik kitapta toplar. Söz konusu kitapta Anadolu'nun yeterince bilinmediğini ve bu nedenle geri kaldığını gözler önüne serer (Önertoy, 1974, s. 84). Bununla birlikte Anadolu'nun yerel özelliklerini de eserlerine yansıtır (Poyraz ve Alpbek, 1957, s. 2)

Mahmut Yesari ile birlikte Kelebek adlı bir dergi çıkaran Reşat Nuri, bu dergide "Yıldız böceği", "Ateş böceği", "Ağustos böceği" gibi takma isimlerle hikâyeler kaleme alır (Kudret, 1998, s.262). "Kelebek dergisindeki hikâyeler Güntekin'in söylemek isteyip de söylemediği eleştirel konulardan oluşur. Özellikle toplumdaki aksaklıkları ve çürümeyi eleştirel tarzda irdelediği bu kısa hikâyelerde müstear isim kullanması, onun yazın dünyasındaki hassasiyetinden kaynaklanır" (Kanter, 2008, s. 11-12).

Cumhuriyet döneminde yayın hayatına başlayan "Kelebek dergisi bir edebî mizah-dergisidir. Dergide edebî metinlerle mizahî olanlar yan yanadır ve pek çoğu günlük olaylarla ilgili dikkatleri yansıtır. Dergiye büyük katkıda bulunan Reşat Nuri'nin kaleminden çıkmış yazılar da bu çerçevededir" (Karaburgu, 2006, s. 528). Kelebek dergisinin yazar kadrosu idealist bir ruha sahiptir. Hayata mizahî açıdan bakmayı bilen bu yazarlar, kendilerini ciddi gazete yazarlarından farklı görürler (Yusoğlu, 2013, s. 2).

2. Reşat Nuri Güntekin'in Hikâye Dünyası

Yazarlık serüveni boyunca yüzlerce hikâyeye imza atan Reşat Nuri (Kanter, 2017, s.70) hikâye yazarlığına "Diken Mecmuası'nda yayınlanan *Eski Ahbap* (1917) isimli hikâyesi ile başlar. 1917-1930 yılları arasında yedi hikâye kitabı yayımlayan Reşat Nuri Güntekin, hikâyeciliğini 1930'a kadar sürdürür ve sonrasında hikâye kitabı yayımlamaz" (Karaburgu, 2021, s. 34). "Eski Ahbap" adlı hikâyede Hilmi Bey'in en yakın arkadaşı tarafından nasıl oyuna getirildiği anlatılır. İnsan ilişkilerinde kimseye güvenilmeyeceği mesajı verilen bu hikâyede karakterler realist bir biçimde yansıtılmıştır.

Reşat Nuri'nin hikâyelerinde yer alan karakterlerin, dış dünyadan bağımsız bir şekilde tasarlanmış salt kurgusal varlıklar olmadığı, okuyucunun dışarda karşılaşabileceği gerçek kişilerin birer yansımaları

olduğu görülür. Bu nedenle "Reşat Nuri'nin şahısları kendiliklerinden ve hayatın içinde doğarlar" (Emil, 1990, s. 74). Bununla birlikte hikâyede yer alan kurmaca karakterler, kendilerine özgü dünya görüşleri ile varlıklarını ortaya koyarlar. "Yapıtlarında orta sınıftan insanların ideolojik bakış açılarından yola çıkan ve bu insanların sesini duyurmaya çalışan Reşat Nuri toplumsal sorunları ağırlıklı olarak kullansa da, düşünsel planda, yönünü siyasal bir söyleme çevirmez" (Yalçın, 2010, s. 477).

Reşat Nuri'nin eserleri incelendiğinde onun kıvrak bir zekâya, ince bir espri anlayışına sahip olduğu görülür. Özellikle hikâyelerinde yer alan karakterlerin kusurlarını ve zaaflarını ortaya koyarken onları incitmeden ve kırmadan zarif bir biçimde eleştirdiğini görmek mümkündür (Emil, 1989, s.77). Bu açıdan bakıldığında mizah Reşat Nuri'nin hikâyelerinde önemli bir rol oynar (Ergeç, 2022, s.411). Nitekim kurguladığı hikâyelerin genelinde mizah unsurlarını sıklıkla görmek mümkündür. Onun hikâyelerinde ince bir ironi varlığını belirgin bir şekilde hissettirir.²

Necip Tosun *Öykü Kuramı* adlı eserinde ironik anlatımın özelliklerinden söz eder. İronik anlatımın söz konusu olduğu metinlerde yazar gerçeği bildiği halde bilmiyormuş gibi davranır. Bu tür bir davranışın arka planında eleştirel bir bakış açısı vardır. Hikâyenin sınırları içinde olup bitenlere bu açıdan bakıldığında yanlış anlaşılmalara, bürokratik sorunlar, tarihsel süreçte yapılan yanlışlıklar ve saçmalıkların çarpıcı bir biçimde eleştirildiği görülür. İronik tonun söz konusu olduğu söylem biçimlerinde sözcükler, bilindiği ve söylendiği anlamda kullanılmaz, gerçek olduğu sanılan şeylerin aslında gerçek olmadığı ima yoluyla anlatılır (Tosun, 2014, s. 281-282).

2. "Bekçi" (Çeviriyazılı Metin)

Nadide Hanım pek genç yaşında dul kalmıştı. Bir bahçe ortasındaki küçük evinde tek başına oturmak mecburiyetinde bulunması onu korkutuyordu. Bahçede muhtelif cinsten yemiş ağaçları vardı. Bazı geceler bahçeye yemiş çalmak için serseriler girerdi. Gerçi bunlar pek fazla zararlı adamlar değildi. Fakat kim te'min ederdi ki gecenin birinde bu serserilerden biri eve girmeyecek, genç dulun dudaklarının kirazından, gözlerinin üzümünden tatmaya talip olmayacak? Nadide Hanım'ın bu müşkül mevkiden kurtulması için bir tek çare vardı: Tekrar evlenmek. Fakat genç kadın kendisine izdivaçtan bahsedenele şöyle cevap veriyordu:

- Bu zamanda şayan-ı itimad erkek var mıdır dersiniz?

Hele ba-husus hırsızdan korkup kocaya varmak hırsıza kendi eliyle evinin kapısını açmak demek değil midir? Bildiklerinden biri genç dula bir çare tavsiye etti:

- Amerika'da ve Avrupa'da bir takım terbiyeli ve talimli polis köpekleri vardır ki adeta bekçi vazifesi ifa ederler. Biraz fedakârlık ediniz, bunlardan bir tane satın alınız, geceleri bahçeye salıverirsiniz. Serseriler bir daha yemişlerinizi çalmaya gelemezler.

Nadide Hanım bu fikri musib gördü ve tanıdıkları vasıtasıyla bir polis köpeği satın aldı. Köpek heybetli, korkunç bir hayvandı. Gündüzün zincire bağlı iken bir canavar gibi dehşetli görünüyordu. Fakat gece olup da zinciri çözüldüğü zaman bir kuzu gibi sakin, bir köstebek gibi miskin ve uyusuk oluyordu. Hırsızların duvardan atladıklarını gördükçe havlamaya bile lüzum görmüyor, yalnız üzerine basarlar korkusuyla ara sıra yerini değiştiriyordu.

² Ahmet Aydemir, Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü adlı çalışmada Reşat Nuri Güntekin'in mizah anlayışından söz eder. Daha geniş bilgi için <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/guntekin-resat-nuri> adresine bakılabilir.

Nadide Hanım bir gece, üç gece, beş gece sabretti, köpeğin canlanmasını bekledi. Nihayet bu miskin hayvandan hiçbir istifade me'mul olmadığına kanaat getirdi. Demek ki köpeğin sahibi onu aldatmış, bir "polis köpeği satıyorum" diye adi bir köpek satmıştı. Bir gün Nadide Hanım tanıdıklarından bir gece yana yakıla bu dertten bahsediyordu. Delikanlı ona iyi bir çare teklif etti:

- Hanım Efendi, dedi mademki köpeğinizden hayır yok. O halde müsaade buyurunuz onun vazifesini ben göreyim. Emin olun ki size hakiki bir köpekten daha ziyade sadakat gösteririm. Herkesin gözü önünde devlethanenize girmem münasip değildir. Gece olup ortalık karardı mı kulunuz kendimi kimseye göstermeden bahçe duvarından atlarım, odanıza gelirim. Sabaha kadar sizin hem hırsız korkusundan varesten kalmanıza hem de elimden geldiği derecede gönlünüzü eğlendirmeye çalışırım. Nadide Hanım tabî biraz nazlandı. Fakat neticede bu teklifi kabul etti.

Delikanlı bir gece ortalık karardıktan sonra sokak duvarından atlamış, eve doğrulmuştu. Fakat bahçede daha beş adım atmamıştı ki korkunç bir köpek havlaması işitti gözleri karanlıkta kurt gözü ateşler saçan bir canavarın tozu dumana katarak çiçek tarhlarını ezerek kendisine doğru koştuğunu gördü. Genç aşığın aklı başından gitti, feryat ederek ters yüzüne geri döndü. Korku ve dehşetten bir lastik top gibi duvara sıçramamış olsaydı köpek üstüne atlayacak, onu bir tavuk gibi boğacaktı. Sevgili yolcusunu aralık kapının arkasında bekleyen Nadide Hanım faciayı görünce dayanamadı, kendini bahçeye atarak feryada, köpeği yanına çağırmağa başladı. Fakat hayvan büyük bir gazap içindeydi. Kudurmuş gibi ağzından köpükler saçılıyor, keskin sivri dişlerini göstererek korkunç hırıltılarla titriyordu.

Ertesi Sabah Nadide Hanım ilk işi köpeği zincirinden tutup eski sahibine göndermek oldu:

- Efendi siz bir dolandırıcısınız, dedi, bir polis köpeği satıyorum diye benden dünya kadar para alarak adi bir köpek sattınız. Serseriler geceleri bahçemi harap ettikleri halde köpek bir kere bile havlamadı. Buna mukabil dün gece beni ziyarete gelen aziz ahbablarından birini az kalsın parçalıyordu.

Köpeğin sahibi hiç sükûnetini bozmadan sordu:

- Misafiriniz tabî sokak kapısından gelmemişti.
- Tabî
- Şu hâlde bahçe kapısından girdi.
- Bahçemin ayrıca kapısı yok.
- Şu hâlde duvarın üstünden aştı.

Nadide Hanım kekelemeye başladı fakat hakikati inkâr edemedi. Köpek sahibi aynı sükûn ile devam ediyordu:

- Gece vakti bahçe duvarının üstünden aşıp gelen bir misafir mutlaka, tabirimi affediniz, bir aşıktır. Bedahete karşı ne söylenebilirdi.

Nadide Hanım hiddetle ayağını yere vurdu:

- Farz edin ki misafir benim aşığımdı. Bundan size ne?

Köpeğin eski sahibi gülüyordu:

- Aşkıınızdan tabii bana bir şey yok. Bu noktayı dolandırıcı olmadığımı ispat için işaret ettim. Size sattığım köpek hakikatten polis köpeğidir. Fakat adı mücrimleri takip eden polis köpeklerinden değil ahlak-ı mübâlâtsizlikleri men' ile mükellef olan zabıta-i ahlakiye hizmeti için talim ve terbiye edilmiş köpeklerdendir. Size sattığım köpek ne kadar cins ve talimli bir hayvan olduğuna şu da delalet eder ki meyvelerinizi çalmaya gelen serserilere hiçbir şey yapmadığı halde sizin buselerinizi çalmaya gelen bir ahlaksıza haddini bildirirdi.

Yıldız Böceği

3. "Bekçi" Hikâyesinin Tahlili

Reşat Nuri Güntekin'in *Kelebek* mecmuasında kaleme aldığı "Bekçi" hikâyesi, dergi ve gazete sayfalarında yayımlanan diğer hikâyeler gibi yazarın hikâye kitapları arasında yer almayan hikâyelerden biridir. Latin harflerine aktarılan "Bekçi" hikâyesi; sırasıyla olay örgüsü, şahıs kadrosu, zaman, mekân, anlatıcı, bakış açısı, dil ve üslup ve son olarak anlatım teknikleri bağlamında tahlil edilecektir.

3.1. Hikâyenin Özeti

Bekçi hikâyesinde genç yaşında dul kalan Nadide Hanım'ın, evini hırsızlardan korumaya çalıştığı sırada yaşadığı zorluklar anlatılır. Bu zorlu süreçte dul kadını tedirgin eden şey bir grup serserinin evin bahçe duvarından atlayarak ağaçtaki meyveleri talan etmesidir. Nadide Hanım söz konusu kişilerin bir gün eve gizlice girmelerinden ve kendisine zarar vermelerinden dolayı kaygılanır. Yakın çevresindeki kişilerden biri onu bu endişeli durumdan kurtarmak için kendisine yeniden evlenmesini önerir, fakat Nadide Hanım güvenilir bir erkek bulmanın imkânsız olduğunu düşündüğü için bu öneriyi ciddiye almaz. Başka biri, kendisine yurt dışından eğitilmiş bir polis köpeği almasını tavsiye eder. Bunun üzerine Nadide Hanım, tanıdıkları vasıtasıyla bir bekçi köpeği satın alır. Güçlü ve heybetli bir görünüme sahip olan bu köpek, hırsızların bahçe duvarından atladıklarını gördüğü halde onlara bir tepki vermez. Dul kadın, büyük umutlarla satın aldığı köpeğin hırsızları bertaraf etmediğini görünce hayal kırıklığına uğrar.

Nadide Hanım, yakınlarına yaşadığı hayal kırıklığını anlattığı sırada delikanlının biri ona kimseye görünmeden eve gelip kendisini hırsızlardan koruması için teklifte bulunur. Delikanlının önerisini dikkate alan Nadide Hanım, gece vakti delikanlının gelmesini bekler. Delikanlı evin duvarından atladığı sırada beklenmedik bir şekilde bekçi köpeğinin saldırısına uğrar. Bu durumdan rahatsız olan Nadide Hanım, ertesi sabah köpeği eski sahibine geri götürür. Ona kendisini dolandırdığını söyler. Köpeğin eski sahibi, Nadide Hanım'a yönelttiği sorularla onu köşeye sıkıştırır. Nadide Hanım'ın başarısızlıkla sonuçlanan aşk kaçamağı ve içine düştüğü komik durum ironik bir biçimde gözler önüne serilir.

3.2. Olay Örgüsü

Forster *Roman Sanatı* adlı eserinde hikâye ve roman gibi anlatı metinlerinin iki temel unsurdan oluştuğundan bahseder. Bunlardan biri öykü, diğeri de olay örgüsüdür. Öykü, olayların zaman sırasına göre anlatılmasıdır. Olay örgüsü ise olayların neden-sonuç ilişkisine bağlı olarak anlatılması demektir. Dolayısıyla olay örgüsü determinist ilişkiler içermesi yönüyle öyküden ayrılır (Forster, 2001, s. 128).

"Bekçi" tek bir olay örgüsü etrafında kurgulanan bir hikâyedir. Metindeki olay örgüsü birbirleriyle ilişkili farklı metin halkalarından oluşur. Birinci metin halkası, Nadide Hanım'a yeniden evlenmeyi öneren kişinin teklifiyle başlar. Hikâyede bunun üzerinden yeterince durulmadığı için metnin en zayıf halkasını oluşturur. İkinci metin halkası, Nadide Hanım'a bekçi köpeği satın almasını salık veren kişinin sözleri

ile başlar. Bu kısımda bekçi köpeğinin Nadide Hanım'ın sorununa çözüm olup olmadığı merak edilen bir konudur. Olay örgüsü kapsamında metnin en geniş bölümünü oluşturan bu kısım, heyecan ve merak unsurlarını içerir. Üçüncü metin halkası delikanlının, Nadide Hanım'ı hırsızlardan koruma teklifini dile getirmesiyle başlar. Gerilim ve korku duygularının yoğun bir şekilde yaşandığı bu kısımda beklenmedik olaylar gelişir. Dördüncü ve son metin halkasında çatışma unsuru dikkat çeker. Diyaloglarla kurgulanan bu kısımda Nadide Hanım'ın gizli sırrı mizahî bir dille ortaya çıkar.

3.2. Şahıs Kadrosu

Kurgusal metinlerde olayların meydana gelmesine olanak sağlayan kişiler ve kişisel özellikler sergileyen varlıklar şahıs kadrosu içinde yer alır. Bu varlıklar farklı fiziksel ve ruhsal özelliklere sahip olmakla birlikte onların kendilerine özgü istek ve arzuları vardır. Bu varlıkların, olay örgüsü içinde farklı işlevleri vardır. Etienne Souriau'nun altı başlık altında kategorize ettiği işlevler şunlardır: Asıl kahraman, karşıt güç, arzu edilen ve korku duyulan nesne, yönlendirici, alıcı ve son olarak yardımcıdır. Tematik güç olarak adlandırılan asıl kahraman, olay örgüsünde dramatik aksiyonu başlatan kişidir. Bu kişinin karşısına çıkarılan ve çatışmaya neden olan varlık, karşıt güç olarak tanımlanır. Arzu edilen ve korku duyulan nesne ise amaçlanan bir değere gönderme yapar. Yönlendirici olayların seyrini değiştiren ve yaşanan çatışmayı sonlandıran kişiyi sembolize eder. Alıcı, asıl kahramanın kendisi dışında endişe duyduğu başka birinin varlığını işaret ederken, yardımcı ise yardıma ihtiyaç duyan kişilerin imdadına yetişen kişiyi temsil eder (Aktaş, 1991, s. 148).

"Bekçi" hikâyesinin şahıs kadrosunu, Nadide Hanım, Nadide Hanım'ın genç sevgilisi, serseri gençler, öğüt veren kişiler, bekçi köpeği ve köpeğin sahibi oluşturmaktadır. Olay örgüsünün tematik gücü konumunda olan Nadide Hanım, hikâyenin asıl kahramanıdır. Serseri gençler, tematik güç karşısında tehdit oluşturmaları yönüyle karşıt güç olarak hikâyede yerini alır. Bekçi köpeği ise Nadide Hanım için arzu edilen, serseri gençler için korku duyulan nesne konumundadır. Asıl kahramanın köpek tarafından saldırıya uğramasından kaygı duyduğu sevgilisi ise alıcı işlevine sahiptir. Nadide Hanım'a kendini güvende hissetmesi için bekçi köpeği satın almasını öneren kişilerin, sorunlara çözüm odaklı yaklaşımları bakımından yönlendirici fonksiyonuna sahip olduğu görülür.

3.3. Anlatıcı

Anlatı metinlerinin en temel unsurlarından biri olan anlatıcı, gizli veya açık bir kimlikle sesini okurlara duyurur. Anlatıcı figürü içinde bulunduğu koşullara, sosyal ve kültürel düzeyde meydana gelen değişimlere bağlı olarak farklı konumlarda bulunur. Anlatıcı tipolojisi birinci tekil kişi (Ben), üçüncü tekil kişi (O) ve ikinci çoğul kişi (Siz) olmak üzere üç sınıfa ayrılır. Ben anlatıcı metnin sınırları içerisinde yer alır. Okur onun sahip olduğu bakış açısına göre olayları kavrar ve kişileri onun gözünden tanır. Siz anlatıcı, sahip olduğu sınırlı olanaklardan dolayı çok az tercih edilmesi bakımından marjinal bir tiptir. O anlatıcı sözü edilen diğer anlatıcı tipleriyle karşılaştırıldığında olaylara yakından ve uzaktan bakması ve anlatı kişilerini derinlikli bir boyutta sunması yönüyle daha geniş imkânlarla sahiptir (Tekin, 2020, s. 21-38).

"Bekçi" hikâyesinde olayların genel olarak üçüncü tekil kişinin ağzından anlatıldığı görülür. Anlatıcı olup bitenleri anlatırken varlığını belli bir mesafede konumlandırır. Anlatı kişilerinin ve anlatıda yer alan varlıkların; bazı koşullarda nasıl davrandığını, yaşanan olaylar karşısında neler hissettiklerini bildiğini okuyucuya sezdirir. Üçüncü tekil kişi konumunda olan anlatıcının, Nadide Hanım'ın bahçesine giren serserilerin kötü niyetli kişiler olmadığını; fakat yine de bu konuda pek güven vermeyen tipler

olduğunu ifade etmesi karakterlerin kişilik özellikleri hakkında bilgi sahibi olduğunu gösterir. Bunun yanı sıra söz konusu anlatıcının; olay örgüsünde yer alan bekçi köpeğinin içinde bulunduğu koşullara göre davranışlar sergilemesini, birtakım gerekçeler doğrultusunda açıklaması ve olaylar karşısında gösterdiği tepkileri nedenleriyle anlatması söz konusu varlığın bilincine nüfuz edebildiğini işaret eder. Hikâyede anlatıcı sahip olduğu "öyküleme işlevi" gereği olayları giriş gelişme ve sonuç bağlamında kurgulayarak anlatır. Söz konusu anlatıcı; olay ve olguları anlatırken araya girmez, metnin akışını kesecek bir söylemde bulunmaz. Bununla birlikte okuyucuya seslenme gereği duymaz, okuru kendine muhatap almaz. Anlattığı hikâyenin doğruluğunu ispat etmeye çalışmaz. Anlatıcının hikâye içinde bekçi köpeğinin davranışları ile ilgili bilgece yorumlarda bulunması onun "ideolojik işleve" sahip olduğunu gösterir.

3.4. Bakış Açısı

Anlatı metinlerinde olay örgüsü, dil ve üslup özellikleri bakış açısına göre şekillenir. Olayların giriş, gelişme ve sonuç kısımlarının oluşturulmasında, olayların yaşandığı yerlerin belirlenmesinde, kişilerin yaratılması ve tanıtılmasında bakış açısının önemli bir rolü vardır. "Bakış açısı, anlatma esasına bağlı metinlerde vaka zincirinin ve bu zincirin meydana gelmesinde kullanılan mekân, zaman, şahıs kadrosu gibi unsurların kim tarafından görüldüğü, idrak edildiği ve kim tarafından, kime nakledilmekte olduğu sorularına verilen cevaptan başka bir şey değildir" (Aktaş,1991, s.81-84).

Hikâye ve roman gibi anlatı türlerinde tanrısal, gözlemci, tekil ve çoğul olmak üzere dört farklı bakış açısından söz etmek mümkündür. Tanrısal bakış açısı, anlatı içinde olup biten her şeyi gören ve duyan bir açıya sahiptir. Bu konuma sahip olan anlatıcı, adeta bir Tanrı gibi davranır. "O, Tanrısal konumu (olympian position) itibarıyla hem anlatı dünyasındaki karakterleri hem de anlatının dışında kalan okuyucuyu yönlendirebilir. İsterse kahramanların zihinlerine, iç dünyalarına girer, gizli kalmış duygu ve düşünceleri dışa vurabilir. Hatta olayları hızlandırıp yavaşlatabilir." (Tekin, 2020, s.45). Gözlemci figürün bakış açısı ise Tanrısal bakış açısı gibi olaylara nüfuz etmez, sınırlı bir güce sahiptir. Olaylara müdahale etmeden gördüklerini ve duyduklarını olduğu gibi okura anlatmayı amaçlar. Buna karşılık otobiyografik ve samimi özellikler taşıyan tekil bakış açısı, olay ve olguları sınırlı bir açıdan gözler önüne sererken çoğul bakış açısı ise olayların farklı perspektiflerden gözler önüne serilmesine ve değerlendirilmesine olanak sağlar (Tekin, 2020, s.46-52).

"Bekçi" hikâyesinde anlatıcı figürün Tanrısal bakış açısından olayları anlattığını söylemek mümkündür. Tanrısal bakış açısına sahip olan anlatıcı, hikâyenin kahramanı olan Nadide Hanım'ın geçmişini bildiği halde geleceği hakkında bir yorumda bulunmaz. Onun zihninden neler geçirdiğini tam olarak dile getirmese de onu kaygılandıran şeylerin neler olduğunu ve kimlerden korktuğunu bilir. Sahip olduğu bilgiyi okurla paylaşması, bir bakıma Tanrısal konumda olduğunu hissettirir. Anlatıcının çoğu zaman kendini geri plana atarak olayları anlatmak yerine göstermeye çalışması, varlığını unutturmaya çalıştığını gösterir. Bununla okurun dikkatini kendi üzerinden uzaklaştırıp metne yoğunlaştırır. Anlatıcının bu tutumu, hikâyedeki olayların farklı açılardan görülmesine olanak sağladığı söylenebilir.

3.5. Mekân

Mekân, olayların sahnesi konumundadır. Mekân sadece hikâyede geçen olayların cereyan etmesine ev sahipliği yapan bir yer değildir, aynı zamanda hikâyede fonksiyonel olarak kullanılan bir unsurdur. Nitekim mekân tasvirlerinin söz konusu olduğu satır aralarında olay örgüsünün içeriği hakkında bilgiye ulaşılabilir. Bu açıdan bakıldığında mekân tasvirlerinin sinemada film başlamadan önce çalınan fon

müziğine benzer bir işleve sahip olduğu görülür. Bununla birlikte mekân tasvirleri karakterlerin sahip olduğu birtakım özellikleri gözler önüne sermede yardımcı olur. Aynı zamanda karakterlerin psikolojik ruh halleri hakkında da ipuçları verir (Aktaş, 1991, s.142-143). Dolayısıyla mekân; olayların geçtiği yerleri tanıtmak, karakterlerin profilleri hakkında bilgi vermek, sosyal çevreyi yansıtmak ve okuru hikâyeye ısındırmak amacıyla atmosfer yaratmak gibi işlevlere sahiptir (Tekin, 2016, s. 103).

Mekânlar kendi içlerinde dar, geniş, açık ve kapalı olmak üzere farklı özelliklere sahip olabilir. "Bekçi" hikâyesinde sınırları çizilen mekân unsurları karakterlerin gözünden değil anlatıcının gözünden aktarılmaktadır. Söz konusu hikâyede yaşanan olayların genellikle bahçede geçtiği görülür. Açık bir mekân olan bahçe, hırsızların uğrak yeri olması hasebiyle tedirgin edici ve güvenilmez bir atmosfer sunar. Her an yabancıların saldırısına maruz kalma potansiyelini içinde barındıran bu mekânın, hikâye kahramanı olan Nadide Hanım'ın psikolojik açıdan evhamlı bir ruh haline bürünmesine neden olduğunu söylemek mümkündür. Buna rağmen kapalı bir mekân olan ev, hikâyede korunaklı bir yer olarak tasvir edilir. Ev, insanın güvende olduğunu hissettiren mekânlarından biridir. "Ev olmasa, insan dağılmış bir varlık olurdu. Ev, insanı gökten inen fırtınalara karşı koruduğu gibi, yaşamdaki fırtınalara karşı da ayakta tutar" (Bachelard, 2014, s. 37). Bu açıdan bakıldığında ev, Nadide Hanım için güvenli bir liman sayılır. Dolayısıyla ev, hikâyede Nadide Hanım'ı tehdit eden uyarılara özellikle de serseri ve hırsızlara karşı koruyan bir mekân olarak yer alır.

3.6. Zaman

İnsan hayatının en önemli sorunsallarından biri olan zaman, birçok düşünürün farklı görüşler öne sürdüğü bir kavram olarak tarih sahnesinde yerini alır. Zaman kavramını ontolojik bağlamda değerlendiren ilkçağ filozoflarından Aristoteles, zamanın hareketle ilişkisini ortaya koyarak zamanın ezeli ve ebedi olarak var olduğunu öne sürer. Orta çağın önde gelen filozoflarından Augustinus ise Aristoteles'in aksine teolojik bir perspektiften bakarak zamanın Tanrı tarafından yaratıldığını ileri sürer. On yedinci yüzyıldan sonra zamanın varlık sahasındaki yeri ve konumuna dair tartışma bir tarafa bırakılır, bunun yerine zamanın epistemolojik açıdan neliği üzerinde fikir yürütülür. İlerleyen süreç içinde zamanın ne olduğu, nasıl bir şey olduğu sorunu felsefenin sınırlarını aşarak fiziğin ilgi odağı haline gelir. Bu konuyla ilgili olarak Newton, zamanın algılanamaz bir boyut olduğuna; ancak matematiksel olarak hesaplanabilir olduğuna dikkat çeker. Einstein, Newton'un zamanın değişmeyen mutlak bir özelliğe sahip olduğu yönündeki tezini çürüterek zamanın aslında içinde bulunan koşullara bağlı olarak kişiden kişiye değiştiği ve bu yönüyle göreceli bir kavram olduğu gerçeğini ortaya koyar. Zaman, sadece insanların ilgilendiği bir konu değil, aynı zamanda hikâye ve roman gibi kurmaca dünyalar inşa eden yazarların bilincini de meşgul eden önemli bir unsurdur.

Hikâyede zaman, vak'a zamanı ve anlatma zamanı olmak iki düzlemde varlığını hissettirir. Bir olayın herhangi bir zaman diliminde meydana gelmesi vak'a zamanına, söz konusu olayın yazar tarafından belli bir zaman içinde anlatılması ise anlatma zamanına işaret eder (Tekin, 2016, s. 95). Bekçi hikâyesinde vak'a zamanı ile anlatma zamanı birbirine yakındır. Hikâyede anlatma zamanının yaklaşık olarak bir haftalık süreye tekabül etmesi, yaşanan olayların zamansal açıdan kısa bir sürede gerçekleştiğini gösterir. Olay örgüsünde geçen "bir gece", "üç gece", "beş gece" gibi belirsiz zaman göstergelerinin sıklıkla kullanıldığı görülür. Bu durum hikâyede kesin bir zaman dilimden söz etmenin mümkün olmadığına işaret eder. Kronolojik bir zaman düzlemine sahip olan hikâyede geriye dönüş ve ileriye gidiş şeklindeki zaman tekniğine bağlı sıçramaların olmadığı ve zamansal kırılmaların yaşanmadığı görülür. Dolayısıyla olayların akışında döngüsel bir zamandan ziyade çizgisel zaman anlayışının hâkim olduğundan söz etmek mümkündür.

3.7. Dil ve Üslup

Hikâye bir dil sanatıdır, dil ise bir anlatım aracıdır. Olayların anlatımında dil bir amaç olmaktan öte bir araç olarak kullanılmaktadır. Kurgusal düzlemde önemli olan bir şey anlatmak değil, anlatılmak istenen şeyin gerçekmiş gibi sunulmasıdır. Bu da ancak dil ile mümkün olabilir. Dil, metnin söylem tabakasını oluşturur. Üslup ise dilsel anlatımın kazandığı biçimdir. Bir başka deyişle üslup dilin; rengini, gücünü, zenginliğini ifade eden bir formdur. Dil yazarların duygu, düşünce ve hayal dünyasının imbiğinden geçerek üslup niteliği kazanır (Tekin, 2020, s. 123-133). Dolayısıyla dil ve üslubu birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir.

"Bekçi" hikâyesindeki karakterler, dil ve üslup açısından içinde buldukları sosyal ve kültürel koşullara bağlı olarak konuşturulmuştur. Söylem biçimlerinin genel olarak sözlük gerektirmeyen bir sadelikte kurgulandığı hikâyede, olayların anlatıcı tarafından açık ve anlaşılır bir dille anlatıldığı görülür. Olay örgüsünde benzetme edatlarının sıklıkla kullanılması olay ve olguların analogik ilişkiler bağlamında tasvir edildiğini gösterir. Hikâyede ironik bir anlatımın söz konusu olduğu görülür. "İronik anlatım, karşıtlıkların, yergilerin, yaşanan olumsuzlukların daha etkili ve vurucu bir şekilde aktarılmasını sağlamak amacıyla, asıl niyetin gizlenerek bütün bunların doğal bir durummuş gibi sunulmasıdır. İronik yaklaşımla yazarlar, gerçeğe vurgu yaparak sarsıcı bir etki yapmayı hedefler" (Tosun, 2014, s. 281). Buradan hareketle Bekçi hikâyesinin olay örgüsünü oluşturan son metin halkasına bakıldığında ironik anlatımın izlerini görebiliriz. Sözgelimi bekçi köpeğinin sahibi Nadide Hanım'a sorduğu soruların yanıtını bildiği halde bilmemezlikten gelerek gerçekleri onun ağzından duymak ister. Nadide Hanım kendisine yöneltilen sorulara verdiği yanıtlarla farkında olmadan gizli kaçamak yaptığını itiraf eder.

3.8. Anlatım Teknikleri

Yazar, anlatacağı konuyu kurmaca haline dönüştürürken birtakım anlatım tekniklerine başvurur. Bu teknikler aracılığıyla anlatmak istediği şeyi en iyi şekilde anlatmayı amaçlar. Anlatım teknikleri anlatıya derinlik, canlılık ve hareketlilik kazandırır, bununla birlikte anlatının estetik bir forma kavuşmasına yardımcı olur. Yazarın anlatı stratejisine bağlı olarak anlatıda kullanacağı birçok anlatım tekniği vardır. Bunlardan biri anlatma tekniğidir. Bir olayın anlatıcı tarafından anlatılması esasına dayanan bu teknikte dikkatler anlatan kişinin üzerinde yoğunlaştığı için anlatıcı ön plandadır. Gösterme tekniğinde ise anlatıcının metin içindeki rolü azalır; çünkü olaylar anlatıcının ağzından anlatılmaz, sadece onun tarafından gösterilir. Gösterme tekniğinin uygulandığı anlatı bölümlerinde diyaloglar, ağırlıklı olarak yer alır. Okurun diyalog sahnelerine yansıyan duygu ve düşüncelere doğrudan tanık olması onun bir bakıma metnin içine girmesine olanak sağlar. Buna rağmen anlatma tekniğinin söz konusu olduğu yerlerde ise anlatıcının ağırlıklı olarak varlığını hissettirmesi okurun metne dahil olmasının önünde bir engeldir (Tekin, 2020, s. 146-154).

Diyalog tekniği de gösterme tekniğiyle ilişkili olan anlatım tekniklerinden biridir. Bilindiği üzere diyalog, kişilerin kendi aralarında yaptığı konuşmadır. Düz yazıya dayalı anlatılarda sıklıkla kullanılan bu teknik, kurmacanın en temel öğelerinden biri olarak kabul edilir. Diyalogun tekniğinin birçok işlevi vardır. "Diyalogun basit ama temel işlevi, gizli olanı 'âşikâr' kılmak, soyut olanı somutlaştırmaktır" (Tekin, 2020, s.199-201). Yazar, soyut olan bir şeyi somutlaştırma eyleminde bulunurken tasvir tekniğinden de yararlanır. Tasvir "özü itibarıyla sadece çizme, somutlaştırma (tecessüm ettirme) değildir. Aynı zamanda bir anlatım biçimidir. Bir romancı tasvir yaparken, hem anlatı dünyasını süsleme (dış dünyaya benzetme) amacını taşır, hem de okuyucuya bir şeyler anlatmak, açıklamak ister. Bir hedef de okuyucuyu etkilemektir" (Tekin, 2020, s. 164).

“Bekçi” hikâyesinde anlatma ve gösterme tekniklerinin birlikte kullanıldığını görmek mümkündür. Anlatıcının olayları anlatmasıyla başlayan hikâye, karakterlerin kendi aralarındaki konuşmalarıyla sona erer. Hikâyede olaylar anlatıcının ağzından anlatılırken çoğu zaman anlatıcının varlığının silikleştiği görülür. Anlatıcının bir gölge olarak var olduğu sahnede karakterlerin kendi aralarındaki konuşmalar diyaloglar şeklinde gözler önüne serilir. Söz gelimi olay örgüsünün son metin halkasında bekçi köpeğinin sahibi ile Nadide Hanım arasındaki hararetli diyalog sahnesi buna örnek gösterilebilir. Olay örgüsünde duygu geçişlerinin en yoğun olduğu kısımlar, karakterlerin seslerinin işitildiği diyalog sahnesidir. Söz konusu sahnede okur sanki hikâyenin içindeymiş gibi bir hisse kapılarak olan bitene kulak kesilir. Son olarak hikâyede tasvir tekniğiyle bir taraftan karakterlerin sosyal ve kültürel konumları resmedildiği, diğer taraftan da olayların yaşandığı mekânların nesnel bir şekilde çizildiği görülür.

5. Sonuç

Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'nın önemli yazarlarından biri olan Reşat Nuri Güntekin 1913 yılında başladığı hikâye yazarlığını 1930 yılına kadar devam ettirmiştir. On yedi yıllık hikâye yazarlığı serüveni boyunca yedi hikâye kitabı kaleme almıştır. Bunun yanı sıra kitaplarda yer almayan ve dergi köşelerinde varlığını sürdüren yüzlerce hikâye yazmıştır. *Kelebek* dergisinde “Yıldız Böceği” takma adıyla yayınladığı “Bekçi” sözü edilen hikâyelerden yalnızca biridir. Hikâyelerinde genellikle toplumsal ve bireysel sorunları ortaya koyarken mizahın olanaklarından yararlanan Reşat Nuri, saklı gerçeklerin izlerini ironik bir anlatımla gözler önüne sermiştir.

“Bekçi” tek bir olay örgüsü etrafında kurgulanmış Maupassant tarzı bir hikâyedir. Söz konusu hikâyede Nadide Hanım üzerinden dul kimliğine sahip olan bir kadının karşılaştığı zorluklar ve etik problemler anlatılmıştır. Zamansal açıdan yaklaşık bir hafta gibi kısa sürede ve kronolojik bir düzlemde gelişen olaylar, dar ve açık olmak üzere sınırlı mekanlar içinde geçmiştir. Hikâyenin olay örgüsü etrafında şekillenen olay ve olgular, Tanrısal bakış açısına sahip olan ve üçüncü tekil kişi konumunda bulunan anlatıcının ağzından aktarılmıştır. Anlatıcının şahıs kadrosu üzerindeki etkisinin belirgin bir şekilde hissedilir düzeyde olduğu görülmüştür. Anlatma ve gösterme tekniklerinin birlikte kullanıldığı “Bekçi” hikâyesinde, anlatıcı yeri ve zamanı geldiğinde konuşmasına ara vererek sözü karakterlere bırakmıştır. Karakterlerin kendi aralarında yaptığı konuşmalar diyalog tekniği ile aktarılmıştır. Son olarak hikâyedeki olaylar sade, açık, anlaşılır bir üslupla aktarılırken yaşanan komik durumlar ise ironik bir anlatımla gözler önüne serilmiştir.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. (1991). *Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş*. İstanbul: Akçağ.
- Aydemir, A. (2020). «Reşat Nuri Güntekin» maddesi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. Erişim linki: <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/guntekin-resat-nuri>.
- Bachelard, G. (2014). *Mekânın Poetikası*, (Çev. Alp Tümertekin), İstanbul: İthaki.
- Çelik, Hüseyin (1996), Reşat Nuri Güntekin. *TDEV İslâm Ansiklopedisi*, (14). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi.
- Emil, B. (1989). Reşat Nuri Güntekin. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Emil, B. (1990). «Öğretmenler Romancısı Reşat Nuri Güntekin». *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 1990, 73 – 83.
- Ergeç, Z. (2022). «Reşat Nuri Güntekin'in 'Bayramlık Çehre' Adlı Hikâyesinin Tahlili (Latin Harflerine Aktarımı)». *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 407-415.

- Forster, E.M. (2001). Roman Sanatı. İstanbul: Milenyum.
- Güntekin, R.N. (1924). Bekçi. Kelebek Dergisi. (58), 6
- Kanter, M. F. (2017). Madalyonun Öteki Yüzü: Reşat Nuri Güntekin. Edebiyat Ortamı.
- Kanter, M. F. (2008). «Reşat Nuri Güntekin'in Romanlarında Yapı ve İzlek» Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Karaburgu, O. (2006). «Reşat Nuri Güntekin'in Bilinmeyen Remiz ve Müstear İsimleri », Türk Dili. (660), 525-535.
- Karaburgu, O. (2021). Bir Sevgi ve şefkat Ürpermesi Reşat Nuri Güntekin'in Hikâyeciliği. İstanbul: Kesit.
- Kudret, C. (1998). Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman II. İstanbul: İnkilâp.
- Önertoy, O. (1974). Reşat Nurî Güntekin ve Anadolu . Türkoloji Dergisi , 6 (1).
- Poyraz, T. ve Alpbek, M. (1957). Reşat Nuri Güntekin Hayatı ve Eserleri. Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni, 6(3), 1-18
- Tekin, M. (2016). Roman Sanatı 1. İstanbul: Ötüken.
- Tosun, N. (2014). Modern Öykü Kuramı. Ankara: Hece.
- Yalçın, M. (2010). Tanzimat'tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi I İstanbul: Yapı Kredi .
- Yusoğlu, N. (2013). *Kelebek Mecmuası Üzerine Bir İnceleme*, İstanbul: Kitabevi.

33. Mustafa Ulusoy'un romanlarında ontolojik açıdan aşk

Seval ALTIN¹

APA: Altın, S. (2022). Mustafa Ulusoy'un romanlarında ontolojik açıdan aşk. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 540-553. DOI: 10.29000/rumelide.1192635.

Öz

Bu çalışmada Mustafa Ulusoy'un aşk konusunu ele aldığı üç romanına yer verilmiştir. Romanlar, "Ontolojik bir sorgulama alanı olarak aşk konusu nasıl yer almıştır?" sorusu üzerine incelenmiştir. Aşk konusu yazarın mesleği olan psikiyatri ile ilişkili olarak okunmuştur. Yazar, aşk konusunu romanlardaki kişilerin karakterleriyle bağlantılı olarak işlemiştir. İnsanların hayata bakışı, kendilerine bakışı yaşadıkları aşkı etkilemiştir. Aşk daha çok varlık sorunuyla birlikte verilmiştir. Varlığının anlamını arayan kalpler aşkını nasıl yaşayacağını, neden mutsuz olduklarını sorgularlar. Çalışmanın girişinde aşk konusu ele alınmıştır. Çalışmanın birinci kısmında yazarın hayatı ve eserleri üzerine bilgi verilmiştir. Çalışmanın ikinci kısmında sırasıyla; Aynalar Koridorunda Aşk, Giderken Bana Bir Şeyler Söyle ve Hayat Apartmanı romanları incelenmiştir. Öncelikle romanların özetine yer verilmiştir. Daha sonra romanda geçen aşk ve ölüm konusu açılmıştır. Aşkın ve ölümün bireyin topluma, çevresiyle ve kendisiyle olan iletişimine etkisi gözlenmiştir. Romanlarda bireyin karşılaştığı problemler, varlık sorununu anlamlandırmasına etkilemiştir. Bireyin yetiştiği çevre onun psikolojik gelişiminden bağımsız olmamıştır. Birey çevresinden gördüğü etkileşim sonucunda varlığını ve yaşadıklarını anlamlandırma yoluna gitmiştir. Mustafa Ulusoy aslında aşk teması üzerinden insanın varlığını sorgular. İnsan ruhunun fani olan ile tatmin olamayacağını anlatır. Varoluşumuzu anlamlandırabilmek için fani olanın dışında aşkın bir varlığa ihtiyaç duyarız. Bu romanda aşkların getirdiği hayal kırıklıkları ile görülür. Romanlarda aşkın dışında çapraşık insan ilişkileri, insanın tatminsizliği, kendisini öteki ile tanımlaması, varlık, yokluk sorgulamaları işlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Roman, Aşk, Yazar, Varoluş, Birey.

Ontological love in Mustafa Ulusoy's novels

Abstract

In this study, three novels of Mustafa Ulusoy that deal with the subject of love are included. Novels, "How did the subject of love take place as an ontological field of inquiry?" examined on the question. The subject of love has been read in relation to the author's profession, psychiatry. The author has dealt with the subject of love in connection with the characters of the people in the novels. People's view of life, the way they look at themselves has affected the love they live. Love is given more with the question of being. Hearts seeking the meaning of their existence question how to live their love and why they are unhappy. At the beginning of the study, the subject of love is discussed. In the first part of the study, information is given about the life and works of the author. In the second part of the study, respectively; The novels Love in the Corridor of Mirrors, Tell Me Something While Going and Hayat Apartment are examined. First of all, the summary of the novels is given. Later, the subject of love and death in the novel was opened. The effect of love and death on the individual's

¹ Doktora öğrencisi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD, Şanlıurfa, seval.altinn@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2914-2032 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192635]

communication with society, his environment and himself has been observed. The problems faced by the individual in the novels have affected his understanding of the existence problem. The environment in which the individual grew up was not independent of his psychological development. The individual has tried to make sense of his existence and experiences as a result of the interaction he has seen from his environment. Mustafa Ulusoy actually questions the existence of man through the theme of love. It tells that the human soul cannot be satisfied with the ephemeral. In order to make sense of our existence, we need a transcendent being other than the ephemeral. In this novel, he is seen with the disappointments of love. In addition to love, intricate human relations, human dissatisfaction, self-identification with the other, questioning of existence and non-existence are handled in the novels.

Keywords: Novel, Love, Author, Existence, Individual.

Giriş

Aşk kavramı üzerine birçok söz söylenir. Ne kadar söylene de her zaman bir yönü eksik kalır. Aşk kavramı toplumun değişen ihtiyaçları doğrultusunda şekil alır. Aşk, Arapça aslı ışık olup sözlükte “şiddetli ve aşırı sevgi; bir kimsenin kendisini tamamen sevdiğine vermesi, sevgilisinden başka güzel görmeyecek kadar ona düşkün olması” anlamına gelir. Aşk kelimesinin sözlük anlamının sarmaşık anlamına gelen aynı kökten aşeka ile ilişkili olduğu belirtilir. Buna göre sarmaşığın kuşattığı ağacın suyunu emmesi, onu soldurup zayıflatması ve bazen kurutması gibi aşırı sevgi de sevenin sevdiğinden başkasıyla ilgisini kestiği, onu sarartıp soldurduğu için bu duyguya aşk denilmiştir. (TDV İslam Ansiklopedisi 1998. s. 11/17)

Yüzyıllar öncesi aşk kavramı ile bugünkü aşk kavramı arasında farklılıklar vardır. Aşk insanlığın var oluşundan bu yana en çok anlatılan konular arasındadır. Aşk üzerine birçok şiir, hikâye ve roman yazılmış, şarkılar bestelenmiş, resimler çizilmiştir. Aşk sanatta en fazla işlenen konulardandır.

Çoğu kavram insanlık tarihi kadar eskidir, ama aşkın tarihi insanın tarihinden de eskidir. Birçok düşünür, varlığın sebebini aşk olarak görmüştür. Aşkın, evrenin yaratılışından da önce olduğunu ileri sürmüşlerdir. (Arda, 2015: 83)

Aşk bunların yanında sevginin yoğun bir hali olarak tarif edilir. Sevdiğinden başka kimseyi görmemek, sevgiliyi yüce kılacak kadar, düşkün olma olarak da ifade edilir.

Ölüm ve aşk arasındaki ilişkinin edebiyatta etkileyici bir tarihi vardır. İtalyan yazınında amore/aşk ile morte/ölüm sözcükleri üzerinde sıklıkla oynanmıştır. (May, 2010:126)

Aşk ile ölüm edebiyatta sıklıkla yer alan konulardır. Dünya edebiyatı tarihinde geçmişten günümüze değin önemli bir yer tutar.

Aşk kavramı zaman içerisinde anlam değişikliğine uğramıştır. Her zaman aynı duyguyu ifade etmek için kullanılmamıştır. Aşk kavramı, zamana bağlı değişiminin yanında coğrafi olarak da her yerde aynı şekilde doğup gelişmemiştir. Her coğrafyada, kültürde, ulusta anlam olarak değişiklik göstermiştir. Doğu ve Batı kültürlerinde aşk, farklı biçimde yer alır. Bu iki kültür arasında aşkın benzer yönleri de farklı yönleri de vardır. Uluslar ise kendi yaşam tecrübesine dayanarak aşkı ifade etmişlerdir. Aşk, her sanatçının elinde de bir başka anlam kazanmıştır. Her sanatçı kendi perspektifinden aşkı anlatmıştır.

Platon'un Şölen adlı eserinde aşkın tarihine dair anlattığı hikâye kısaca şöyledir: İnsanlar eskiden dört kollu, dört bacaklı ve çok güçlü varlıklardır. Güçlü olduklarından dolayı istedikleri her şeyi

yaparlar. Bir gün tanrı bu duruma çok kızar ve insanları cezalandırır. İnsanları ikiye böler ve bir tarafı kadın öbür tarafı erkek yapar. O günden sonra insanlar tamamlanmak için diğer yarılarını ararlar. Diğer yarılarını bulduklarında tamamlanmış sayılırlar. Böylece aşka da ulaşmış olurlar. (Platon, 2016: 28)

Platon, aşkı üç aşamada ele alır: Birincisinde kişi bir objenin güzelliğine kapılır, ona âşık olur. İkincisinde bu objenin (diyelim ki insanın) güzelliğinden sıyrılarak güzelliği bütün evrende görme yetisi kazanır ve sevgisi bütün insanlığa yayılır. Üçüncüsünde ise kişi, ruhî derinlikte “ideler alemi”nin “güzel idesi”ni hatırlamaya başlar. İşte bugün, her ne kadar basite indirgense de gerçek anlamda “platonik aşk” budur. (Arda, 2015: 84) Aristo, aşkı sevdiğinin kusurlarını görememe olarak yorumlar; aşk ile sevgi arasındaki ilişki üzerinde durur. Aşk, sevende öyle bir tesir bırakır ki aşkın gözüne her şey normal gelir. Kusurlar, noksanlıklar, yanlışlıklar görünmez olur.

Aristo “Aşk, sevende sevdiğinin kusurlarını algılama yeteneğinin körelmesidir.” der. Aristo, aşkı “aşırı sevgi” olarak tanımlar. Sevgi kavramını yücelterek farklı bir konuma yerleştirmeye çalışan filozoflardan Eflatun, sevgi duygusunu derinlemesine çözümlemeyi ilk deneyen filozoftur. (Arda, 2015: 84) Aşk ve sevgi arasındaki ilişkiye dikkat çekilir.

Doğuda Aşk kelimesinin kullanılması üzerine farklı görüşler vardır. Kur'an ve sahih hadislerde aşk kelimesi geçmemiş; “sevgi” çoğunlukla hub ve muhabbet, bazan da meveddet kelimeleri ve bunların müstaklariyle ifade edilmiştir. Allah sevgisinden çok Allah korkusuna ağırlık veren ilk zâhidler de aşktan söz etmemişlerdir. İlk defa II. (VIII.) yüzyılda Allah ile kul arasındaki sevgiyi anlatmak üzere nâdiren de olsa aşk kelimesinin kullanılmaya başlandığını gösteren rivayetler vardır. Râbia el-Adeviyye, Bâyezîd-i Bistâmî, Cüneyd-i Bağdâdî, Hallâc-ı Mansûr gibi sevgi temasını işleyen ilk sûfiler genellikle aşk, âşık ve mâşuk yerine hub, muhabbet, habîb, mahbûb kelimelerini kullanmayı tercih etmişlerdir. (TDV İslam Ansiklopedisi 1998: 11/17)

Dini olarak Allah sevgisi yerine aşk kelimesinin kullanılmasını uzun zaman uygun görmeyen İslam âlimleri vardır. Aşk kelimesini ya çok nadir kullanmışlardır ya da kullanmamaya özen göstermişlerdir. Bunun üzerine sonradan görüşlerini değiştiren âlimler de vardır. Tasavvufta Allah aşkını anlaşılır kılmak için bir takım benzetmeler yapılmıştır. Beşeri aşk da ilahi aşka geçiş için ilk basamak olarak görülmüştür.

Batı'da Kant, Heidegger, Shakespeare, Baudrillard gibi yazarlar ve düşünürler ile şekillenen, yorumlanan “aşk” kavramı zaman sürecinde Mevlana, Yunus Emre gibi düşünürlerle de birleşerek Doğulu katmanları etkisi altına almıştır. Aşkın metafiziği bu noktada değişmiştir. Türk toplumunda kültürel katmanlardan gelen manevî aşk zaman içerisinde Batı'nın bedensel aşkı ile buluşmuş ve toplumsal algı farklı boyutlara taşınmıştır. (Arda, 2015: 85) Türk edebiyatında doğunun ve batının aşk anlayışı bir arada görülür.

Türk edebiyatında aşk konusunu metafizik, mistik duyarlılıkla ele alan yazarlardan biri de Mustafa Ulusoy'dur. Mustafa Ulusoy “*İnsanın Temel Acıları*” adlı üç kitaptan oluşan nehir roman tasarlar. Ancak bu üçlemeden *Aynalar Koridorunda Aşk* ve *Giderken Bana Bir şeyler Söyle* yayımlanmış, üçüncü kitap henüz çıkmamıştır. Çalışmamızda bu iki roman ile birlikte, bu üçleme dışında *Hayat Apartmanı* adlı roman ele alınmıştır.

1. “*Aynalar Koridorunda Aşk*” romanında aşk

Aynalar Koridorunda Aşk kitabının kapağında “Binlerce aşk romanı yazılmış, aşkın romanı yazılmamıştı.” yazısı yer alır. Romanın konusu Dr. Mavi'nin etrafında gelişir. Roman Dr. Mavi'nin ağzından yazılır. Kendisi Psikologdur. Hastaları ile aralarında geçen konuşmalar romanın konusunu oluşturur. Romanda Dr. Mavi çoğu zaman anlatıcı olarak karşımıza çıkar.

1.1. zet

Kırmızı, Gri, Beyaz ve Sarı yaşadıklarını her seanslarında Dr. Mavi'ye anlatırlar. Dr. Mavi zellikle Beyaz, Gri ve Kırmızı çgeni içerisindedir. Beyaz, Kırmızı'nın babasıdır. Kırmızı on iki yaşlarındaiken anne ve babası ayrılır. Kırmızı annesi ile yaşamaya devam eder. Anne babası ayrılmadan önce de babasının aksi tavırlarından dolayı aralarında çok iyi bir ilişki de yoktur. Boşanma olayıyla da iyice araları açılır ve yalnızca birkaç kere görüşler. Gri ise Kırmızı'nın eski sevgilisidir. Beyaz, Dr. Mavi'nin arada görüşüp sohbetlerine ihtiyaç duyduğu dostudur. Kırmızı ve Gri ise Dr. Mavi'nin yanına gelen hastalarıdır. Aradan zaman geçince Dr. Mavi bu çember içinde kalmaktan sıkılır. Kırmızı'ya babasını tanıdığını, Beyaz'a kızının yanına terapiye geldiğini, Gri'ye de eski sevgilisin de aylardır yanına terapiye geldiğini söyleyemez. Kırmızı sevgilisi tarafından terk edililişinin hüznü içerisindedir. Mutluluk bulduğu omuzu kaybetmiştir. Hayat sevdiği adamı elinden almış; yaratıcı da bu sevgiyi ona çok görmüştür. Kırmızı artık hiçbir Şeyden tat alamıyor, yaşamanın anlamını bulamıyor. Hayat artık boş ve anlamsızdır. Yaşasa da yaşamasa da değişen ne olacak? Bu kadar felaket neden başına geldi? Çok mu Şey istedi bu hayatta? Kendisinin sahip olduğu kariyer ona mutluluk vermez. Başkaları onun sahip olduğu Şartlara sahip olamadığı halde nasıl oluyor da daha mutlu olabiliyorlar. Sadece sevgilisi yanında olsa hiçbir Şey önemli değil. Aşkını kaybedip varoluşunu sorgular. Bu sorgulamanın aynı zamanda çok kk yaşlarda başladığını anlatır.

Dr. Mavi arkadaşı Beyaz'la yaptığı sohbetlerde öğrendiklerini ve mesleğiyle ilgili ipuçlarını hastalarıyla yaptığı terapi seanslarında kullanır. Dr. Mavi, arkadaşı Beyaz ile benlik, narsistleşmiş benlik, aşk, insanının acı karşısındaki tutumu, hayatın zorluğu, iyi-kötü, varlık sorgulaması, olumlu benlik gibi sorunlar üzerine konuşmalar gerçekleştirir. Dr. Mavi, Beyaz ile konuşmaya devamlı can atar; bu konuşmalardan keyif duyar. Romanda bireyin kendine verdiği değerin başkalarının kendine verdiği değerle ilişkili olması da tartışılır. Bireyin varlığını, değerini, önemini başkalarının tepkileriyle değerlendirmesinin olumsuzluğuna değinilir.

1.2. Aşk ve varoluş

Eskiden olsa, hayranlıkla kendini seyretmek için aynaları fırsat bilir, kaçamak bakışlarla kendini incelemeyi ihmal etmezdi. Oysa Şimdi aynalarla kaplı bu duvarlar iini daraltıyordu. Köprünün altından çok sular akmıştı besbelli. Artık hangi yöne baksa kendini bir başka açıdan görmek zorunda kalmak gözlerine diken diken batıyordu. Kendisiyle kafayı bozmuş biri için aynalar en çekilmez nesnelere haline gelir. (Ulusoy, 2015: 31)

Aynada karşılaşılan yüzün, görünüşün bireye ait olması ne kadar iyi olduğu ile orantılıdır. Aynanın karşısında memnun edici, gurur verici bir görünüm varsa hayatın bütün sorunları tam olarak son bulmuştur. Devamlı aynalara bakılmasının nedeni kendi varlığını, güzelliğini, benliğini tatmin etmektir. Karşıda gördüğüm benim. İnsanların birey için dşndkileri, söyledikleri çok önemlidir. Çevreden onaylanmak ve vlmek roman kahramanları için vazgeçilmez bir unsur olarak yer alır. Kahramanların yaşamları karşılıklı belirleyicilik üzerine kurulu haldedir. Ağlanacak halde dahi olumlu görülmek istenen, kendini beğenmiş benlikler içerisindedirler.

Ne kadar çabalarsa çabalasın, güneş gibi olamamıştı, olamazdı. İnsanların kalbine sızacak bir yol bulamamıştı, bildiği tüm yolları denemişti oysa. Kapısını aldıkları sımsıkı kapalı kapılarını söyle azıcık da olsa aralamadıkları gibi üstüne üstlük bir de perdelerini kapamışlardı. Varlığının fark edilmesini ne kadar talep ediyorsa, onlar da sanki mahsustan, sanki bir gazezleri varmışçasına Kırmızı'yı görmezden gelip yok sayıyorlardı. Varlığını görmek için bakışlarını dikkatle birinin gzbebeğine diktiğinde karşıdaki kişinin göz kapakları Őıppadak kapanıveriyordu. Kalbiyle, insanların kalbi arasında bir türlü kapanmayan, başını döndüren sonsuz bir mesafe vardı. (Ulusoy, 2015: 38)

Kırmızı, varoluş çırpınışları içerisinde. Yalnızca bir çift göz, kendisinin fark edildiğini hissettiren bir hareket, iki kelime, bir bakış arayışı vardır. İnsanın yalnızlığı ve bu durumdan sıkıldığına yönelik belirtiler yansır. Ufacık bir ilgi, fark edildiğine dair ifade var oluşuna katkı sağlayacak. Var oluşunu sevmeye, sevmeye, âşık olmaya, çevresi tarafından görülmeye bağlayan bir benlik vardır.

Paranın pulun, şanın şöhretin peşinde değildi Kırmızı. Varlığının bir çift gözde yansması yeter de artardı bile. Bir çift hoş söz Kırmızı'nın ayaklarını yerden kesebilirdi. Örneğin birisinin ona "Seni seviyorum." demesi gönlünde güller açması için kâfiydi. Ya da o bir çift gözün sahibi, "Sen benim için çok değerlisin, çok özelsin." dese, dünyalar onun olurdu. Eksik gedik kalmaz her şey tastamam olurdu. (Ulusoy, 2015: 32)

Kırmızı, karşıdakinin iki çift lafına muhtaç, yalnız herhangi bir değeri olmadığı fikrine sahiptir. Çok bir şey istememektedir. Onu seven bir kalp, sevdiğini ifade eden iki kelime aramaktadır. Hayatının mutluluğu bu kelimelerde, bu yaşamda gizlidir. Birinin iki sözü hayatını güzelleştirir veya soldurur. Kendi varlığı karşıdakinin esiridir; yanında kimsenin olmayışını eksiklik olarak algılar. Ona göre yalnızsan değersizsin, eksiksin, hayat yaşanılacak kadar güzel değildir. Kırmızı'ya göre birilerinin olması hayatın mutlak anlamını, temelini oluşturur. Mutlu olmak, hayattan tat almak, hayatı anlamlı geçirmek, dünyaya gelmenin asıl manasının kavranması birilerine bağlıdır. Birileri olmadan hayat yaşanmaya değmez bir çöldür. Yaşanılacak hiçbir şey yoktur. Hayatın tadı kalmamıştır. Bütün mutluluklar başka yerlerde. Yalnızlığı varlığa düşman olarak görür. Aşka, sevgiye, sevmeye hasret bir yaşamda mutluluk yoktur. Mutluluk için aşkın olması gerekir.

Bir gemiyi batırır gibi batırmıştı beni. Bir bastona dayanarak yürürken, bastonumu habersiz elimden çekip almıştı. Yer ayağımın altından kayıyordu. Hayatımı üzerine bina ettiğim dayanak noktası çökmüştü. Aşk, yaşamımdan uzay boşluğuna doğru uçup gitmişti. Böyle bir aşkı bir daha nasıl bulacaktım. (Ulusoy, 2015: 61)

En büyük dayanağı, hayatını kurmayı düşündüğü temeli sarsılmıştır. Hayata dair umutlarını yitirmiş, gücünü kaybetmiş bir haldedir. Tekrar nasıl ayağa kalkacağını düşünmüyor. İyileşmesi, hayatına devam etmesi gerektiği fikrini anlamak istemiyor. Mutlu günleri geride kaldı. Bir daha böyle bir aşka nasıl ulaşacaktı? Bu duyguları kimle paylaşabilecekti. Aşk bir hışımla geldi ve geri gitti. Yanında Kırmızı'ya dair mutluluklarını götürüp yerine üzüntü ve keder bırakarak gitmiştir. Sevdiği adam Kırmızı'yı düşünmeden bir anda terk etmiştir.

1.3. Aşk ve sevilme duygusu

Anlatıcı Kırmızı hakkında, Dünyada sevilme daha doğrusu kendini sevdirmeye çabasıyla daha yorucu ne var, bilemiyordu. der. (Ulusoy, 2015: 33)

Kırmızı başkalarının kendisine vereceği değerden ve ilgiden hoşnuttur. Kırmızı, bu hoşnutluğu arayan, kendisini unutmamış bir benlik olarak göze çarpar. Onun için kendisine ilgi duyulması, kendisinin sevilmesi hayatın kendisi olmuştur. Elinde bir güç olsa herkesin kendisini sevmesini sağlayacaktır. Değişen ve gelişen dünyada insanların beklentilerinin değiştiği görülür. Romanda Kırmızı'nın yanında herkes kendini sevdirmenin, biricikliğini ispatlamanın peşindedir. Anlatıcıya göre biricikliğin anlamı değişmiş herkes kendi biricikliğini savunmaktadır. Birey, herkesin kendisini beğenmesine odaklanmış, hayatını bu yönde kurar.

Değerliyim eşittir sevilirim. Değerli olduğumu hissetmem ancak sevildiğimi hissetmemle mümkün. Değerli olmayı da var olmakla denk tutarım. Yani, değerli olduğumu hissedebiliyorsam var olduğumu hissedebiliyorum. O zaman denklemin bir bileşeni daha var. Sevilirim eşittir değerliyim eşittir varım. (Ulusoy, 2015: 57)

Değerli olmak, var olmak, sevmek Kırmızı için vazgeçilmezdir. Bu üç unsur birbirine bağlıdır. Birinin eksikliği diğerlerinin eksikliğini ifade eder. Aynı şekilde birinin varlığı da diğerlerine bağlıdır. Kırmızı önemli gördüğü bu üç unsur içerisinde hayatını devam ettirmeye çalışır. Birinin olmadığını hissettiğinde diğerlerini de kaybeder gibidir. Bu durum Kırmızı'da yokluk duygusunu uyandırır.

İşimin başımdan aşkın olduğu bir gün, telefonumun mesaj sesiyle yerimden sıçradım, uyarı tonundan mesajın ondan geldiğini hemen anlamıştım. Onun mesajlarını diğerlerinden ayırt etmek için ayarlar düğmesinden özel uyarı tonu belirlemiştim çünkü. Normalde telefonum her daim masanın üstünde durur, mesaj ya da telefon sesiyle yetinmez gözümü de ondan hiç ayırmazdım, belki mesaj gelir ya da arar diye. Klasik âşık davranışları işte. Birinin âşık olup olmadığını anlamının en kolay yollarından biri, telefonuyla ilişkisine bakmaktır. (Ulusoy, 2015: 58)

Aşk çok güçlü bir his olarak görülür. İnsanın üzerindeki etkisi çok fazladır. Kırmızı'nın da hayatının tamamına tesir etmiştir. Her daim âşık olduğu adamı düşünür ondan gelecek bir mesaj için gözünü telefondan ayırmaz. Her şeyde özel bir mana arar. Onun kendisini her zaman mutlu edeceğini düşünür. Sevdiğinin bir çift güzel söz söylemesini bekler. Söylenen güzel sözler bütün bir ömrün mutluluk içinde sürmesini sağlar. Her daim aşığından bir yanıt bekler.

Güneşin ışınlarıyla varlıkların içine sızdığı gibi ben de gözbebeklerinden erkek arkadaşımın kalbine sızıvermişim. Onun aşkıyla hayat bulmuş, bir varlık kazanmışım. Dokunamadığım hayatı avucumda tutuyordum. Bulutların üstündeydim. Sorunlarımı unutmuş hiçbir şeyi dert etmez olmuşum. İnanır mısın, bulimiya nöbetlerim bile şıp diye kesilmişti. Anlayacağınız, aşk benim için dünyadaki tüm dertlerin devasıydı. Meğer aşkın kendisi en büyük dertmiş de haberim yokmuş. (Ulusoy, 2015: 60)

Aşk, Kırmızı'nın her an hayalinde, düşüncesinde yer alır. Aşk varsa hiçbir derdi yoktur. Bütün dertlerinin ilacı aşktır. Aşğın yanında olması onu mutlu edecek sözler söylemesi, sevmesinden daha güzel ne olabilir. Kavuştuğu bir aşktan daha güzel ve önemli bir şey yoktur. Aşk ayrılık getirdiğindeyse çekilmez, en büyük dert olur. Onun ateşi içerisinde yanıp kül olur. Beraberlikte verdiği mutluluğun çok daha fazlasını ayrılıkta götürür. Aşkın gücüyle beden ve ruh iyileşir, katılaşmaz.

1.4. Beşeri aşk/Karşı cinse duyulan sevgi

Aşkı bu kadar yüceltip başımıza çıkaranlardan biri de sensin, diyen çatık kaşlarla Leyla ile Mecnun'un müellifi Fuzulî'ye uzun uzun baktı Kırmızı. Leyla ile Mecnun'u yazmak iyiydi hoştu da, bu zamanda Mecnun'u bulmak çölde su aramaktan farksızdı. (Ulusoy, 2015: 34)

Kırmızı'ya göre aşkı bulamamanın yanında âşık olacak birilerini bulamamanın zorluğu vardır. Bu zamanda *Mecnun* nereden bulunacaktı. Kırmızı'nın aşka dair yazılanlara öfkesi vardır. Kırmızı için Mecnun'un olmayışı, aşkın olmayışı, onu bulamamak derin bir üzüntü halidir.

Sorunun kendinde olabileceği o ana kadar aklının ucundan bile geçmemiş, hep başkalarını suçlamıştı. Garipsenecek, ayıplanacak ne vardı ki bunda? Sadece sevmek istiyordu, o kadar. Dünya sevgi için yaratılmamış mıydı? Sevmek istemenin nesi yanlıştı ki? Bilmecenin eksik parçasının aslında hiç de uzakta olmadığını anlaması bir yandan içini rahatlatmış, bir yandan da bunca zaman bunun farkına neden varamadım, diye kızgınlık oklarını kendine doğrultmasına sebep olmuştu. (Ulusoy, 2015: 39)

Yaşadığı mutsuzluğu başkalarına bağlayan Kırmızı, bu defa kendisini sorgulamaya başlar. Bu kadar uzak, yabancı, eksik, mutsuz bir hayat sürdürmenin sebebi kendisi olabilir mi? Bunca zaman neden bunun farkına varamadı? Bu eziyeti kendine reva görmesi affedilecek bir durum değildir. Anlam bahçesinde yer almasına rağmen bu kadar anlamsızlaştırmayı yapmasını anlayamaz. Yalnızca sevmek duygusunu hissetmek için kendisini en değersiz varlık olarak tanımlamasını kavrayamaz. Aşkın, sevilmenin, sevmenin, görünür olmanın hayatını zapt etmesini göremez. Gördüğünde ise bunu kendisine yapan kendisidir. Benliğinin olumlu pencerelerini kapatmış olumsuz pençeleri ise sonuna

kadar açmıştır. İçindeki gizemin keşfine henüz başlamıştır. Uzaklarda aradığı varlığın dibinde olmasına hem kızar hem de sevinir.

1.5. Aşk ve aile

Ailem, bilhassa babam beni hiçbir zaman yeterince sevmeyi. Onların nazarında hep bir hiçtim. Onlar beni bir hiç olarak gördükçe ben de ister istemez kendimi öyle görmeye başladım. Onlar beni sevmeyi ya da yanlış sevdiler; ben de kendimi sevmeyi ya da yanlış seviyorum. Bilemiyorum. Sevilmeyen yaşamın da bir anlamı yok. (Ulusoy, 2015: 56)

Kırmızı, aile sevgisinin önemini belirtir. Ailesinin yaklaşımlarının yanlış olduğunu söyler. Ailesiyle iletişimsizliğinin kendisinde açtığı yaralar üzerine konuşur. Kendisini onların verdiği değere göre yargılar. Onların yaklaşımı farklı olsaydı kendisinin böyle olmayacağını ara sıra düşünür. Babasının karşıt tavırları da onda olumsuz fikirler uyandırır. Babası hakkında olumlu düşünmez. Aile sevgisinin yaşamında önemli olduğunu düşünür. Sevgisizlik hayatını olumsuz yönde etkilemiştir.

1.6. Aşk ve ölüm

Evrenin uçsuz bucaksızlığında her şey sabun köpüğünden bile daha kısa ömürlüken, aşkın ayrıcalıklı olması için hiçbir neden yoktu. Aşklar da insanlar gibi ölümlüdür. (Ulusoy, 2015: 62)

Kırmızı'ya göre aşk da geçicidir. Evrende hiçbir şey varlığını sonsuza dek devam ettirmez. Bu olağan döngüde aşk da geçicidir. İnsanların, canlıların bir gün gittiği gibi aşk da bir gün yok olur. Seven de sevilen de sonsuz bir güce sahip değildir. Ölümlüdür, her şey gibi günün birinde yok olur.

Nasıl olur da böyle bir sevgi birdenbire bitebilirdi? Kırmızı bir gün bitsin, son bulsun diye bağlanıp sevmemişti ki. Sonsuz bir ömür biçmişti aşklarına, bütün âşıklar gibi. Günün birinde kendi ölse bile aşkları baki kalacak, ebediyete gidecekti. Artık mavi güllere inancı kalmamıştı. Mavi güllere inancını yitirince gezegende tutunacak ne kalmıştı? Belki de mavi güller bir işaretti. Onlar solabiliyorsa, aşklar ve sevgiler de solabilirdi. (Ulusoy, 2015: 64/65)

Aşkın bir gün karşılıksız kalabileceği Kırmızı için düşünülecek bir durum değildir. Bir gün bitecek diye sevdiğini düşünmez. Her zaman yaşadıklarının, hissettiklerinin devam edeceğini düşünür. Aşkına olan inancı sonsuzdur. Ölümlü bir yaşamda aşkı ölümsüzdür. En çok sevdiği, anlam verdiği şeylerin bitmesiyle hayatta tutunacak bir şeyin olmadığını düşünür. Kırmızı, en sevdiği yok oluyorsa bir gün her şey son bulur düşüncesindedir.

1.7. Karşılıklı aşk

Sırça bir nesnenin yere düşünce parçalanması gibi parçalanır aşklar. Aşk, camdan bir nesnedir. Çok kolay kırılır ve insanı kolaylıkla kırılanaştırır, elemde bırakıp acı çektirir. Aşk acı çekmektir, Mavi. Bu kadar masum bir duygu, an olur insanın en temel acı kaynaklarından biri haline gelir. Aşkı taşımak zordur. Aşk sadece yoğun bir sevgi değildir, aşk karşılıksız yapamayan yoğun bir sevgi halidir çünkü. (Ulusoy, 2015: 76)

Romana göre aşk kırılındır, çok hassastır. Kişi de bu nedenle hassas bir haldedir. Ufacık bir durumda üzülebilir. Her durumu yanlış anlamaya müsaittir. Bu halde birey beklenmedik hareketler gösterebilir. Aşk herkesin kaldırabileceği bir yük değildir. Aşkı anlamak, onunla başa çıkmak zahmetlidir. Aşk sevgiden de yoğun bir haldir. Aşk karşılık bekler.

Aşkın tümüyle başkasını sevmek, başkasına bağlanmak olduğu zannedilse de, gerçeğin hiç de öyle olmadığını biliyordu artık. Aşkın karşılıksız olamayacağını, mukabele istediğini, sevmeye, değer bulmaya yönelik bir hal, bir yaşantı olduğunu karşıdakine her söylediğinde, en büyük itiraz tek taraflı platonik aşk yaşayan hastalardan gelirdi. (Ulusoy, 2015: 165)

Aşk karşılık beklenendir; karşıdakinde sevildiği duygusunu görmektir. Âşık olunan kişinin hayallerini süslemesi dahi karşılıklı olduğunun ifadesidir. Platonik de olsa hayali süsleyen kişi âşık olunandır. Aşkı besleyen sevmek ve önemsenmek duygusudur. Aşk başkasının dünyasında kendi varlığını görebilmedir. Kendisinin varoluşunu başkasında onaylama halidir. Yüceltilen aşkın zayıflıkları, acizliği gün yüzüne çıksa aşk eski tesirini kaybeder. Gücsüz ve sıradan bir aşk istenmeyen olur. Aynı kahramanlar olmasına rağmen aşk büyüsunü kaybeder.

2. “Giderken Bana Bir Şeyler Söyle” romanında aşk

İnsanın Temel Acıları üçlemesinin ikinci kitabı *Giderken Bana Bir Şeyler Söyle* romanıdır. Romanda yer alan kişiler *Aynalar Koridorunda Aşk* romanı ile aynıdır. Burada mekân ve olaylar ilk kitapta yaşananların devamı sayılabilir. Bu romanda anlatıcı, Mavi yerine Anlatıcı adında bir melektir. Romanda insanın temel varoluş problemi, ölüm ve aşk sarmalı içerisinde anlatılır.

2.1. Özet

Aynalar Koridorunda Aşk romanında Kırmızı, gittiği terapiler sayesinde bu romanda babası ile daha iyi bir ilişki kurar. Onunla görüşmeye başlar. Kırmızı, bir gün eski sevgilisinin (Gri) kendisine ansızın bir mail atması üzerine onunla buluşur. Buluşma esnasında Gri yeniden Kırmızı ile beraber olmanın yollarını arar. Konuşma sırasında Kırmızı, Gri'nin Mavi'nin yanına terapiye gittiğinden şüphelenir ve bu konuda haklı çıkar. Gri, Mavi'nin kendisine uyguladığı ayna terapisini Kırmızı'ya uygulayıp dikkat çekmek ister. Ama umduğu gibi gitmez. Kırmızı'ya üstelik bir de yalan söyler. Ayna terapisini kendisinin bulduğunu ve Dr. Mavi'nin bunu kendisinden öğrendiğini belirtir. Gri bu olanlardan sıkılmışken lavaboya gider ve o sırada kendisine sevgilisi Pembe'den mesaj gelir. Kırmızı ilk defa Gri'nin telefonuna gelen mesajı açar ve okur. Gelen mesaj sevgilisindedir. Gri'nin kendisini kandırmaya çalıştığını fark eder. Bunun üzerine Gri ile ayrılırken nereye gideceğini sorar ve Gri de eve gidip dinleneceğini söyler. Kırmızı Gri'yi takip eder ve onu bir apartmana yaklaşırken görür. Bir kızın Gri'nin arabasına bindiğini görür. Bunun üzerine Kırmızı Gri'nin yaptığı hataları bir maille kendisine bildirir. Gri narsist bir benliktir. Herkesi etkileme çabası içerisinde. Gittiği terapilerde dahi doktorunun en iyi hastası olmaya çalışır. Doktorunun gözüne girmek için sahte davranışlarda bulunur. Asıl olanları gizler, kendisini farklı biri gibi tanıtmaya çalışır. Bu durum Mavi'nin gözünden kaçmaz ve bir gün kendisi ile görüşmelerini sonlandırmaları gerektiğini belirtir. Olaylar aşkın, ölümün, bunalımların, yaptıklarının anlamını aramaya çalışmanın çevresinde gelişir.

2.2. Aşk ve varoluş

İnsan olmanın farklarından biri de Turuncu, yaşadıklarımızın görülmesine, fark edilmesine, anlaşılmasına, onaylanmasına ihtiyaç duymamız. Bir çift gözün, varoluşumuza tanıklık etmesi. Çok hoş bir duygudur bu. Varoluşsal bir ihtiyaçtır. (Ulusoy, 2013: 208)

İnsan var olmasını görmek ister. Varlığını onaylamak için bir çift göze ihtiyaç duyar. Onaylanmak, anlaşılmak, duygularını paylaşmak ister. Bağlılık ve paylaşma duygusunu yaşamak, hissetmek ister. Onun varlığına şahit olacak birilerini ister.

Aşk insanı yalnız kalmaya, sürekli tek bir şeyi düşünmeye iter. Kişi, bu duyguları sadece kendisinin yaşıyor olduğu zannına kapılır. (Karatekin, 2013: 24)

Âşık olan bu duygunun yalnızca kendisinde olduğunu zanneder. Kimse kendisi gibi hissetmez. Âşık kişinin aklı yalnızca kendi aşkındadır. Sadece onu görür, onu düşünür.

Varoluşunun değerini âşık olduğu kişiye bağımlı yapma, âşık olduğu kişi kendini sevmediğinde kendini değersiz bulma hali, diye özetleyebilirim. (Sönmezışık, 2013)

Ulusoy'un romanlarında kahramanlar; varlığını, önemini karşıdaki kişiye bağlı olarak değerlendirir. Âşık olduğu kişinin sevdiği kadar kendisini değerli bulur.

2.3. Aşk ve özlem

Seni o kadar özledim ki. Sana ait her şeyi özledim. Gözlerini özledim senin. Telaşlı telaşlı ettiğin telefonları özledim. Bilgisayarıma kahve döküldü, ne yapmalıyım deyişini özledim. Tekrar tekrar, beni seviyor musun diye sormanı özledim. Aramızdaki ilişki nereye gidiyor diye sormanı. Bu ilişkinin sonu nereye varacak demeni özledim. Sana mavi güller vermeyi özledim. Ben senin varlığını özledim. Seni özledim. Bana verilen en güzel armağandın. (Ulusoy, 2013: 80)

Kırmızı, Gri'nin dokuz ay sonra gönderdiği maili okur. Kırmızı, kendisine gelen mail karşısında umutlanır. Durumu uygun fırsatta babasına anlatmak ister. Bunun yanında Kırmızı, Gri ile görüşme konusunda kararsızdır. Gri, aşkını itiraf ederken Kırmızı'ya sitem eder. Kırmızı'nın onu aramamasından yakınıdır. Kırmızı'nın yanında olmasından ziyade onunla geçirdiği günleri özler. Arzu ettikleri için Kırmızı'yı yanında ister. Montaigne'e göre aşk bizden kaçanı arzuladığımız çılgınca bir arzudur sadece. (Montaigne, 2011: 163)

Âşık olunca da muhayyileye düşülür. Hatırlasanıza, saatlerce aşkınızı hayal eder, bundan büyük bir haz alırdınız. (Ulusoy, 2013: 103)

Âşık olan kişi sürekli sevdiğini düşünür. Onu hatırlar. Yaşadıklarını düşler, içini mutluluk kaplar. Anlarıyla mutluluk duyar.

2.4. Aşk ve bağımlılık

Bağımlılık. Bir nesneyle, varlıkla, durumla olmazsa olmaz derecesinde ilişki kurmak. Bütün varlığını ona adanmak, onun için yaşar hale gelmek. (Ulusoy, 2013: 112)

Anlatıcıya göre bağımlılık, her şeye gereğinden fazla ihtiyaç duyma, onsuz yapamama durumudur. Bu durum insanın yaşamını önemli derecede etkiler. İnsanın yaşamına adapte olmasında önemli bir yer tutar. Bireyin yaşamında değişiklikler yapamamasına neden olur. O diye önem verdiği ne varsa onlar olmadan yapamaz. O olmadan yaşamın anlamı yoktur. Bağımlı olunan şey, hayatın bütün anlamını yutar, hayatı kendisine hapseder.

Bir gemi düşün, bu gemide hepimiz birer yolcuuz. Unutulmaması gereken şey, gemiyi idare eden bir sistemin olduğu. Gemi binlerce şey hesap edilerek yapılmış. Ya bir şey olursa diye valizini sıkı sıkı tutman, gemiye ve geminin sahibine güvenmediğin anlamını içerir. Ayrıca gemi batarsa, elinde tuttuğun valiz seni denizin dibine doğru çeker. İçimden bir ses sana hep şunu söylemek istiyor: Kahverengi valizi elinde öyle sımsıkı tutma, bu hiç akıllıca değil, üstelik çok da yorucu. Gemiye bırak artık valizi. (Ulusoy, 2013: 120)

Anlatıcıya göre gemi hayatın kendisi, valiz hayat, geminin sahibi yaratıcıdır. Yaratıcı her şeyi bir nizam içinde yaratmıştır. Her şeyin nasıl olması gerektiğini belirlemiştir. Hayata, bir şey olacak diye sımsıkı tutunmak doğru görülmez. Bazen felaketlere yol açabileceği söylenir. Gereğinden fazla bağımlık duyulduğunda kötü sonuçların olabileceği anlatılır. Sahiplenme duygusu yeteri kadar olmalıdır.

Aşk bağımlıları, bağımlılık nedeniyle kendi benliğini, kişiliğini yok sayıyor. Bu durum onları; hoşlanan, seven ve normal aşkı yaşayan kişilerden ayıran temel özellikleri olarak ortaya çıkıyor. (NTV, 2010)

Aşk bağımlısı olan kişiler kendisini yok sayar. Bu durumu olması gerekir gibi anlar ve öyle davranırlar. Hiçbir şeyi görmezler. Diğeri insanlar gibi düşünüp davranmazlar.

2.5. Aşk ve narsizm

Aynada ne görüyorsun?

Aynada yansımamı görüyorum.

Herkes aynada kendimi görüyorum gibi cevaplar verdi. İşte iki kişi arasındaki ilişkide, insanların birbirlerine duydukları hayranlık, beğeni aynadaki görüntüden öteye gidemiyor. Bizler aynadaki görüntümüzü kendimiz sandığımız gibi bir başkasının dünyasında var olma biçimimizi de hep kendimiz zannettik. Bunu ben de yaptım, sen de yaptın. (Ulusoy, 2013: 168)

Anlatıcıya göre insanlar aynaya baktıklarında kendilerini gördüklerini sanırlar ama aynada gördükleri bedenlerinin yansımasıdır. İnsanlar arasındaki ilişki de aynada kendini görmeye benzetilir. İnsanlar sevmek ister. Başkaları tarafından beğenilmeyi beklerler. İnsanlar birbirlerini bir ayna gibi kullanıp karşıdakinin benliğinde var olmaya çalışır. Anlatıcıya göre kendini olduğu gibi karşıdakinde bulmak imkânsızdır.

2.6. Aşk-ölüm-diriliş

Dünyadayken insanların yolu iki şeye, aşka ve ölüme mutlaka düşer. Aşka düşmeyi 'aşk ölmektir' diye tanımlayanlarınız da vardı, 'aşk dirilmektir' diye de. (Ulusoy, 2013: 190)

Romanda aşkın tanımı iki bilinmez arasında yapılmaya çalışılır. Her insanın bu iki duyguyu tadacağı belirtilir. Hayatta herkesin yolları burada kesişir. Aşk deneyimler, tecrübeler, yaşanılanlar ve hissedilenler aracılığıyla anlatılmaya çalışılır. Bunlar aşkın tanımının hangisi olacağına yön verir. İnsanlar aşka bakış açılarına göre anlam yükler.

2.7. Aşk ve sevgi arasındaki fark

Aşkla sevgi arasındaki farkı da anlamıştım. İnsanın varoluşsal ihtiyacı, karşılıklı sevgi hissini eşlik ettiği ve çok daha önemlisi, ahlakın egemen olduğu bir ilişki idi. Aşk ise bir ilişki değildi. Tek başına yoğun, çok yoğun bir hissin egemen olduğu bir hal di. Bir kere daha vurgulamak istiyorum. Sevgi bir ilişkiydi aşk ise bir hal! Kötü değildi aşk. Sadece sahici ve samimi bir ilişkiye göre daha zayıf bir bağlanmaydı. (Ulusoy, 2013: 206)

Romanda aşk ve sevginin ayrımı yapılır. İnsanlar aşkla sevgiyi birbirine karıştırır. Sevginin daha üstün olduğu aşkın ise daha zayıf bir bağıllık olduğu belirtilir.

İnsan olmanın farklarından biri de Turuncu, yaşadıklarımızın görülmesine, fark edilmesine, anlaşılmasına, onaylanmasına ihtiyaç duymamız. Bir çift gözün, varoluşumuza tanıklık etmesi. Çok hoş bir duygudur bu. Varoluşsal bir ihtiyaçtır. (Ulusoy, 2013: 208)

İnsan var olmasını görmek ister. Varlığını onaylamak için bir çift göze ihtiyaç duyar. Onaylanmak, anlaşılacak, duygularını paylaşmak ister. Bağıllık ve paylaşma duygusunu yaşamak, hissetmek ister. Onun varlığına şahit olacak birilerini ister.

3. "Hayat Apartmanı" romanında aşk

Romanın konusu matematik öğretmeni Mualla Hanım'ın etrafında gelişir. Romanda genel olarak 26 Kasım Perşembe günü saat 20.55'te başlar ve 26 Kasım Perşembe günü saat 21.33'te Mualla Hanım'ın ölmesi ile biter. Mualla Hanım, ölmeden önce yaşamını gözünün önünden geçirir. Nerede hata yaptığını,

kimlere iyilik yaptığını hatırlar. Son nefesini vermeden önce geçmişte yaşadıklarını düşünür. Bu hayat filminde Mualla Hanım ve çevresinde olanlar hakkında bilgi verilir. Mualla Hanım'ın, Kimya öğretmeni eşi Fazlı Bey, çocukları Nermin ve Numan, en yakın çocukluk arkadaşı Necla ve onun oğlu Kamil anlatılır. Kilisli Mualla Hanım, öğretmenlik mesleği süresince çeşitli yerlerde öğretmenlik yapar. Farklı farklı öğrencilerle karşılaşır. Olayları soğukkanlı bir şekilde idare etmeye çalışır. Mualla Hanım, kötü yaşantılar geçiren öğrencisi Cemile'nin kendisinden yardım istemesine cevap vermemesine yönelik vicdan azabı duyar. Öldüğü esnada Azrail bu suçuna karşılık onu cezalandırarak yaşamına son verir.

3.1. Özet

Mualla Hanım, emekli olup tam rahata erdiği sırada İstanbul'dan bir ev alır ve buraya taşınır. O zaman da eşini kaybeder. Oğlu Numan'ın kendisine göre olmayan Şeyma ile evlenmesi sonucu mutsuzluğu anlatılır. Mualla Hanım can çekişi esnasında yaşadıklarına genel olarak yer verilir. İnsanın dünya hayatında yaptıkları gibi bir ölüme tabi tutulduğu anlatılır. Romanın sonunda çeşitli olaylara ve hayatlara vâkıf olan Hayat Apartmanı konuşur. Bu dünyada her şeyin geçici olduğu üzerinde durulur. İnsanların hayat karşısında nasıl davranışlar sergilediklerine yer verilir. Bir gün dünyanın son bulacağı gibi her canlının da yaptıkları ve yapmadıklarıyla son bulacağı anlatılır.

Mualla Hanım yaşadıklarıyla, yaşamadıklarıyla, olumlu yönleriyle olumsuz yönleriyle, iyi niyetiyle karşımıza çıkar. Aşk ilişkileri, hayatlarına dokunduğu öğrencilerle okuyucuyla buluşur. Yapılan iyiliklerin karşılığını bulacağı aynı şekilde kötülüklerin de karşılığını bulacağı anlatılır. Kibir, gösteriş, ego, başkalarının ne dediği düşüncesi ile kurulmaya çalışılan hayatlara yer verilir. Birey dünyada yaşadığı ve yaşattığı her şeyin karşılığını bulur. Bunun arkasında da bir yaratıcı vardır. Allah her şeyi gören ve bilendir. İnsanlar emellerine göre muamele görür. Her insan mahir olduğu işle Allah'ın farklı isimlerini temsil eder. O ismin taşıdığı anlama göre vazifesini yerine getirir.

3.2. Aşk ve Anılar

Zihni geçmişe gitmekten perişan olsa da bir kere daha o güne kaydı hayali. Nişanlıydılar. Yorgunluktan erkenden uyuşmuştu. Gecenin on buçuğuydu. Gözleri uyusa da kalbi bir bip sesini duyacak kadar uyanıktı. Çünkü sırlı sırlı âşıkta. Saniyesinde uyandı. (Ulusoy, 2017: 49)

Aşkın Mualla Hanım üzerindeki tesiri anlatılır. Her şeyden üstün gelen o duygular hayatın anlamı olarak görülür. Her daim aşk bir adım önde gider. Tüm olumsuzluklara rağmen bir yandan tutulmaya çalışılır.

3.3. Aşk ve gösteriş

Kızım, bu çocuğun abartılı sevgisi pek makbul gelmiyor bana. O neydi öyle, kız istemeye gelirken getirdiği yüzlerce gül. Eve sık sık çiçek yollamalar falan. Hele doğum gününde ifrata kaçan hediye. (Ulusoy, 2017: 51)

Gösterişli bir aşkın sonunun iyi olmayacağı annesi tarafından anlatılır. Bu durumun heves olduğu, uzun sürmeyeceği söylenir. Aşkın bir gösteriş haline dönüşümü vurgulanır. Bu durumların aşktan ziyade kendini gösterme çabası olduğu belirtilir.

3.4. Aşk ve öfke

Şimdi evde olsaydı keşke, niye erken gelmiyorsun, neden akşam yemeğinde yoksun bile demeyecek. Horlamasına, tv karşısında uyumasına bile razı. Hüseyin içinde bir şelale gibi çağılıyor. Sevgisinin hâlâ devam edişine hayret ediyordu. Ne kadar çabalıyordu bu sevgiyi kurtarmak için. Nafile. Gram azalmamıştı muhabbeti. Lakin azalmayan muhabbetin yanında günbegün büyüyen, gelişen, serpilen

bir his vardı: Öfke ve hiddete varan bir kızgınlık. Bir kalpte hem muhabbet hem öfke ve adavet uzun müddet beraber yaşayamaz. Biri diğerini mutlaka alt eder. (Ulusoy, 2017: 54)

Selma, büyük sevinçlerle evlendiği eşinin olmayışına üzülür. Hüseyin'in eve gelmesini ister. Onunla bir şeyler paylaşmak için değil sadece varlığını umar. Hüseyin'in ne yaptığı önemli değildir. Selma en kötü durumda dahi eşinin evinde olmasını ister. Eşinin bu davranışlarının yanında ona karşı hem sevgi besler hem de gittikçe çoğalan bir öfke duyar. Bunun böyle sürmeyeceği, bir gün iki seçenektan birini tercih edeceğini düşünür.

3.5. Aşk ve anlam

Bütün dünya seni sevse saysa, bir faydası var mı sana, dedi. (Ulusoy, 2017: 110)

İnsanın sevilmesi sayılması yalnız bir ihtiyaç olarak görülmesinden gelir. Asıl olanın farkında olanlar için bu duygular bir şey ifade etmez. Çünkü böyle düşünen insanlar kendi özlerine dönmüşlerdir. Gerçeğin, hakikatin ne olduğunun bilincindedirler. Başkalarının verdiği önemde mana aramazlar.

Hayatta kimseden duymadığı romantik sözler ediyordu delikanlının teki. Seni düşünüyorum diye mesaj geliyor, sen hayatımın anlamı oldun diye mesajlar geliyor, sensiz bir yaşam düşünemiyorum diye mesajlar geliyor, Merve'ye bir haller oluyordu. Hele hayatımın manasının demesi, Merve'yi mest etmişti. Cümle günlerce gece gündüz zihninde döndü durdu. Hayat hiç bu kadar anlamlı gelmemişti. İlk kez var olduğunu hissediyordu. (Ulusoy, 2017: 155)

Merve için hayatının anlamı güzel sözler söyleyen biriyle artar. Bu sözleri duyduğunda varlığının önemli olduğunun düşünür. Karşıdakinin söyledikleriyle hayatını, kendisini anlamlı bulur.

Geçen sene birlikte gösterilere katıldığı, bildiriler dağıttığı Can isimli arkadaşı bir kıza, hem de sosyalist olmayan bir kıza âşık olmuş, örgüt ikiye bölünmüştü. Kimi devrimci âşık olmaz o devrimin kendisine âşiktir diyor, diğer grupsa devrimcinin aşkı başka olur, devrimci devrime ve halkına âşiktir ve gerçek aşkı ancak devrimci bilir diye diğer gruba karşı çıkıyordu. (Ulusoy, 2017: 184)

Aşk, her şeye rağmen vardır. Kalıplara yerleştirilmeye müsaade etmez. Aşk bütün ezberleri bozar. Olmazlar içerisinden çıkar ve filizlenir.

3.6. Aşk ve âşık

Âşık, elinde büyüteç ile gezen, büyüteci sadece maşukunun iyi yönlerine tutan ve büyütecin gösterdiklerini gerçek sanan zavallıdır. Âşık zavallı bir sarhoştur. Kanındaki alkolün uydurduğu dünyayı gerçek sanan zavallı. Zavallı Numan öyle kapıldı ki Şeyma'ya, burnu Kaf dağında edalarını göremedi. Kızın bencil, burnundan kıl aldırmayan, kendini beğenmiş her hareketini tevîl etti. Öyle ama bundan, öyle ama şundan, öyle ama berikinden, diye diye evlendi. (Ulusoy, 2017: 264)

Anlatıcıya göre âşık olanın gözü kördür. Maşuğun iyi ve hoş giden yönleri görünür. Kötü olan yönler görmezden gelinir. Maşuğun iyi yönlerine odaklanırken kötü yönler hiçbir zaman olmayacak gibi yaşanılır. Güzel günlerin biteceği, son bulacağı düşünülmez istenmez. Akla, hayale getirilmez. Âşık her şeye bahanesi hazır bir şekilde maşuğunu savunur.

Âşık olmak, kendimizi hem olumluya hem olumsuzla açmak demektir; kedere, üzüntüye ve düş kırıklığına olduğu kadar neşeye, doyuma ve daha önce mümkün olduğunu bilmediğimiz bir bilinç yoğunluğuna. (May, 2010: 122)

May'a göre aşkta olumluya da olumsuzla da hazır olunmalıdır. Aşk tek yönlü değildir. Bir yönü güzelliklerle sarılıken bir yönü olumsuzluklarla sarılıdır. Aşk, bir yandan dinginlik sağlarken bir yandan karmaşıklık sağlar.

3.7. Aşk ve narsizm

Şeyma'yı kimse büyüleyemez, sadece o büyüler. Şeyma kimseye hayran olmaz, o yalnızca hayran olunma hakkını görür kendinde.(Ulusoy, 2017: 265)

Şeyma, kendini en iyi ve güzel olarak görür. Her şeyin onun için yapılacağını düşünür. Yalnızca o her şeyin güzelini hak eder. Başkası onun gözünde değersizdir. Değerli olan sadece kendisidir. Güzelliğinin verdiği güvenle narsist bir benlik içerisindedir.

Ulusoy'un eserlerinde, XXI. yy.'ın en önemli problemi, narsisizmdir. Buna bağlı olarak insan, en temel ihtiyacı olan değerli olma ve işe yarama ihtiyacını yanlış yorumlar. Değerli olmayı, bir başka insanın kendine verdiği değere; varoluşsal işe yaramayı da başka insanlar tarafından değerli görülüp görülmemeye durumuna bağlar. (Akca 2016: 32)

Romanda kahramanlar için değerli olma önemli bir yer tutar. Değerli olma anlayışlarında başkalarının kendilerine karşı davranışları, tutumları belirleyicidir.

Sonuç

Mustafa Ulusoy, uzmanlığı psikiyatri olan tıpcı bir yazardır. Romanlarında yoğun bir şekilde mesleği olan psikiyatriden faydalanır. Psikiyatri biliminde yararlanılan tekniklere romanlarında oldukça yer verir.

Çalışmada yer alan romanlarda kahramanın aşk ve varoluş ikilemlerinin iç içe olduğu görülür. İncelenen romanlarda iç çatışmalar bulunur. Kahraman zıt yönlü düşüncelerin arasında kendini bulur ve bir çıkış yolu arar. Yazar, kahramanların içinde bulunduğu psikolojik durumları daha iyi yansıtmak için çeşitli anlatım tekniklerine yer verir. İç monolog ve bilinç akışı teknikleri aracılığıyla kahramanların duygu ve düşünceleri daha net görülür.

İncelenen romanlarda zaman tek yönlü ilerlemez. Kahramanın yaşadığı olaylar anlatılırken geçmiş, gelecek ve şimdiki zamana birlikte yer verilir. Romanda yer alan kahramanlar, içinde buldukları zamandan çok öncesine giderler. Sürekli ne olacağım endişesiyle kahramanların ikilemi artar. Bu düşünceyle kahramanlar devamlı geleceği hayal eder.

Kahramanlar tüm kimliklerden uzak tutularak anlatılır. Roman kahramanları daha çok varlık sorunu etrafında aşk ve hayat kavramlarını anlamlandırmaya çalışır. Kahramanlar, başkalarının penceresinden nasıl görünüyor; kendisini o derece anlamlı görür. Yazar, kahramanların bu bakış açısını değiştirmeye çalışır.

İnanç boyutuyla ilgili kısımda her kahramanın tek ve önemli olduğu vurgulanır. Kahramanların, yaratıcı ile olumlu bir bağ kurabilirse kendi varlığını anlamlandırabilir. Kahramanlar, kendisiyle barışık olabilir; doğru düşünebilirse aşkını ve hayatını daha anlamlı kılar. İnsan düşünebilme özelliği aracılığıyla sorgulama yapar. Akıl insanı düşünmeye yöneltir. Yazar, kahramanlar vasıtasıyla insanın aşk ve hayatı sorgulama problemine ayna tutar.

Kahramanlar, içinde bulunduğu durumun tesiriyle aşkını yaşar. Küçük yaşta maruz kaldığı travmalar ve içinde büyüdüğü aile ortamı kahramanların başkaları ile olan iletişimini etkiler.

Yazar, kahramanların aşkı yaşarken benmerkezci, egoist, narsist, mükemmeliyetçi, kusursuz olma yönlerine dikkat çeker. Bu tür özelliklere sahip olan kahramanlar her zaman çok daha iyisini yapma peşinde kendi benliklerini koştururlar. Kahramanlar hiçbir zaman mutlu olamazlar. Devamlı bir kusur bulur ve bunalım yaşarlar. Yaşadıkları bu haller onların ilişkilerine de yansır. Aşklarını da kişilikleri ölçüsünde yaşarlar.

Yazar, günümüz aşklarının olumsuzluğunu kahramanlar üzerinden yansıtır. Herkesin bir gösteriş peşinde olduğu belirtilir. Herkes kendisini başkalarına duyurmak, beğendirmek ister. Yanındaki dinlemeyi, anlamayı önemsemez, susturmaya çalışır.

Romanlar genel olarak kahramanlarla yapılan terapileri içerir. Bu terapilerde kahramanlar; öncelikle bir i huzursuzluk, çatışma içerisinde dirler. Kahramanlar sorularına yanıt ararlar. Her terapi sonunda kahraman bir adım ilerler. Yeni bir Şeylerin farkına varır. Kahramanların i çatışmaları yaratıcı ile olumlu bir ilişki kurduktan sonra azalmaya başlar. Romanlarda tefekkür önemli bir yer tutar. Sorunlar tefekkürle çözüme kavuşturulmaya çalışılır. i dinginlik bu Şekilde sağlanır.

Ulusoy, romanlarında aşk üzerinden hayatta esas derdimizin ne olduğu sorusuna cevaplar arar. Varoluşumuzu teki üzerinden sorgular.

Kaynakça

- Akca, M. (2016) “*Mustafa Ulusoy hayatı, edebi kişiliği, romanlarına roman unsurları ve psikolojik roman çerçevesinde bir bakış*”, (Yüksek lisans tezi) YÖK tez merkezinden edinilmiştir. (428386).
- Arda, Z. (2015) Aşk estetiği ve resim 16 (4), 81-106. DOI: 10.7816/idil-04-16-05.
- “Aşk Güzel Şey Peki ya Aşk Bağımlılığı”, NTVMSNBC, https://www.ntv.com.tr/saglik/ask-guzel-sey-peki-ya-ask-bagimlilik,JuPDPtbcTUCiu_XDYtkU-A 11 Şubat 2010.
- Karatekin, T. (2013) “*Orhan Pamuk'un eserlerinde aşk*”, (Yüksek lisans tezi) YÖK tez merkezinden edinilmiştir. (395135).
- Montaigne (2011). *Denemeler* (ev. Engin Sunar). İstanbul: Say Yayınları.
- May, Rollo (2010). *Aşk ve irade*. (ev. Yudit Namer). İstanbul: Okuyan Us Yayın.
- Platon (2016). *Şölen* (ev. Sabahattin Eyüboğlu-Azra Erhat). İstanbul: Türkiye iş Bankası Kültür Yayınları.
- Snmezışık, K. (2013). “İdeal Aşk Sevgi ve Őefkate Dnşendir”, Yeni Şafak Gazetesi Resmi İnternet Sitesi, <http://yenisafak.com.tr/pazar-haber/ideal-askmerhamet-ve-sefkate-donusendir-28.04.2013-515729>, (20.11.2013).
- Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi: Aşk (1998). Erişim adresi <https://islamansiklopedisi.org.tr/ask>.
- Ulusoy, M. (2013). *Giderken bana bir Şeyler söyle*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ulusoy, M. (2015). *Aynalar koridorunda aşk*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Ulusoy, M. (2017). *Hayat apartmanı*. İstanbul: Kapı Yayınları.

34. Mikhail Bakhtin'in karnaval kuramı ışığında Oğuz Atay'ın *Tehlikeli Oyunlar* romanı: Son Yemek

Ali Sait YAĞAR¹

APA: Yağar, A. S. (2022). Mikhail Bakhtin'in karnaval kuramı ışığında Oğuz Atay'ın *Tehlikeli Oyunlar* romanı: Son Yemek. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 554-567. DOI: 10.29000/rumelide.1192638.

Öz

Tehlikeli Oyunlar, Oğuz Atay'ın *Tutunamayanlar*'dan sonra kaleme aldığı ve postmodernist teknikleri başarıyla uyguladığı ikinci romanıdır. Romanın konusunu metnin merkezinde yer alan Hikmet figürünün iç dünyasında kendi benine doğru yaptığı yolculuk ve hem kendisiyle hem de toplumla yaşadığı muhasebe oluşturur. Çalışmada romanın 16. kısmını teşkil eden "Son Yemek", eserin bütünü göz önüne alınarak karnaval geleneği etrafında değerlendirilmiş ve romanı anlama/anlamlandırma noktasında farklı bir perspektif sunmak hedeflenmiştir. Karnaval kuramı, Rus filozof ve edebiyat kuramcısı Mikhail Bakhtin'in çalışmalarının ana eksenini oluşturur. Toplumsal bir etkinlik olarak karnaval, özellikle Orta Çağ'da halkın en önemli şenliklerinden biridir; nitekim Bakhtin'in çıkış noktası da bu şenliklerin diliyle edebî eserin dili ve kurgusu arasındaki ilişkidir. Roman incelemesine geçmeden önce kuramsal bir çerçeve çizmek amacıyla Bakhtin'in özellikle Rabelais ve Dostoyevski üzerinden örneklerini gösterdiği karnaval kuramı üzerinde durulmuştur. Türk edebiyatında karnaval temalı eserlere ve çalışmalara kısaca değindikten sonra hem etkinlik olarak karnaval atmosferini yansıtan hem de karnavalın edebî eserin diline ve kurgusuna hâkim olduğu bir eser olarak *Tehlikeli Oyunlar* üzerinde durulmuştur. Bu yolla romanın farklı bir yaklaşımla da okunabileceği gösterilmek istenmiştir.

Anahtar kelimeler: Oğuz Atay, *Tehlikeli Oyunlar*, Bakhtin, karnaval, postmodernizm.

Oğuz Atay's *Dangerous Games* novel in the light of Mikhail Bakhtin's theory of carnival: The Last Supper

Abstract

Tehlikeli Oyunlar (literally *The Dangerous Games*) is Oğuz Atay's second novel in which he successfully applied postmodern techniques after the *Tutunamayanlar* (*The Unsettled*). The novel's subject consists of the journey the figure Hikmet takes on to his inner world and the accounting he lives with himself and society. In this article, The Last Supper, which constitutes the 16th part of the novel, has been evaluated around the carnival tradition with consideration of the work as a whole. It aims to present a different perspective in terms of understanding/interpreting the novel. Carnival theory forms the central axis of the work of the Russian philosopher and literary theorist Mikhail Bakhtin. As a social event, carnival is one of the most important festivals of the people, especially in the Middle Ages. As a matter of fact, Bakhtin's starting point is the relationship between the language of these festivities and the language and fiction of the literary work. In order to draw a theoretical framework before examining the novel, the carnival theory, which Bakhtin shows as examples, primarily through Rabelais and Dostoyevsky was emphasized. After briefly mentioning the carnival-

¹ Arş. Gör. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), alisaityagar@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0364-1108 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192638]

themed works and studied in Turkish literature, *The Dangerous Games*, as a work that reflects the carnival atmosphere as an event and in which the carnival dominates the language and fiction of the literary work, is emphasized. In this way, it is aimed to show that the novel can be read with a different approach.

Keywords: Oğuz Atay, Tehlikeli Oyunlar, Bakhtin, carnival, postmodernism.

Giriş

Rus filozof ve edebiyat kuramcısı Mikhail Mihayloviç Bakhtin (1895-1975), edebî literatüre “çokseslilik”, “diyaloji”, “polifonik roman”, “kronotop”, “heteroglossia” gibi kavramlar² hediye etmiş, “karnaval” kuramıyla özgün bir edebiyat teorisi ortaya koymuştur. Stalin döneminde sürgüne gönderilen, üniversite çevrelerinde hak ettiği saygınlığı çok sonra görebilen Bakhtin zorlu yaşam şartlarına rağmen arkasında dikkate değer çalışmalar bırakmıştır.

Son 150 yılın en büyük Sovyet düşünürlerinden biri olarak gösterilen Bakhtin'in ismi, 20. yüzyılın edebiyat kuramcıları arasında da zikredilmektedir. Her ne kadar düşüncelerini 20. yüzyılın başında sistemleştirmiş olsa da özellikle 1970'ten sonra sesi yankı bulmaya başlamış, 1980'lerde yapıtlarının çoğu İngilizceye çevrilmiş ve hakkında araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bakhtin, anlaşılması güç bir yazardır. Diller arasındaki yapısal farklılıkların çeviri esnasında meydana getirdiği zorluklara, *Dostoyevski Poetikasının Sorunları*'na önsöz hazırlayan Carly Emerson da dikkat çekmiştir (Bakhtin, 2015: 36). Türkçeye yapılan çeviriler direkt olarak Rusça eserlerden değil, çoğunlukla İngilizce ve Almanca basımlardan yapılmaktadır. Bu da elimize ulaşan ve çevirinin çevirisi hükmünde kalan metinlerin anlaşılabilirliğini güçleştirmektedir. Tespit edebildiğimiz kadarıyla Bakhtin'in Türkçeye çevrilen ilk yazısı “Dostoyevski'de Karnaval Öğeleri” adlı makalesidir. Söz konusu yazı Almandan çevirilerek 1988'de *Felsefe Dergisi*'nde yayımlanmıştır. Rus yazarın Türkiye'de tanınırlığı daha çok 2000 yılından sonra gerçekleşmiştir. Zira Türk okuru Bakhtin'in kitaplarıyla ilk defa olarak 2001 yılında yayımlanan *Karnavaldan Romana*³ ile tanışmıştır.

Bu çalışmada Bakhtin'in karnaval kuramı tarihsel ve kültürel açıdan ele alınacak, örneklerle açıklanmaya çalışılacaktır. Türk edebiyatında karnaval kültürünün mevcudiyetine ve edebî esere aksine dair panoramik bir yaklaşımdan sonra Oğuz Atay'ın *Tehlikeli Oyunlar* romanında karnavalın izleri sürülecektir. Bu inceleme ile romanı anlama/anlamlandırma noktasında yeni bir pencere açmak, okuyuculara ve araştırmacılara farklı bir perspektif sunmak hedeflenmektedir.

1. Bakhtin ve karnaval

Karnaval, özellikle Orta Çağ'da insanların eğlenmek amacıyla bir araya geldiği etkinliklere verilen isimdir. Yılın belirli dönemlerinde yapılan bu şenlikler halk için rutinin dışına çıktıkları, günlük hayatın işleyişinden ve zorluklarından bir süreliğine uzaklaştıkları kaçış yerleridir.

² Bahsi geçen kavramlarla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. (Akerson, 2010: 205-209)

³ Esasında yazarın bu isimle yayımlanmış bir kitabı yoktur; kitap, Bakhtin'in karnaval kuramına dair farklı yazılarının bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş bir derlemedir. (Bakhtin, 2014)

Etimolojik olarak karnaval, Orta Çağ Latincesinde “*carne vale*” yani “güle güle et” anlamını ihtiva etmektedir.⁴ Bunun arkasında kutlamaların perhiz öncesinde yapılması yatmaktadır.

Bakhtin, karnaval kuramını tarihsel iki çizgi üzerinden ele alarak sistemleştirmiştir. Birincisi tüm ritüellerin, törenlerin, festivallerin ortak bir komünal davranışını temsil eden “karnaval”, toplumsal yaşamda gerçekleşme şekilleri ve bunların tarihsel gelişimidir. İkincisi ise edebiyatın ya da romanın karnavallaşması, edebî eserin karnaval dilini yansıtış biçimi ve bunun tarihidir.

Bakhtin'in karnaval düşüncesinin çıkış noktası, Rabelais (1493-1553) üzerine hazırladığı doktora tezidir. 1940'ta yazdığı, çeşitli sebepler yüzünden ancak 1965'te yayımlanabilen *Rabelais ve Dünyası (Rabelais and His World)* adlı çalışmasında⁵ anlatı türlerinin değişimini tartışırken Rönesans'ta bazı belli başlı türlerin karnaval dili kullanılarak nasıl değiştirildiğini inceler ve bu yolla nasıl Orta Çağ ideolojisinin sarsıldığını, hiyerarşik anlatıların yıkıldığını gösterir. Bu pratiğin en önemli örnekleri olarak da Rabelais'in *Gargantua ve Pantagruel*'i ele alınır. Tarihsel süreç içinde çeşitli biçimlere bürünerek Rönesans dönemine kadar ulaşan karnaval geleneği, Rabelais'le birlikte edebî eserlere taşınma olanağı bulur. Bakhtin, Rabelais'i karnaval geleneğinin romana taşıyıcısı olarak görür.

Edebiyatın karnavallaşması veya karnaval dilinin edebî esere yansması hususuna tekrar döneceğiz; ancak öncelikle bir eğlence biçimi olarak karnavalın tarihsel süreç içerisindeki yeri üzerinde durulmalıdır.

Karnaval meydanı, her türlü resmî konuma ve ciddiyete yönelik alayın yer aldığı, tüm hiyerarşilerin tepetaklak edildiği, davranış kurallarının aşırılıkların kutlanması şeklinde kendini dışa vurduğu bir halk bilincinin mekânıdır (Bakhtin, 2014: 25). Karnaval dönemleri, Orta Çağ'da halkın, yılın sadece belirli dönemlerinde özgürce hareket edebildiği ve eğlenebildikleri zamanlardır. Bu zaman dilimleri normalin dışına çıkan insanlar için eğlence ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri bir fırsattır. Karnaval yapısı, insanların hiyerarşi olmaksızın bir arada eşit bir şekilde var olabilmesine imkân sağlar.

Toplumsal bir etkinlik olarak karnaval atmosferinin özelliklerini şu şekilde maddeleştirmek mümkündür:

- a) Hiyerarşik yapının ve onunla bağlantılı korku, yüceltme ve görgü biçimlerinin askıya alınması,
- b) insanlar arasındaki mesafenin ortadan kalması ve böylelikle özgür ve samimi temasın başlaması,
- c) değerlere, düşüncelere ve fenomenlere karşı özgür ve samimi bir tutum benimsenmesi; böylelikle kutsallık ile kutsallığa saygı arasında, yüksek ile alçak arasında vb. temasların ve farklı kombinasyonların meydana çıkması,
- d) hayatın olağan akışından bir kopuş olarak acayıpliğin veya yabansılığın ortaya çıkması,
- e) yüksek/alçak, genç/yaşlı, üst/alt gibi zıt imgelerin kullanımı, giysilerin ters giyilmesi, başa geçirilen pantolon vs.
- f) tuhafılık
- g) dine ve kutsal şeylere karşı saygısızlık; semavî olanı yeryüzüne indirme ve dünyevî kılma,
- h) mecazî ölüm ve dirilme aracılığıyla bir karnaval kralı seçme, karnaval kralını taçlandırma ve tacını alma ritüeli. (Bakhtin, 2015: 186-190; Brandist, 2011: 208-209.)

⁴ “Folk etymology is from Mediaval Latin *carne vale* “flesh, farewell” From 1590s in figurative sense “feasting or revelry in general. Meaning “a circus or amusement fair” is attested by 1926 in American English.” Bkz. <https://www.etymonline.com/search?q=carnival> (Erişim Tarihi: 15.07.2022)

⁵ Eser Türkçeye de çevrilmiştir (Bakhtin, 2005).

Karnavalda toplumsal rollerin değişmezliği geri plana itilir ve askıya alınır. Ciddi, hiyerarşik figürlerin parodileştirilmiş ikizleri, çiftleri vardır; sözelimi kralın yerini soytarı alır, rahibin yerini düzenbaz veya şarlatan alır. Toplumun tüm yapısı bir süreliğine tersine çevrilir, aşağıya edilip gülünleştirilir (Brandist, 2011: 210). Her türlü aşırılığın mübah sayıldığı, her şeyin özgürce yapılabildiği ritüelleri içinde barındıran karnaval geçitlerinde iktidar düşüncesiyle dalga geçilir; bu, geçit sırasında deliler arasından kral, piskopos veya papa seçilmesi ve seçilen kralın tahttan atılıp kovulması, alaylı sataşmaların ve gülmeceğin konusu olması şeklinde kendini gösterir. Ayrılık, rütbe ve nişanların yerle bir edildiği karnavallarda insanlar arasındaki tüm ayrımlar yok olur. Müthiş bir eşitlik ve denklik havası yaratılır. Bunu perçinlemek için yapılan resmî hayatta aşağı görülenin geçici olarak yukarı çıkartılması ve tahta oturtulmasının arkasında resmî ideoloji ve mutlak otoritenin alaya alınması yatmaktadır.

Sıradan, yani karnavalesk olmayan yaşamın yapısını ve düzenini belirleyen yasalar, yasaklar ve kısıtlamalar, karnaval boyunca askıya alınır. Askıya alınanların başında da hiyerarşik yapı ve bu yapıyla bağlantılı tüm korkutucu sindirme biçimleri gelir; sosyoekonomik eşitsizlikten veya insanlar arasındaki herhangi başka bir eşitsizlik biçiminden kaynaklanan durumlar yok olur, özel bir karnaval kategorisi yürürlüğe girer (Aktulum, 2000: 32-36).

Karnavalda herkes etkin bir katılımcıdır, karnaval edimine herkes katılır. Karnaval izlenmez, hatta daha doğru bir ifadeyle icra bile edilmez; katılımcıları karnavalın içinde yaşarlar, karnavalın yasaları yürürlükte olduğu sürece bu yasalara göre yaşarlar, yani karnavalesk bir yaşam sürerler. Karnavalesk yaşam alışıldık seyrinden çıkmış bir yaşam olduğu için de bir ölçüde “tersyüz edilmiş bir yaşam”dır, dünyanın tersine çevrilmiş tarafıdır (Bakhtin, 2014: 224).

Bakhtin karnaval kültürü ve biçimlerinin izini geçmişe doğru sürerek antikitenin, özellikle de “*Satürn’ün altın çağının yeryüzüne sahici ve tam dönüşü*” olarak kabul edilen Roma Satürn Bayramı’nın kozmik şenliklerinde aramaktadır. Roma Satürn Bayramı, Roma’da aralık ayında Satürn (Tanrı) onuruna düzenlenen ve yaklaşık bir hafta süren kutlamalardır. Bakhtin, karnaval yaşamının başlangıcını Antik Çağ’da ararken zirve noktası olarak da Orta Çağ ve Rönesans yıllarını göstermektedir. Rönesans’tan sonra karnaval yaşamı çöküşe geçecektir (Bakhtin, 1988: 11).

Karnaval tipi şenlikler Orta Çağ insanının hayatında büyük bir yer işgal etmektedir. Bakhtin, bu tarz toplumsal etkinliklerin tarihin bazı dönemlerinde yılın üç ayını kapsayacak şekilde devam ettiğini öne sürer:

“Orta Çağ sonlarının büyük kentleri (örneğin Roma, Napoli, Venedik, Paris, Lyon gibi kentler) yılın ortalama üç ayı boyunca tamamen bir karnaval yaşamı sürüyordu. Orta Çağ’da bir kişinin adeta ikili bir yaşam sürdüğü (kuşkusuz belli çekincelerle) söylenebilir: Biri, yekpare ciddi ve kasvetli, katı bir hiyerarşik düzene dayanan, dehşet, dogmatizm, hürmet ve dindarlık yüklü resmi yaşam; diğerye özgür ve kısıtlanmamış, ikircikli gülme, küfür ve saygısızlıkla dolu, küçük düşürmeler ve müstehcenliklerle iç içe geçmiş, herkes ve her şeyle içli dışlı bir temasın hüküm sürdüğü karnaval meydanının yaşamı. Her iki yaşam da meşruydü ama katı zamansal sınırlarla birbirlerinden ayrılıyorlardı.” (Bakhtin, 2014: 232-233)

“Karnaval yaşamının veya atmosferinin icra edildiği esnada bu tarz yaşamın dışında kalmak, bu etkinliklere katılmamak bir seçenek midir?” sorusu akıllara gelebilir. Bakhtin’in de ifade ettiği üzere karnaval yaşamı, toplu bir şekilde icra edilmektedir. Dışarıdan bir film seyrederek gibi karnaval yaşamının dışında kalmak söz konusu değildir. Zira karnaval, izlenen veya gözlenen değil toplu şekilde yaşanan bir hayat biçimidir.

Edebiyatın karnavallaşması

Bakhtin, bir edebiyat metninin içinde karnavala ait öğelerin bulunmasını edebiyatın karnavallaşması olarak adlandırır. Burada kastedilen şey bir edebiyat metninde karnaval atmosferinin tasvir edilmesi, karnaval zamanına ait unsurların ele alınması değil, karnaval dilinin edebî metnin diline veya kurgusuna hâkim olmasıdır.

Bakhtin'in karnaval düşüncesinin çıkış noktası, daha önce de zikredildiği üzere Rabelais üzerine yaptığı çalışmasıdır. Bakhtin'in Rabelais'i karnaval geleneğinin romana taşıyıcısı olarak görmesinin ana sebebinin kullandığı dil olduğuna Parla da dikkat çeker:

“Orta Çağ'da resmî ideoloji ve bu ideolojinin dili ile karnaval dili arasında kesin bir ayrım vardı. Resmî Orta Çağ yazınında kutsal metinlerde ve dini ayinlerde kullanılan dil, bekleneceği üzere, son derece kuralcı, ciddi bir dildi; insanın bu dünyadaki varoluşuna ilişkin bir söylemi yoktu. Tersine bu söylemin bütün öğeleri uhrevî ya da manevî bir dünyada varoluşa yönelikti. Buna karşılık halk mizahı dünyevi, hatta biraz da zındıktı. Bu dile kilise yalnızca karnaval ve festivallerde göz yumuyordu. Bakhtin'e göre, Rabelais o güne dek yalnızca halka ait olduğu düşünülen ve ciddiye alınmayan karnaval dilini ilk kez ciddi bir eserde, Gargantua ve Pantagruel'de kullanıyordu.” (Parla, 2013: 60)

Rabelais, uhrevî olanı dünyevileştirmiş, skolastik düşüncenin hüküm sürdüğü bir zamanda kilisenin çanlarını bile gülünç bir duruma düşürecek şekilde kullanabilmiştir. Bakhtin – Rabelais'nin eserlerinden hareketle – tüm hiyerarşik düzenin askıya alındığı karnaval ve şenlikleri madunların bir süreliğine kendilerini gösterdikleri bir özgürlük ortamı olarak telakki eder. Bu özgürlük anının yaşandığı karnaval, resmî ideoloji ve mutlak otoritenin alaya alındığı bir alandır.

Bakhtin, kültür tarihi içerisinde mevcut olan bir durumu ortaya çıkarıp sistemleştirmiş, edebiyatın karnavallaşma sürecini ortaya koymuştur. Orta Çağ boyunca dayatılan tahakküme karşı yapılmış davranışların toplumsal dışavurumu olarak görebileceğimiz karnaval yaşamı, Rabelais'le birlikte reel yaşamdan edebiyatın kurgusal sahasına adım atmıştır denilebilir. Artık edebiyatın karnavallaşma süreci başlamıştır:

“Sonuçta, karnaval ve karnavala özgü dünya duygusu kötüye gitmiş, dağılıp yitmiştir; karnaval, kamuya açık meydana ortaklaşa bir icraat olma şeklindeki otantik anlamını yitirmiştir. Dolayısıyla, edebiyatın karnavallaşmasının mahiyetinde de bir değişim yaşanmıştır. On yedinci yüzyılın ikinci yarısına dek, insanlar karnavalesk edimlerin ve karnavala özgü bir dünya anlayışının doğrudan katılımcıydı; hala karnavalda yaşıyorlardı, yani, karnaval bizzat yaşamın biçimlerinden biriydi. ... On yedinci yüzyılın ikinci yarısından itibaren, karnaval yerini zaten karnavallaşmış edebiyatın etkisine terk ederek karnavallaşmanın doğrudan kaynağı olmaktan neredeyse tamamen çıktı; böylece, karnavallaşma tümüyle edebî bir gelenek halini aldı.” (Bakhtin, 2014: 235)

Dostoyevski'nin çoksesli romanı

Bakhtin, ortaya koymuş olduğu karnaval kuramının izlerini Dostoyevski'nin romanları üzerinde aramıştır. Dostoyevski'nin roman sanatını incelediği eserine, günümüzde şiir sanatı için ifade edilen “poetika” kelimesini kullanarak *Dostoyevski Poetikasının Sorunları* ismini vermiştir. Poetikanın hangi anlama geldiği, tarihsel süreç içerisinde sanatın ve edebiyatın hangi dalları için kullanıldığı ve günümüzde nasıl kullanılması gerektiği hususu başka bir çalışma ve tartışmanın konusudur.⁶

⁶ Tarih boyunca poetika ve kullanım alanları hakkında geniş bir inceleme için bkz. (Karaca, 2013: 13-58)

Bakhtin'e göre Dostoyevski'nin romanlarında karnavalesk unsurları besleyen en önemli özellik, bu romanların figüratif açıdan çoksesli olmasıdır. Dostoyevski'nin bütün sesleri anında ve eş zamanlı olarak duyma ve anlama becerisi, çoksesli romanı yaratmasını mümkün kılmıştır:

"Ashında Dostoyevski'nin romanlarının başlıca karakteristiği, bağımsız ve kaynaşmamış seslerin ve bilinçlerin çokluğu, tamamen meşru seslerin sahici bir çoksesliliğidir. Dostoyevski'nin yapıtlarında açılan, tek bir yazar bilincinin aydınlatığı tek bir nesnel dünyadaki karakterlerin ve yazgıların çokluğu değildir; daha çok, her biri eşit haklara ve kendi dünyalarına sahip bir bilinçler çoğulluğu olayı bütünlüğü içinde birleşir ama kaynaşmazlar." (Bakhtin, 2015: 48-49)

En karışık konuk topluluğunu bile fevkalade ağırlayan, en uyumsuz misafirinden bile ilgisini eksik etmeyen ve hepsini de eşit ölçüde beklenti hâlinde tutabilen bir ev sahibine (Bakhtin, 2015: 64) benzetilen Dostoyevski'nin romanlarında mekânlar hep kalabalıkların bulunduğu bir karnaval atmosferini yansıtacak şekilde tasarlanmıştır:

"Suç ve Ceza'da Raskalnikov'un yatak odasının kapısı hiçbir zaman kilitli değildir. Bu oda, genç adamı tanıyan tanımayan bir sürü insanın buluşma yeridir. En mahrem ilişkilerden ülkenin geleceğine kadar her konuda ulu-orta tartışmaların yapıldığı, özelle kamusalın sınırlarının sürekli ihlal edildiği bir meydan işlevi görür. Bu buluşmalarda üst sınıftan saygın vatandaşlarla yoksul gençler, erdemli aile kadınlarıyla fahişeler yan yana oturur. Dostoyevski'de bütün mekânlar karşılaşma mekânlarıdır. İkinci bir varlığı barındırmayan, yalnızca tek bir bireyin eksiksiz denetimi altında hiçbir yer yoktur." (Bakhtin, 2014: 28)

Başka bir örnek olarak *Kumarbaz* romanında anlatılan yaşamın merkezinde rulet oyunu yer almaktadır. Bu moment yapıttaki karnaval öğelerinin niteliğini belirlemektedir. Yaşamda çeşitli (hiyerarşik) konumlarda bulunan insanlar, bir kez rulet masası etrafında bir araya gelince oyunun kuralları gereği ve talih bakımından eşit hâle gelirler. Rulet masası başındaki davranışları hiçbir şekilde sıradan yaşamda oynadıkları rolle örtüşmez.

İyi edebiyatın yaşamdaki ve dildeki diyalojiye, çoksesliliğe hakkını veren edebiyat olduğunu düşünen Bakhtin'e göre roman, tam da bunu yapabilmek üzere oluşmuş bir türdür. Roman, bu gücünün en yetkin anlatımını, Dostoyevski'nin yapıtlarında bulmuştur. Dostoyevski'nin veya herhangi bir başka yazarın karnaval öğelerini edebî esere bilinçli olarak yansıtıp yansıtmadığı sorusu akıllara gelebilir. Bakhtin'e göre "*bir yazarın bu dile, yani edebiyattaki karnaval türü geleneğine egemen olmak için, bu geleneğin bütün öğelerini ve kollarını tanıması şart değildir.*" (Bakhtin, 1988: 111)

2. Türk edebiyatında karnaval temalı eserler ve çalışmalar

Türk kültüründe Bakhtin'in ortaya koymuş olduğu türden bir karnaval geleneğine rastlanmaz. Bu farklılığı toplumsal yaşam ve inanç biçimlerinin meydana getirdiği ayrı bir kültür tarihi çizgisinde bulmak mümkündür. Bakhtin, karnavalı ilkel toplumlardan, pagan dönemlerden bugüne yaşayan, yeryüzünü "komünal bir edim"e dönüştüren tüm sosyal etkinliklerin neredeyse genel bir adımı gibi kullanmaktadır. Bu konuda çalışmaları olan Metin And ise karnavalı, yıl döngüsüne denk gelen belirli şenlikler için kullanır (And, 2002: 328); ancak bunların birbirlerine benzeyen yönleri yok değildir. Yılbaşı kutlamaları sırasında oynanan köse oyununda bir kral seçilmesi, sonra bu kişinin iktidardan alaşağı edilip kovalanması (And, 2002: 326) ile karnaval atmosferindeki ritüeller mutlak otoritenin alaya alınması noktasında birbirine benzerdir. Fakat bu benzerlikler seyirlik halk oyunları ile Batı'daki karnavalları aynı kefeye koymak için yeterli değildir; zira karnaval bir sahne gösterisi değil yaşama biçimidir. Hâliyle bu geleneğin edebî ürünlere yansması, yani edebiyatın karnavallaşması noktasında da benzer bir tecrübe aramamak gerekir. Bunun bir diğer sebebi de roman ve hikâye türlerinin

edebiyatımızda farklı gelişim çizgileri ile, Batı'yı takip ederek neşvünema bulmasıdır. Ancak bu, Türk edebiyatı içerisinde yer alan metinlerde karnavalesk unsurların olmadığı anlamına gelmemektedir.

Ahmed Midhat Efendi'nin *Karnaval* (1881) isimli romanı, başlığı itibarıyla karnavalın edebî eserinde yer buluşu hususunda akla gelen ilk eserlerdendir. Romanda, karnaval ve balolar Batılı tarzda eğlence usulünün Türk toplumu içerisinde yer edinmesi olarak tezahür eder. Bu etkinliklerinin en çok gerçekleştirildiği yer Beyoğlu ve çevresidir. Romanın mukaddimesinde Batı'da karnavalın menşei ve balo etkinliklerinin karakteristiği hakkında bilgi verilmesi, bunların İstanbul'da gerçekleşen muadilleri ile mukayesesi yapılması dikkat çekicidir.⁷

Karnaval etkinliğinin romana taşınması, edebiyatın karnavallaşması anlamına gelmemektedir. Bunun gerçekleşmesi için karnaval dilinin edebî metne hâkim olması veya kurgunun karnavalın özellikleri üzerine bina edilmesi icap eder. Orhan Okay'ın da dikkat çektiği üzere *Karnaval* romanı, Osmanlı toplumsal hayatına yabancı bir eğlence tarzı olan balo ve karnavalların aile hayatında açtığı yaraları gösterir. Beyoğlu ve çevresinin tasviri olarak karşımıza çıkan roman, *Felâatun Bey ile Rakım Efendi* gibi alafrangalığın hicvidir. Batılı bir eğlence usulü olarak balo ve karnavalların mevcudiyetine Ahmed Midhat'ın *Müşâhedât, Esrâr-ı Cinayât, Ahmet Metin ve Şirzad* gibi başka eserlerinde de rastlanır (Okay, 2008: 139-142).

Karnavalın tasvir edilmesi veya roman kişilerinin bir karnaval etkinliğine katılmaları, edebiyatın karnavallaşması anlamına gelmemektedir; ya da daha yumuşak bir ifadeyle tek başına bu, yeterli değildir. Bu bağlamda Ahmed Midhat'ın *Karnaval* romanı edebiyatın karnavallaştığı bir örnek değil, Batılı bir eğlence türü olarak balo ve karnavallar üzerinden alafrangalığın eleştirildiği bir eserdir.

Yahya Kemal'in "Karnaval ve Dönüş" manzumesi gerek başlığı gerekse muhtevası itibarıyla karnavalın edebî metne taşındığı bir diğer örnektir:

Nis karnavalda eğleniyor;
Her yandan haykırış ve gülüşler...
Bir haftadan beri
Rü'yâlarımda sallanıyor vals etekleri...
İçmek, gülüşmek eski zaman îtiyâdıdır.
Bu karnaval,
Geçmişte bağbozumlarının belki yâdıdır
Garb âleminde eğlenişin bir misâli bu.
Yûnan, Lâtin ve Cermen'i tek cins eden havâ
Esmiş bu mâvi sâhile bir musiki gibi. (Beyatlı, 2013: 37)

⁷ Ahmed Midhat Efendi Batı'da karnaval hakkında bilgi verirken yılın belli dönemlerinde yapıldığından, her türlü aşırılığın mübah sayıldığı bir özgürlük ortamı oluştuğundan, cinayet vb. eylemler dışında herkesin istediğini yapmakta hür olduğu bir ortamın mevcudiyetinden bahseder. Bu özellikler Orta Çağ karnaval anlayışıyla bire bir örtüşmektedir:

"Binaenaleyh senede bir müddet-i muayyene zarfında kâffe-i âdât ve kavânin-i belediyenin hükümden kalkarak herkesin müsâvi ve herkesin hürr-i mutlak olmak üzere ömür sürmesi evvelâ bir âdet suretinde baş gösterip yavaş yavaş bu âdet kanun hükmünü dahi almıştır. Zira kavâninin üssü'l-esası ahlâk ve âdât-ı milliye veyahut ahlâk ve âdât-ı milliyenin netice-i hâsilası kavânin-i medeniye olmak âdeta her hakimin hükmeyletiği bir surettir.

Herkesin hürriyet-i mutlaka üzere yaşaması için müsaade-i umumiye verilmiş olan zamanlar işte şimdiye kadar devam edip hatta gittikçe terakki dahi eylemiş bulunan "karnaval" zamanlarının iptidalarıdır. Bu müddetler zarfında yalnız halka taarruz ve hürriyet-i gayra tecavüz addolunacak cürüm ve cinayetlerden maada herkesin keyfi ne yolda isterse öyle eğlenmesine ve birçok rezaili alenen bile icra etmesine kimsenin muhalefet etmemesi hakikaten bir hüküm-i kat'-i-i kanun suretini almıştır." (Ahmed Midhat Efendi, 1298: 3)

Bir kısmını alıntılıdığımız bu metinde de edebiyatın karnavallaşması söz konusu değildir. Şair, yalnızca Garp âleminde bir eğlenme biçimi olarak ifade ettiği karnaval atmosferini tasvir etmiştir. Şiir, edebiyatın karnavallaşması için ideal bir tür değildir; Bakhtin bunun için en uygun zemine sahip olan türün roman olduğuna işaret eder. Romanın birden çok karakterin mevcudiyetine ve bunun bir sonucu olarak çoksesliliğe imkân veren yapısı, farklı edebî türleri içinde barındırabilmesi, modern bir tür olması gibi sebepler (Bakhtin, 2014: 19, 61) onu edebiyatın karnavallaşması için en uygun tür hâline getirmiştir. Romana bu imkânları sağlayan şey yalnızca uzunluğu değildir. Zira destan, romandan çok uzun bir türdür; fakat ortaya çıktığı dönemin anlayışına uygun olarak gelişmiştir (Brandist, 2011: 37).

Edebî türler mit-efsane-destan-halk hikâyesi-modern hikâye-roman kronolojisini takip ederek meydana gelmişlerdir. Bu türlerin ortaya çıkmasında insanoğlunun sorduğu sorular, teknolojik gelişmeler, kültürel etkileşimler gibi birçok etkenin dahilî söz konusudur. Roman türü, gerek bu silsile içerisinde en son basamağı teşkil etmesi ve diğer türlerin tecrübelerini kullanabilmesi gerekse modern bir tür olması hasebiyle Bakhtin tarafından karnaval dilinin edebî eserlerde kendine yer bulabileceği en mükemmel tür olarak gösterilmiştir. Ayrıca roman, hâlâ gelişmekte olan bir türdür.

Türk edebiyatında karnaval dili ile oluşturulmuş eserler üzerine yapılan incelemelerin zengin bir literatürü olduğu söylenemez. Himmet Uç'un hazırladığı *Ansiklopedik Roman Eleştirisi Terimleri*'nde karnaval, "*farklı anlatımların bir metinde kullanılması*" olarak tanımlanmış, Türk romanında karnaval dili kullanan bir romancı olmadığı zikredilmiştir (Uç, 2006: 63-64).

Alper Akçam, *Türk Romanında Karnaval* isimli çalışmasında Hüseyin Rahmi'den Orhan Pamuk ve Hasan Ali Toptaş'a uzanan bir çizgide muhtelif romancıların eserlerini karnaval perspektifinden değerlendirmiştir. Fakat çalışma bazı eksiklik ve belirsizlikleri beraberinde getirmektedir. Örneğin "Tanzimat Edebiyatında Karnaval" başlığını taşıyan bölümde Ahmed Midhat Efendi'nin *Karnaval* romanından bahsedilmemiştir. Daha sonra Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın edebiyatımızda karnavalesk unsurları eserlerine taşıyan ilk yazar olduğu, bu hususta ihmal edildiği ve çok zengin malzemeleri ihtiva eden romanları olduğu ifade edilmiş, bu da büyük oranda cin/peri hikâyelerinden bahsetmesine ve sözlü kültür öğelerine bağlanmıştır (Akçam, 2019: 111-126). Bakhtin'in karnaval kuramı hakkındaki yazıları dikkatli bir nazar ile okunduğunda edebî eser ile karnavalesk arasındaki bağlantının olağanüstülükler ile bir ilgisi olmadığı görülmelidir.

Son yıllarda yapılan bazı çalışmalarda Yaşar Kemal'in *Demirciler Çarşısı Cinayeti*, Orhan Pamuk'un *Sessiz Ev* gibi eserleri, Bakhtin'in karnaval kuramı ışığında değerlendirmeye tâbi tutulmuştur (Doğan, 2008; Akyüz, 2020). Bakhtin üzerine yapılan okumalar ve incelemeler ile bu literatür yakın gelecekte zenginleşmeye müsaittir. "Türk Edebiyatında Karnaval Temalı Eserler ve Çalışmalar" başlığı altında zikrettiğimiz çalışmaların bir kısmında "karnaval" tekil olarak ele alınırken bazılarında yine Bakhtin'in ortaya koymuş olduğu "diyaloji", "kronotop", "heteroglossia" gibi kavramlar karnaval kuramının alt başlıkları olarak düşünülmüştür. Bakhtin'in teorileri ve roman sanatı üzerine ürettiği kavram ve düşünceler elbette bir bütün olarak değerlendirilmelidir; ancak söz konusu çalışmalarda karnaval kuramının anlaşılması noktasında sistemsel bir bütünlük ve birliğin sağlanamadığı gözlemlenmektedir.

3. *Tehlikeli Oyunlar*'da karnaval: Son Yemek

Modernist bir yazar olan Oğuz Atay, 1970'li yılların başında yazdığı romanlarıyla üstkurmaca ve metinlerarasılık gibi postmodernist tekniklerin Türk edebiyatına taşınması noktasında öncü bir isimdir. Avangart yazarların ortak özelliklerinden biri, yazdıklarının kıymetinin üzerinden epey vakit geçtikten

sonra anlaşılması ve hak ettiği değeri görmesidir. Kitapları okunmaya ve yazdıkları üzerinde konuşulmaya devam eden bir yazar olarak Oğuz Atay da bu kategoriye dâhildir.

Tehlikeli Oyunlar (1973), Oğuz Atay'ın *Tutunamayanlar*'dan sonra yazdığı ikinci romanıdır. Romanın konusu, metnin merkezinde yer alan Hikmet Benol'un iç dünyasında kendi benine doğru yaptığı yolculuğun ve hem kendiyse hem de toplumla yaptığı muhasebenin dışavurumudur. Hesaplaşma olgusu somut anlamda Hikmet'in şehir hayatından çıkıp gecekonduya yerleşmesi olarak tezahür ederken soyut olarak da zihnindeki oyunların teşekkülü olarak belirir. "Oyun", "yalan" vs. gibi unsurların iç içe geçtiği, neyin hayal neyin gerçek olduğunun keskin çizgilerle birbirinden ayrılmadığı yoruma açık yapısıyla *Tehlikeli Oyunlar* gerek kullanmış olduğu teknikler gerekse ironi ve parodinin yoğun bir biçimde kendini gösterdiği eleştirel tutumun saklı olduğu muhtevası ile çok zengin bir metindir.⁸

Roman dört ana bölüm ve 18 alt bölümden meydana gelir. "Son Yemek",⁹ dördüncü bölüm içinde yer alan 16. kısmı teşkil eder. Son Yemek bölümü, kurgulanışı, kişi kadrosu ve kullanılan dil itibarıyla tam bir karnaval atmosferini yansıtmaktadır. Bir ziyafet ve şenlik havasının yaşandığı yemek salonu (Hikmet'in evi) karnaval havasını yansıttığı gibi metin, birçok açıdan edebiyatın karnavallaşması olarak da okunmaya müsaittir.

Bölümün başında Hikmet ve Sevgi'nin yalnız başlarına buldukları ev, kısa süre içerisinde ilgili ilgisiz bütün roman kahramanlarının bir araya geldiği bir cümbüşe dönüşür. Önce sırasıyla Hikmet'in arkadaş çevresinden olan Dumrul, Behçet ve Nazmi eve gelirler. Yukarıdan sesleri duyan Albay (Hüsamettin Tambay) ve Hikmet'in komşusu Nurhayat Hanım'la küçük oğlu Salim de bu ekibe dâhil olur. Ziyafet için siparişleri eve getiren ve kalması için ısrar edilen Bakkal Rıza Bey, eşi Hasibe Hanım ve çırağı Süleyman; "*Hüsamettin Bey diye birine kütüphane getiren*" eski tanıdıklar Rüşti ve Şoför Tahsin; vatani görevini yapmakta iken bir haftalık izin alıp kapıda beliren ve annesini şaşkına çeviren, Nurhayat Hanım'ın piyes yazan oğlu Hidayet; davetsiz gelen meyhane tayfasını teşkil eden Meyhaneci Kirkor, Mehmet Bey, Tombalacı Arif ve Muhsin Beylerle birlikte bu kalabalık ev tam bir karnaval atmosferine dönüşür. Bu atmosferi sağlayan şey yalnızca herhangi bir kalabalığın bir araya gelmesinden ibaret değildir.

"Son Yemek"te "Bilge" hariç bütün roman kişilerini görmek mümkündür. Bunların arasında "oyun içinde oyun" olarak görebileceğimiz, Hikmet'in Albay ile oluşturduğu kurmaca metin (piyes) karakterleri yer almamaktadır. Yemekte yer alanların listesi şu şekildedir:

- 1.Hikmet, 2.Sevgi, 3.Dumrul, 4.Nazmi, 5.Albay (Hüsamettin Tambay), 7.Fikret, 8.Nurhayat Hanım, 9.Salim (Nurhayat Hanım'ın küçük oğlu), 10.Bakkal Rıza Bey, 11.Hasibe Hanım (Rıza Bey'in eşi), 12.Süleyman (Rıza Bey'in çırağı), 13.Ergun, 14.Ayşe (Ergun'un eşi), 15.Sermet Bey, 16.Tahsin, 17.Rüşti, 18.Hidayet (Nurhayat Hanım'ın askerdeki oğlu), 19.Meyhaneci Kirkor, 20.Mehmet Bey, 21.Muhsin Bey, 22.Tombalacı Arif, 23.Nursel Hanım.

Hikmet'in evinde fiziksel olarak bulunmayan diğer kişilerin ismi sanki orada olamamaları telafi edilmek istenircesine telaffuz edilmektedir. İsmi geçen kahramanların çoğu Hikmet'in Albay ile oluşturduğu piyes kişileridir:

"Dostlarımız Heine, Schlick, Hroboviç, Danton, Marat, De Gaulle, Rousseau ve adını sayamayacağım daha birçok kahraman ve Selim Bey, Rüstem Bey ve annem, babam ve Safiye Hanım ve adını

⁸ Romanın yazılış süreci, muhtevası, yapısı ve tekniği hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. (Ecevit, 2014a: 97-129; Ecevit, 2014b: 330-372).

⁹ (Atay, 2015: 424-446). (Romandan alıntılar bu baskıdan yapılacak, ilerleyen sayfalarda roman için TO kısaltması kullanılacaktır.)

sayamayacağım birçok kişi ve askerler, asiller, polisler, komiserler, bir yabancılar, bir genç adamlar ve adını sayamayacağım daha birçok figüran da, bize ancak şeref verirler.” (TO: 436)

Romanın bu kısmında karnaval atmosferini bize veren en önemli özellik, kişilerin hiyerarşik bir düzenden bağımsız olarak o topluluk içinde özgürce var olabilmeleridir. Roman kurgusu içerisinde mühim bir yer işgal etmeyen Rıza Bey'in karısı, Son Yemek'te “Hasibe Hanım” olabilmıştır:

“Rıza Beyin karısı Hasibe Hanım, Hikmet'in son yemek konusundaki açıklamalarını dikkatle dinliyordu. Hikmet de kadının adını yeni öğrenmişti; demek ki o güne kadar Rıza Bey'in karısı olmaktan öteye geçemeyen bu kadın, kalabalığın içinde kişiliğini bulmuş ve Hasibe Hanım olmayı başarmıştı.” (TO: 432)

Hikmet'in evinde düzenlenen şenliğe iştirak eden kişilerin birçoğu, romanın daha önceki kısımlarında kötü yanlarıyla öne çıkarılmış, nitelenmiş veya tasvir edilmişlerdir. Hikmet ve Sevgi, “toplumun bir kenarına itilmiş ve küçümsenmiş” kişilerdir. (TO: 236) Nurhayat Hanım'dan sürekli “dul kadın” olarak bahsedilmektedir. Bu, aynı zamanda romanın ikinci kısmının başlığıdır. Dul kadının tasviri kötü kokular barındırır:

“Kadından çamaşır sabunu ve yağ kokuları yükseliyordu. Ellerinin çatlakları arasında, şişkin ve yağlı derisi parlıyordu. Kıpkırmızı elleri var. Çizgilerle dolu soluk yüzü ve elleri, sanki aynı insanın değildi. Kara bir çalı gibi karışık kaşlarıyla uzun kirpikleri arasında gözleri kaybolmuştu.” (TO: 40)

Dul kadının yani Nurhayat Hanım'ın küçük oğlu Salim için “zayıf, patlak gözlü, hastalıklı bir çocuğu” (TO: 34) ifadesi kullanılır. Meyhane tayfasından olan Tombalacı Arif “şişman”dır (TO: 125); havayolları pilotluğundan emekli olan Muhsin Bey “üst ve ön dişleri eksik, alt ön dişleri sigaradan kararmış, İngilizceyi az bilen ve at yarışlarını sevmeyen” (TO: 125) biri olarak tarif edilir. Ergun, “tembel ve başkalarının sırtından geçinmesini bilen bir sahtekârdır” (TO: 213). Olumsuz özellikleriyle, pejoratif bir bakış açısıyla tasvir edilen ve roman okuyucusuna tanıtılan bu kişilerin hepsi bu özelliklerinden sıyrılmış yalın ve özgür kişiler olarak Hikmet'in evinde kendilerine yer bulurlar. Herkes birbirinden memnundur:

“Herkes birbirinden memnun” (TO: 429)

“Herkes birbirine o kadar yakındı ki, sanki herkes birbiriyle konuşuyor, birbiriyle kâğıt oynuyor, birbiriyle içiyordu.” (TO: 434)

Romanın önceki kısımlarında olumsuz taraflarıyla bahsedilen kişilerin hiçbir problem olmaksızın uyum içinde var olabilmeleri, her aşırılığın mübah sayıldığı bir ortamda, şehir hayatı içerisinde daha çok fakir insanların yaşadıkları gecekondu bir evde toplanmaları, madunların bir araya geldiği ve her istediklerini yapıp eğlenebildikleri bir karnaval ortamını andırmaktadır. Oğuz Atay, “Son Yemek”te bir araya gelenler ile fakirlik kültürü arasındaki ilişkiye *Günlük*'te de dikkat çeker:

“Fakirliğin Kültürü (The culture of poverty) Türkçede sefaletin kültürü demek daha iyi olacak sanki. Bu kavram özellikle Türkiye için çok ilginç. Bir iki yıl önce Oscar Lewis'te rastlamıştım bu deyim. Daha önce de beni ilgilendiriyordu; özellikle *Tehlikeli Oyunlar*'da, bu fakirlerin dünyasını, bana etkileri açısından canlandırmaya çalıştım. (...) “Tehlikeli Oyunlar”daki “Son Yemek” bölümünde fakirlerin de moral ve ruhsal sorunları tartışmalarındaki ‘sembolik’ oluşun ötesinde bir gerçeklik var sanki. Sanki bu sefaletin kültürü, dünyaya donuk ve zevksiz burjuvaların veremeyeceği bir canlılık getirecek; gecekonduların sefil renkliliği gibi.” (Atay, 2016: 252-254)

Kapasitesinin üstünde bir insan kalabalığına ev sahipliği yapan mekân, yemek masasına sığma problemini de beraberinde getirmiştir. Nurhayat Hanım'ın “tabağını alan kişinin bir kenarda yemeğini yemesi” tavsiyesine karşı çıkan Hikmet, herkesin masa etrafında toplanması gerektiğini vurgular. Evde

bulunan bütün sehpalara masa etrafına dizilir ve misafirlerin oturması sağlanır. Ortama tam bir eşitlik havası hâkimdir:

“Hikmet bağırıyordu: Herkes birden oturacak sofraya; mutfak köleliğine son verilmeden hürriyet yemeği yenmeyecek!” (TO: 431)

Ortama herkesin özgürce eğlenebildiği bir karnaval atmosferi hâkimdir. Kahkahanın eksik olmadığı yemek masasında yiyip içenler, sohbet edenler, tavla ve poker oynayanlar, tombala çekilişleri vs. ile üçerli dörderli gruplar hâlinde insanlar, herhangi bir şekilde keyif alabilecekleri faaliyetlerin içerisindeyler. Kimse kimseye hizmet etmiyor, hazırlıklar hep birlikte yapılıyor. Uzun zamandır bu kadar kalabalık bir topluluk ile bir araya gelmeyen Hikmet ise insana maruz kaldığını (olumlu anlamda) düşünür:

“Kumar oynayanların konuşmaları, mutfaktan gelen sesler ve tavla gürültüsünün ortasında biraz başı dönüyordu. İnsandan sarhoş oldum diye düşündü. Çoktandır bu kadar insan içmemiştim. İnsanın hayal bile edemeyeceği büyük bir oyunun sarhoşluğu içindeyim. Sonra, bu oyun sözünü unuttu; seslerin akışına kaptırdı kendini. Biralara içiliyor fındık fıstık yeniyordu, zeytinyağlı yemekler su dolu kapların içinde soğutuluyordu, koridorda yavaş yavaş boş şişeler birikiyordu. Karnınızı sakın doyurmayın beyler, yemeklerimiz geliyor, evet dokunmayın yağlı boya deniyordu. Birlikte yemek hazırlamanın getirdiği demokratik ortam geliyordu. Herkes işin bir ucundan tutuyordu.” (TO: 430-431)

Karnaval kültürünün en önde gelen özelliklerinden biri yılın belli dönemlerinde yapılıyor oluşudur. Bakhtin'in, Orta Çağ kültüründe karnavalların yılın üç ayını kapsayacak şekilde icra edildiğinden bahsettiğine daha önce dikkat çekmiştik. Bu süre elbette yere ve zamana bağımlı olarak değişkenlik göstermektedir. Önemli olan nokta karnavalın başlama ve bitiş noktalarının olmasıdır. *Tehlikeli Oyunlar* kurgusu içinde düşündüğümüzde “Son Yemek” de belli bir zaman dilimi içerisinde gerçekleşip bitmektedir. Bu zaman dilimi “bayram” kelimesi ile ifade edilir.

“Çöpçüye de bahşış verildi bir şişe birayla birlikte. Öyle ya bayramdı. Bundan iyi bayram olur muydu?” (TO: 431)

Burada “bayram” ile kastedilen dinî bayramlar veya resmî bayramlar değil, belirli bir süre içerisinde kutlanan gün veya zaman dilimidir. Bu zaman diliminin ise bir başlangıç ve bitiş noktası söz konusudur.

Karnavalın bir diğer özelliği yeme içme kültürü ile olan kuvvetli ilişkisidir. “Son Yemek” bölümündeki ziyafet de bu açıdan bir karnaval atmosferini çağrıştırır. Bu fikri destekleyen en önemli unsur ise katılımcıların memnun olması, özgürce eğlenebiliyor oluşudur:

“Hikmet, onları seyrederek, toplantımızın hiçbir eksiği yok, diye düşünüyordu; insanlar bir araya gelince bütün ihtiyaçlarını giderebiliyorlar. Herkes durumundan memnundu; Kirkor, bu kadar insana tabak çanak getirdiği ve ziyafeti düzenlediği için seviniyordu; meyhanesinde kalabalık bir topluluğu ağırlayan garsonların gururunu duyuyordu. Dumlul, “size haber verdiğim ne iyi oldu çocuklar” diyordu, Behçet’le Nazmi’ye.” (TO: 440)

“Son Yemek” bitişinde, ziyafetin sahne olduğu Hikmet’in evinin temizlenmesi, bulaşıkların yıkanması, çöplerin atılması vs. gibi işler hep birlikte kendiliğinden oluşuveren bir iş bölümü çerçevesinde yerine getirilir. Yemek sonrası kahveler afiyetle yudumlanırken bir sonraki toplantının (yemeğin) kimin evinde yapılacağına kura ile kararlaştırılması ile ziyafet sona erer.

Romadaki hemen hemen bütün kahramanların yer aldığı “Son Yemek”, daha önce çeşitli yönleriyle kabul görmeyen, başkalarının “eşi”, “kardeşi”, “kızı”, “oğlu” gibi sıfatlarıyla öne çıkıp kendi olamayan

birçok kişinin “kendisi” olduğu ve uyum içinde bir arada var olabildiği bir ortamı simgeler. Hiyerarşik algıların yok sayıldığı, herkesin özgürce eğlenebildiği, müthiş bir eşitlik havasının hâkim olduğu bu ortamda tam bir karnaval vurgusu göze çarpar. Yeme içme kültürünün dorukta yaşandığı bir ziyafet ortamı, belli bir zaman dilimi içerisinde başlayıp bitmesi ve her aşırılığın mübah sayıldığı özgür düşünce ortamının mevcudiyeti karnaval vurgusunu besleyen ve destekleyen unsurlar olmuştur.

Bölümün sonunda Hikmet ile Albay arasında geçen diyalog, Son Yemek'in Hikmet'in evi olan gecekonduda mı yaşandığı yoksa Hikmet'in zihninde gerçekleşen bir hayalden mi ibaret olduğu sorusunu akıllara getirmektedir:

“Hüsamettin Bey kapıdan başını uzattı. “Ne var Hikmet, oğlum?” diye sordu. “Biriyle kavga mı ediyorsun?” “Beni yalnız bıraktılar albayım” diye dert yandı Hikmet. Albay, Hikmet'in başını okşadı: “Üzülme oğlum, ben varım. Bu yetmez mi sana?” (TO: 446)

Tehlikeli Oyunlar'da neyin gerçek neyin hayal olduğu meselesi yalnızca bu bölüm için değil romanın bütünü için “oyun” düzleminde düşünülmesi gereken bir sorunsaldır. Romanın başarılarından biri okuyucuyu sürekli ikilem içinde bırakması olarak gösterilebilir. Metindeki “oyun” ve “yalan” hususları başka bir çalışmanın ve tartışmanın konusudur.

“Son Yemek” bölümüyle ilişki hâlinde olan konulardan bir diğeri Hıristiyan inanışlarına göre Hz. İsa'nın çarmıha gerilmeden bir gün önce havarileriyle yediği son akşam yemeğidir. Metin içerisinde İsa, Yahuda ve Son Yemek (*The Last Supper*) göndermeleri açık bir şekilde kendini gösterir. Yıldız Ecevit, İsa'yı Hikmet'in, havarileri ise Hikmet'in gerçek hayatta tutunamadığı akrabaları, arkadaşları, gecekonduda sakınları ve hayalinde yarattığı tiplerin temsil ettiğinden bahseder (Ecevit, 2014b: 348-349). Ancak roman kurgusu içerisinde yenilen yemeğin Hz. İsa'nın havarileriyle yediği “son yemek” ile eş tutulmadığını gösteren deliller mevcuttur. Rıza Bey ve karısı arasında geçen diyalog buna örnek gösterilebilir:

“Bir din adamının böyle uzun bir masada, bir takım sakallılarla birlikte yemek yediğini görmüştüm” diye bilgichlik tasladı Bakkal Rıza'nın karısı. Rıza Bey karısını payladı: ‘Aptal, o son yemek. Allah göstermesin.’” (TO: 430)

Karnaval atmosferinin hâkim olduğu gecekonduda gerçekleşen ziyafet ortamında konuşulan konulardan biri Hz. İsa ve havarileri ile yediği “Son Yemek”tir. Yahuda'nın ihaneti bir tartışma konusu hâline getirilir. Bu açıdan bakıldığında “Hz. İsa ve Son Yemek”, Hikmet'in evinde toplanan kalabalığın meydana getirdiği “Son Yemek” ile eş tutulmamış, bu yemekli sohbetin ve karnaval ortamının bir mevzu hâline gelmiştir. Son tahlilde romandaki birçok konu gibi “Son Yemek-Hz. İsa” ile Hikmet arasındaki bağlantının da yoruma açık olduğu söylenebilir.

Sonuç

Oğuz Atay'ın *Tehlikeli Oyunlar* romanında yer alan “Son Yemek” adlı kısım, kurgulanışı, kişi kadrosu ve dili itibarıyla karnaval geleneğinin izlerini taşımaktadır. Bu makalenin çıkış noktası söz konusu izlerin tespitidir. Öncelikle Bakhtin'in Rabelais ile keşfettiği ve Dostoyevski'ye kadar izini sürüp sistemleştirdiği karnaval kuramı üzerinde durulmuştur. Anlatı türlerinin değişimini tartışırken Rönesans'ta belli başlı türlerin karnaval dili kullanılarak nasıl değiştirildiğini ve bu yolla Orta Çağ ideolojisinin nasıl sarsılıp hiyerarşik anlatıların yıkıldığını gösteren Bakhtin, Rabelais ile birlikte başlayan edebiyatın karnavallaşma sürecinin zengin örneklerini Dostoyevski'de bulur. Başlangıcı Antik Çağ'a dayanan, zirve

noktası ise Orta Çağ olan bir etkinlik türü ve yaşama biçimi olarak karnaval, edebî eser üzerinde belirleyici bir role bürünmüştür.

Oğuz Atay'ın eserine geçmeden önce Türk edebiyatında karnaval temalı eserler ve çalışmalar üzerine genel bir bakış atılmış, bu konu üzerinde zengin bir literatür oluşmadığı gözlemlenmiştir. Yalnızca edebiyatın karnavallaştığı örneklerle değil, bir etkinlik olarak karnavalın yer aldığı eserlere de yer verilmiş, bu yolla neyin edebiyatın karnavallaşması olarak telakki edilebileceği/edilemeyeceği gösterilmek istenmiştir.

Tehlikeli Oyunlar'ın 16. kısmını teşkil eden "Son Yemek", tespit edildiği üzere birçok açıdan tam bir karnaval atmosferini yansıtmaktadır. Burada kastedilen şey edebiyatın karnavallaşması, yani karnavalın edebî metnin diline ve kurgusuna hâkim olması olduğu kadar aynı zamanda romandaki vakanın bir karnaval şölenini andırır şekilde gerçekleşiyor oluşudur. "Son Yemek", hiyerarşik düzenden bağımsız olarak herkesin özgürce eğlenebildiği, romandaki – hemen hemen – bütün kişilerin kendisi olarak uyum içinde var olduğu bir karnaval vurgusu taşır. Bu karnaval vurgusu yeme içme kültürünün dorukta yaşandığı bir ziyafet ortamı ve belli bir zaman dilimi içinde gerçekleşmiş olması gibi ayrıntılarla beslenir. Karnaval geleneğinin edebî metin üzerinde aksini süren bu yaklaşım tarzı, *Tehlikeli Oyunlar*'ı anlamak/anlamlandırmak için okuyucuya farklı bir perspektif sunmaktadır.

Bu çalışma kapsamında dikkat çekmek istediğimiz son husus, Oğuz Atay ile Dostoyevski arasındaki etkileşimdir. Daha önce zikrettiğimiz üzere Bakhtin, çoksesliliğe hakkını veren roman türünün en yetkin anlatımını Dostoyevski'nin romanlarında bulduğunu belirtmiş ve bu eserlerin karnaval öğeleri bakımından zenginliğini göstermiştir. Dostoyevski, hem okur hem de yazar olarak Atay'ın üzerinde tesiri bulunan bir isimdir. Bir üstkurmaca olarak *Tehlikeli Oyunlar*'ın *Yeraltından Notlar*'dan esinleniş başta olmak üzere Rus yazar, Atay'ın kurmaca dünyasının şekillenmesinde büyük pay sahibidir.¹⁰ Birçok açıdan Rus romancıdan beslenen Oğuz Atay'ın karnaval öğelerinin romana taşınması ve edebiyatın karnavallaşması noktasında da aynı tesir altında kaldığı düşünülebilir.

Kaynakça

- Ahmed Midhat Efendi (1298). *Karnaval*, İstanbul.
- Akçam, Alper (2010). *Türk Romanında Karnaval*. (2.bs.). Ankara: Ürün Yay.
- Akerson, Fatma Erkman (2010). *Edebiyat ve Kuramlar*. İstanbul: İthaki Yay.
- Akyüz, Bilal (2020). "Mihail Bahtin'in Romana Dair Görüşleri Düzleminde Bir Okuma: *Sessiz Ev*", İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Aktulum, Kubilay (2000). *Metinlerarası İlişkiler*. Ankara: Öteki Yay.
- And, Metin (2002). *Oyun ve Bügü: Türk Kültüründe Oyun Kavramı*. (genişletilmiş baskı), İstanbul: YKY.
- Atay, Oğuz (2015). *Tehlikeli Oyunlar*. (32.bs.), İstanbul: İletişim Yay.
- Atay, Oğuz (2016). *Günlük*. (23.bs.), İstanbul: İletişim Yay.
- Bakhtin, M. (2014). *Karnavalardan Romana*, çev. Cem Soydemir, (der. Sibel Irzık), (2.bs.), İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Bakhtin, M. (2005). *Rabelais ve Dünyası*. (çev. Çiçek Özbek), İstanbul: Ayrıntı Yay.

¹⁰ Oğuz Atay ile Dostoyevski arasındaki etkileşimin boyutlarını ayrıntılı olarak gösteren bir yazı için bkz. (Ecevit, 2014b: 201-214).

- Bakhtin, M. (2015). *Dostoyevski Poetikasının Sorunları*. (çev. Cem Soydemir), İstanbul: Metis Yay.
- Bakhtin, M. (1988). "Dostoyevski'de Karnaval Ögeleri", (çev. Oğuz Özügül), *Felsefe Dergisi*, (26), İstanbul, 110-122.
- Beyatlı, Yahya Kemal (2013). *Kendi Gök Kubbemiz*, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yay.
- Brandist, Craig (2011). *Bakhtin ve Çevresi: Felsefe, Kültür ve Politika*. (çev. Cem Soydemir), Ankara: Doğu Batı Yay.
- Doğan, Zuhâl (2008). "Demirciler Çarşısı Cinayeti ve Leopar'ın Karnaval Yöntemiyle Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi", Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Ecevit, Yıldız (2014a). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*, İstanbul: İletişim Yay.
- Ecevit, Yıldız (2014b). "Ben buradayım..." *Oğuz Atay'ın Kurmaca ve Biyografik Dünyası*. İstanbul: İletişim Yay.
- Karaca, Alaattin (2013). *İkinci Yeni Poetikasi*. Ankara: Hece Yay.
- Okay, M. Orhan (2013). *Batı Medeniyeti Karşısında Ahmed Midhat Efendi*, İstanbul: Dergâh Yay.
- Parla, Jale (2013). *Don Kişot'tan Bugüne Roman*. İstanbul: İletişim Yay.
- Uç, Himmet (2006). *Ansiklopedik Roman Eleştirisi Terimleri: Terimler-Unsurlar-Çeşitler-Eleştiriler-Yorumlar*, Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Elektronik Kaynaklar:

<https://www.etymonline.com/search?q=carnival> (Erişim Tarihi: 15.07.2022)

35. Yavuz Bülent Bâkiler'in Üsküp'ten Kosova'ya adlı eserine yansıyan Balkan coğrafyası

Sevilay ÖZTÜRK¹

Özlem FEDAI²

APA: Öztürk, S. & Fedai, Ö. (2022). Yavuz Bülent Bâkiler'in Üsküp'ten Kosova'ya adlı eserine yansıyan Balkan coğrafyası. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 568-580. DOI: 10.29000/rumelide.1192646.

Öz

Balkan toprakları, asırlar boyunca Osmanlı idaresinde kalması sebebiyle Türk dili ve kültürüyle yoğrulmuş bir coğrafyadır. Bu sebeple her köşesinde Türk dilinin ve kültürünün yansımalarına rastlamak mümkündür. Balkan coğrafyasındaki söz konusu kültürün izlerini yansıtan eserlerden biri de Yavuz Bülent Bâkiler'in *Üsküp'ten Kosova'ya* adlı eseridir. Sanatçının bu coğrafyanın önemli merkezlerinden Makedonya ve Kosova'yla ilgili izlenimleri yansıtan eser, 1976'da Struga'da Türkiye'yi temsilen davetli gittiği 10 günlük seyahatinin notlarından oluşturulmuştur. Eserde sanatçının Balkan coğrafyasına dair izlenimlerinin yanında buradaki Türkçe eğitimine dair izlenimlerini ve çeşitli eleştirilerini bulmak mümkündür. Bu çalışmada sanatçının *Üsküp'ten Kosova'ya* gezi yazılarından oluşan eserinden hareketle Balkan coğrafyasında gözlediği Türk kültürünün izlerine dair tespitleri, Türkçe'nin durumu ve Türkçe eğitimi çalışmalarına ait izlenim ve eleştirileri eserin yazıldığı dönemden günümüze bu coğrafyadaki değişim, karşılaştırmalarla sergilenmiştir. Balkan coğrafyasında Türk kültürünün özellikle mimari alandaki izleri *Üsküp'ten Kosova'ya* gezi yazılarından hareketle saptanırken bu eserlerin geçmişteki ve bugünkü durumu karşılaştırılmıştır. Eserin yayınlandığı dönemde Makedonya'da Türkçe eğitimi faaliyetlerinin de yetersiz olduğunu, hatta radyolarda Türkçe yayın sıkıntısının olduğunu anlatan yazarın notlarından hareketle günümüzde devletin ve çeşitli kuruluşların projeleriyle bu faaliyetlerin arttığı, sorunların azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca sanatçı, eserin yayımlandığı dönemde Anadolu'daki Türklerin bu coğrafyalarda yaşayan soydaşlarından habersiz olmalarını eleştirmiştir. Sonuç olarak Balkan coğrafyasını erken denilebilecek bir tarihte sorunları ve eleştirileriyle okuyucuya tanıtan Bâkiler'in eseri, Türkçe eğitimi, kültürel miras ve alışveriş konusunda bu coğrafyaya olan farkındalığı arttırmaya katkı sağlamış bir eser olmuştur. Çalışmamızda doküman incelemesiyle veriler çözümlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yavuz Bülent Bâkiler, Üsküp'ten Kosova'ya, Balkanlar, Kültür, Türkçe Eğitimi

Balkan geography reflected in Yavuz Bülent Bâkiler's book from Skopje to Kosovo

Abstract

Since the Balkan lands remained under Ottoman rule for centuries, it is a geography kneaded with Turkish language and culture. For this reason, it is possible to encounter the reflections of the Turkish

¹ YL Öğrencisi., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), sevilay.oztrk39@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1085-7668 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192646]

² Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), ozlem.fedai@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7726-4096

language and culture in every corner. One of the works reflecting the traces of the mentioned culture in the Balkan geography is Yavuz Bülent Bâkiler's work from Skopje to Kosovo. The work, which reflects the author's impressions about Macedonia and Kosovo, which are important centers of this geography, was created from the notes of his 10-day trip to Struga in 1976, where he was invited to represent Turkey. In the work, it is possible to find the artist's impressions of the Balkan geography, his impressions of the Turkish education there, and various criticisms. In this study, the author's determinations of the traces of Turkish culture he observed in the Balkan geography, based on his work named from Skopje to Kosovo, which consists of his travel writings, the state of Turkish, and his impressions and criticisms of Turkish education studies, the change in this geography from the time the work was written to the present, are exhibited with comparisons. While the traces of Turkish culture in the Balkan geography, especially in the architectural field, were determined from the travel writings from Skopje to Kosovo, the past and present status of these works were compared. Based on the notes of were also insufficient and there was even a shortage of Turkish broadcasting on the radios at the time the work was published, it has been determined that these activities have increased and the problems have decreased with the projects of the state and various organizations. In addition, the artist criticized that the Turks in Anatolia were unaware of their cognates living in these geographies at the time the work was published. As a result, Bâkiler's work, which introduced the Balkan geography to us with its problems and criticisms at an early date, has contributed to increasing our awareness of this geography in terms of Turkish education, cultural heritage and shopping. Regarding our study data were collected through documents review and contents analysis.

Keywords: Yavuz Bülent Bakiler, Üsküp'ten Kosova'ya, Balkans, Culture, Turkish Education

Giriş

Balkan coğrafyası; Türk dilinin yansımalarının bulunduğu, Türk tarihi ve kültüründen beslenen geniş bir coğrafyadır. Balkan topraklarının her köşesinde yaşayan Türkçeye, zamana direnen mimari eserlere rastlamak mümkündür. Edebî kişiliği ile Türk dünyasının izlerini eserlerinde yansıtan Yavuz Bülent Bâkiler'e göre *kalabalıkları, bir millet şuuru etrafında toplayan, onlara şahsiyet kazandıran edebiyattır* (Bâkiler, 2004: 208). Yavuz Bülent Bâkiler, Anadolu coğrafyasında yetişmiş, kökleri Azerbaycan topraklarına uzanan bir aydındır. Manzum ve mensur eserleriyle aşk, özlem, vatan sevgisini, millet bilincini yansıttığı gibi kullandığı kelimeleri özenle seçerek Türkçe bilinci oluşturarak Türkçenin korunmasına önem vermiştir. Eserlerinde yalnızca Anadolu coğrafyasını yansıtmakla kalmayan sanatçı, Türk dünyası coğrafyalarından izler sunarak eserleriyle kültürel birlik oluşturmaktadır. Balkan toprakları, asırlarca farklı milletleri bünyesinde barındırarak kültürel zenginlik kaynağı olmuştur. Balkan Yarımadası Türkiye (Doğu Trakya), Bulgaristan, Yunanistan ve Arnavutluk devletleri ile bir kısım toprakları yarımada dışında kalan Romanya ve Slovenya ile Hırvatistan dışında kalan eski Yugoslavya toprakları yani Makedonya, Bosna-Hersek ile Sırbistan ve Karadağ topraklarını kapsamaktadır (Yiğit,1996: 155). Türkiye gerek coğrafi gerekse tarihî bağları sebebiyle Balkan coğrafyasıyla iç içe olmuştur. Balkan toprakları üzerindeki Türk kültürel mirasının izleri günümüzde de varlığını korumaktadır. Balkanlar, derin tarihsel ve sosyo-kültürel bağlar ile ekonomik ve siyasal ilişkiler bakımından Türkiye için son derece önemli bir bölgedir. Balkanlar bölgesi, Türkiye'nin Avrupa'ya açılım yoludur. Türkiye ile Avrupa ülkeleri arasındaki bağlantı yolları bu bölgeden geçer. Balkanlar'da barış ve istikrar ortamının var olması, hem Türkiye'nin güvenliği hem de Avrupa ile olan ekonomik ve siyasal ilişkilerin aksamaması açısından önem taşımaktadır (İbrahimgil&İbrahimgil,2014: 588). Yavuz Bülent Bâkiler, *Üsküp'ten Kosova'ya* adlı gezi yazılarını içeren kitabında Makedonya ve Kosova ile ilgili izlenimlerini yansıtarak Balkan coğrafyasında kalan topraklar üzerindeki Türk kültürünün

yansımalarını gözler önüne serer. Eserin önsözünde *Yugoslavya'da 1976 yılında yapılan Struga Şiir akşamlarına devletimizi temsilen katıldım. 10 gün süren o seyahatte Yugoslavya'nın önemli şehirlerini gördüm. Daha çok Makedonya'da kaldım. Şimdi elinizde bulunan Üsküp'ten Kosova'ya isimli bu kitap o güzel gezinin sonunda yazıldı* (Bâkiler,2011:7) diyerek gezi notlarıyla ilgili bilgi verir. Eser, 1979 yılında basılarak okuyucuya ulaşır.

Sanatçının görme imkânına sahip olduğu önemli şehirler arasında yer alan Üsküp, Balkan coğrafyasında önemli bir yere sahiptir. “Tarihte olduğu gibi bugün de dil, din ve etnik yönden farklı birçok unsurun barındığı Makedonya’da 1994 nüfus sayımına göre 78.000 Türk yaşamaktadır. Makedonya Türklüğü esas itibarıyla ülkenin batısında Gostivar, Kalkandelen (Tetova), Ohri, Struga, Manastır (Bitola), Kırçova, Debre bölgelerinde, başkent Üsküp’te; doğuda Köprülü (Velez), Valandova, Ustrumca, Radoviş ve İştip gibi merkezlerde meskündür (Özkan, 2007: 58).” Anadolu’dan gelen göçlerle Üsküp, Türk kültürüyle zenginleşmiştir. Yavuz Bülent Bâkiler, gezi sırasında Üsküp’te Türk kültürünün izlerini taşıyan pek çok mimari eserle karşılaşmıştır. “Üsküp, doğal ve tarihi güzellikleri; medrese, tekke, cami, han, hamam, imaret, mektep, çarşı, dükkân ve bedesten gibi çok sayıda tarihi ve mimari yapıları; musiki, şiir ve edebiyatıyla Osmanlı döneminin önemli şehirleri arasında yer almaktadır” (Nureski, 2014: 76). Sanatçı, Türk kültürünün yansımalarını üzerinde taşıyan Osmanlı Dönemi’nde inşa edilen, hâlâ ayakta duran ve bu döneme damgasını vuran Türk Çarşısı, Mustafa Paşa Camii, Kurşunlu Han, Sulu Han ve Davud Paşa Hamamı gibi klasik mimari yapılar ile eski Türk evleri ve 15. yüzyılda II. Murad tarafından inşa edilen ve bugün şehrin en önemli simgelerinden biri hâline gelmiş olan Taş Köprü gibi tarihi yapılar (İnbaşı, 2012: 78) hakkında bilgi verirken geçmişin “Üsküp”ü, bugünün “Skopi”si arasında karşılaştırma yaparak ilerler.

Yavuz Bülent Bâkiler’in gezi notlarında yer verdiği bir başka ülke ise bizim tarihimizde zaferlerle ve şehadetle yer etmiş olan Kosova’dır. Asırlar boyunca Kosova’da Türkçe ve Türk kültürünün yansımaları yer etmiştir. “Kosova’da nüfusun %90’ı Müslüman’dır. Yugoslavya yönetimi, Arnavutlar yönetiminde sınırlı söz hakkı olduğundan bağımsızlık için başkaldıracağını düşünmüş, olası bir ayaklanmada Türklere destek almasının önüne geçmek amacıyla Kosova Türkleri ile Arnavutlar arasındaki Müslümanlık bağı zayıflatmak için çalışmıştır.(Türkoğlu 2001- Akt: Elmas,2014: 133).” Ancak Yavuz Bülent Bâkiler’in gezi notlarından hareketle Balkan coğrafyasında yaşayan farklı milletlere mensup bireyler ve Türklere arasında saygı ve sevgi bağının olduğu görülmüştür.

Milletleri birleştiren en önemli unsurların başında dil gelir. Balkan coğrafyası üzerinde Türk dili önemli bir yere sahiptir. “Dünyada Türkçe konuşanların sayısı yaklaşık olarak 150 milyon, Türkiye Türkçesini konuşanların sayısı ise yaklaşık 70 milyondur. Türkiye Türkçesi, Türkiye’nin yanı sıra Irak, Suriye, Kıbrıs, Yunanistan, Bulgaristan, Avrupa, Amerika, Okyanusya, Arap ülkeleri, eski Yugoslavya, Rusya ve SSCB’den ayrılmış olan Türk cumhuriyetlerinde konuşulmaktadır (Ercilasun,1997: 57-60)”. Makedonya, Kosova bölgelerinde de Türkçe ve Türkçe eğitimiyle ilgili çalışmalar, Bâkiler’in gezi notları arasında yer bulur. Sanatçının eseri, yalnızca gezilip görülen yerlerin özelliklerini yansıtmakla kalmaz aynı zamanda dönem içerisinde görülen eksiklikleri de eleştirel bir gözle yansıtmaya sebebiyle önem taşır. Yavuz Bülent Bâkiler’in gezi yazılarını içeren eseri, aynı zamanda Balkan coğrafyası hakkında Anadolu’da yaşayan Türklere bilgi vererek soydaşlarından haberdar olmasını sağlar. Ana vatandan uzak kalmış soydaşlarımızı, kültürümüzün izlerini yansıtan eser milli kültür öğelerine kaynaklık ederek bilgi sunar.

Bu çalışma ile Yavuz Bülent Bâkiler’in *Üsküp’ten Kosova’ya* adlı eserinden hareketle gezi sırasında gördüğü mimari eserler üzerindeki Türk kültür izlerini tespit etmek, gezdiği coğrafyalardaki Türkçe ve

Türkçe eğitimi çalışmalarını tespit ederek eserinde yer verdiği eleştiriler aracılığıyla eserin yazıldığı dönem ve günümüz arasındaki değişimi karşılaştırmalarla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Türk Tarihi ve Kültürünün Mekân/Mimari Üzerindeki Yansımaları

Osmanlı'nın 550 yıl hüküm sürdüğü Balkan coğrafyasında, sınırlar, yönetim, dil değişse de Türk tarihinin izleri varlığını sürdürür. Yavuz Bülent Bâkiler, *Üsküp'ten Kosova'ya* adlı gezi yazılarını içeren kitabında Balkanlar'da gördüklerini aktarırken mekânlar üzerinde Türk kültürünün yansımalarına değinir. Aynı zamanda aldığı notlarla da Türkiye'de, *Üsküp'te Türk Eserleri* adlı programı yaparak eserleri ülkemizde tanıtmayı amaçlar. Geçmişin izleriyle gezip gören Yavuz Bülent Bâkiler, geçmiş ve şimdiyi okuyucuya bir arada verir. Mekânlar üzerinden geçmiş değerleri gün yüzüne çıkarttığı gibi Türk kültürünün izlerini taşıyan eserlerin günümüzdeki konumuna da değinir. *Üsküp'te yaşayan bir büyük Anadolu gördüm* (Bâkiler,2011: 84). Diyerek Balkan coğrafyasında Türk kültür ve tarihinin yansımalarına dikkat çeker.

Bâkiler, Üsküp ve Kosova'daki gözlemlerini aktarırken burada gördüğü yerlerle "Anadolu" arasında bağ kurar. Yavuz Bülent Bâkiler'in gördüğü mekânları Anadolu ile karşılaştırması, sanatçının Türklük bilincinden gelir. Anadolu'nun yansımaları, türküleri, evleri, Makedonya'da sanatçının karşısına çıkar.

(...)Kalkandelen'de yapılan şiir günü güzel ve canlı oldu. Programdan sonra şehirde kısa bir gezinti yaptık. Yorgun sokaklarda, zaman zaman karşımıza çıkan eski Türk evleri, Rumeli türkülerine benziyordu: Şirin, sıcak, yalnız ve hüznü yüklü. Eski Türk evleri, genellikle Anadolu'da olduğu gibi yüksek duvarlarla çevrili.(...) (Bâkiler,2011:52).

Yukarıda eserden alınan bölüm incelendiğinde Sanatçı, kültürel arası bağları mimari ile vermiştir. Bâkiler'in eseri, dönem içerisinde Balkan coğrafyasından geniş bir perspektif sunması sebebiyle önem taşır. Geleneğin izleri, sınırları aşır Balkan coğrafyasındaki mimari eserlerin üzerinde varlığını sürdürür.

(...) Köprü'nün öte ucundan yükselen Davûd Paşa Hamamı, bütün kubbeleriyle, pencereleriyle, kapılarıyla, yolunu kesti. Büyük hamamın, kadınlar ve erkekler kısmının göbek taşları ve kurnaları kaldırılmış, bir müze haline getirilmişti. Ama hamamın iç ve dış mimarisi, halvet yerlerinin süslü tonozları, sütun başlıkları, göbek taşı ve halvet yerlerinin muhteşem kubbeleri, sanki divan edebiyatımızın o süslü, o zengin, o çarpıcı üslubuyla konuşuyor gibiydiler (Bâkiler,61).

Eserden alınan örnekler incelendiğinde, Üsküp'teki mimari eserlerin Türk kültüründen gelen unsurlarla yoğrulduğunu görmek mümkündür. Sanatçı, Anadolu ile bağ kurarak Balkan coğrafyasının içerisindeki Türk izlerini gezi notlarında şöyle yansıtır:

(...) Hemen hemen bütün Anadolu illerinde gördüğümüz bit pazarlarının bir benzeri de aynı isimle Üsküp'te beni dost duygularla karşıladı. Küçük dükânlarından taşlı sokaklarında bizim türkülerimiz yayılıyor. Bir Sivas türküsü, bir Gaziantep halay havası sıcak bir selam gibi.(...) Bit Pazarı çevresinde, iki katlı eski Türk evleri gördüm. Hepsini de artık son nefeslerini güçlükle alıyorlardı. Pazarın Murad Paşa Camii, çarşı esnafı için yapılmış. Camii, 19.yüzyıl başlarında yıkılınca, Üsküp Türkleri onu yeniden onarmışlar. 1963 depreminde minaresinin şerefesinden sonrası yıkılmış ve yarım minare öylece kala kalmış (Bâkiler,79-80).

Anadolu'da görülen "bit pazarları" Üsküp'te de Bâkiler'in karşısına çıkar. Geçmişte dimdik ayakta kalan camii minaresi "yarım" kalmıştır. Yavuz Bülent Bâkiler, şiirlerinde olduğu gibi düz yazılarında da kelimeleri özenle seçer. Burada minarenin "yarım" kalışı, geçmiş değerlerin değiştiğini yansıtır. Asırlar

boyunca, heybetiyle dimdik duran minare, şimdi “yarım” da olsa zamana meydan okuyarak varlığını sürdürür. Üsküp’te Türk kültüründen izler kalmıştır ancak ne yazık ki asırlar önceki gibi değildir. Üsküp’ün “Skopi” olduğu gibi Üsküp içerisinde bulunan mimari eserler de değişime uğramıştır.

(...) Hâlbuki ben, bir komşu mahalleyi gezer gibi, Üsküp’ü dolaşacağımı sanmıştım. Sonra düşündüm ki, benim aradığım, benim görmek istediğim, Osmanlı devri Türkiye’sinin Üsküp şehridir. Hâlbuki şimdi karşımda Makedonya Cumhuriyeti’nin başkenti olan Skopi vardır. (Bâkiler, 60)

(...)Tuna, üstüme ağır bir hüznün gibi çöküyordu. Benim ecdadımın sularında Bismillahlarla abdest aldığı, ağzını çalkaladığı, yüzünü yıkadığı o mübarek Tuna bu kadar değişemez demiştim. Ama Tuna değişmişti. Bir büyük imparatorluğun yıkılmış, dağılmış, bütün değerlerini kaybetmiş haline benziyordu. Bereket ki Struga’da güzelim Kara Dirin nehrinin kıyısında, salkım söğütler altında içimdeki Tuna’yı buldum ve onu, yüreğimdeki Tuna’yı sever gibi sevdim (Bâkiler, 24).

Zaman içerisinde siyasi ve sosyal koşulların değişimiyle Balkan coğrafyası da değişime uğramıştır. Sanatçı gözlemleriyle geçmiş ve mevcut durumu gösterir. Balkanlar’da camilerin minareleri yarım, tekkelerin şadırvanları susuz kalmıştır. Yavuz Bülent Bâkiler, geçmiş ve şimdi arasındaki değişimi “Hârâbâti Baba Tekkesi”ni anlatırken şöyle gösterir;

Gece Kalkandelen’de HÂRÂBÂTÎ BABA TEKKESİ’nde kaldık. Harabati Baba Tekkesi, Osmanlı devrinde, Yugoslavya’da yapılan 400 tekkeden biri. Aşağı yukarı 500 yıllık tarihi olan bir Bektaşî ocağı(...) Bektaşî dervişleri, Yugoslavya Devriminden sonra, evlerine çekilince tekke, uzun yıllar boş kalmış. Bahçesini ısrırganlar doldurmuş. Ahşap binalar yıkılmaya yüz tutmuş... Hârâbâti Baba Tekkesi, gerçekten harap olmanın eşiğine dayanınca, Kalkandelen Belediyesi işe el atmış. Onu aslına uygun olarak yeni baştan tamir ettirip, turistik otel-lokanta ve eğlence yeri haline getirmiş.(...)Bu binanın sağında, küçük, şirin bir mescit var. Kapısının üzerinden, iç duvarlarından, mihrabın sağından ve solundan yüzümüze Ayet-i Kerimeler gülümsüyor. Ve mescit şimdi, bir oturma, bir dinlenme ve sohbet odası olarak kullanılıyor. Eskiden, Tekke’nin mutfağı olan ve doğrusu, mutfaktan çok, uzun bir kışlaya benzeyen tek katlı ahşap bir binada, gördüm ki yine tencereler, kazanlar, kaynıyor... Mutfağın karşısında, geniş geniş salonları olan bir başka bina ise, lüks bir lokanta haline getirilmiş... Bahçedeki mermer şadırvanın karşısında uzun süre ayrılmadım. Şadırvan, etrafı açık ahşap bir çadır içerisinde. Her köşesinden Türk sanatının ince çizgileri ve güzelliği katlanıyor gibi. Şadırvanın dinlenme kısmına açılan kapısı, ahşap oymacılığımızın, üstündeki kitabesi ise, hat sanatımızın seçkin örneklerinden (Bâkiler,41-42).

Hârâbâti Baba Tekkesi, mimari olarak varlığını sürdürürken ne yazık ki işlevini yerine getiremez duruma gelmiştir. Geçmişte Bektaşî dervişlerini ağırlayan tekke, günümüzde “tekke” olarak değil lokanta, eğlence merkezi ve “tekke” ile aynı cümlede kullanıldığında bile tezatlık yaratan “kumarhane” haline gelmiştir. Tekke’nin içinde bulunduğu durumu gören Bâkiler, hüznünü ve eleştirilerini kelimelerine şöyle yansıtır:

(...) Harabati Baba Tekkesi’nin bahçesinde, tarihimizi hüznünle yaşadım. Tekkenin her noktasında, bizim kültürümüz, bizim medeniyetimiz, bizim inceliğimiz vardı... Ama bizim ruhumuz Şar Dağları’na doğru, çoktan kanat çırpıyordu. Ve o güzelim şadırvanda bir damla olsun su yoktu. Bahçenin şurasında burasında, sonsuzluk uykusuna dalmış gibi donup kalan birkaç çeşmenin eski harflerle kazılan kitabelerine, usulca elimi dokundursam sanki su olacak, yüreğime döküleceklerdi.(...) Belki yüksek sesle konuşmanın bile doğru karşılanmadığı bir ilim ve ibadet ocağından, şimdi şuh kadın kahkahaları yükseliyor ve yeni, devrimci tekkenin lokantasında, büyük kumar odalarında, günlük ihtirasların üzerine, kristal kadehlerden renkli içkiler boşalıyordu. Hârâbâti Baba Tekkesi yıkılmaktan viran olmaktan kurtarılmıştı. Işıklarla yıkanmış, çiçeklerle süslenmişti. Tertemizdi, pırıl pırıldı. Ama hiçbir gayret ona uçup giden, yok olan o eski ruhunun, insana ürpertiler veren güzelliğini giydirememişti (Bâkiler,43-44) .

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde mekânın geçmişteki konumu ile güncel konumu arasında derin bir fark olduğu görülür. Tekke, tüm heybetiyle varlığını korur ancak işlevini yerine getiremez. Sözü edilen eserlerin her biri Anadolu’dan, Türk kültüründen izler taşır ancak eserler, varlığıyla zamana meydan okurken değişime meydan okuyamamıştır. Geçmişte duvarlarında zikirlerin, duaların dolaştığı

tekkelerde bugün kahkahalar, kadeh sesleri dolaşmaktadır. Sanatçı, gezi sırasında gözlemleriyle mimari eserlerin üzerindeki Türk kültürü izlerini yansıtırken eserlerin geçmişteki ve mevcut konumunu okuyucuyla paylaşarak karşılaştırma imkânı sunar.

Kosova'da padişah türbesi ziyaretinde de durum farksızdır. Sultan Murat Hüdavendigâr'ın türbesine zarar verilmemiştir ancak tam karşısına "Miloş Heykeli" dikilmiştir. Yavuz Bülent Bâkiler'in gezi sırasında yanına gelen yaşlıca bir kadın Sultan Murad Han'ın kabri başında *biz burada onun yetimliyiz* (Bâkiler,110.) diyerek Balkan coğrafyasında kalanların durumunu özetler. Kosova'da Sultan Murad Han'ın yetimleri, Üsküp'te Yıldırım Beyazıt'ın yadigârları vardır. Yahya Kemal'in deyişimiyle, "Üsküp ki Yıldırım Beyazıt Han diyardır, Evlâd-ı Fâtihân'a onun yadigârdır (Beyatlı,2019:43)."

Makedonya ve Kosova nezdinde Balkan coğrafyası içerisinde kalan mimari eserler üzerinde, Türk kültürünün yansımaları görülür. Eserler, zaman içerisinde çeşitli değişimler yaşasa da zamana direnerek Türk kültürünün izlerini yansıtmaya devam etmişlerdir.

Dil ve Kültür

Dil, toplumları bir araya getiren en önemli unsurların başından gelir. Bu sebeple coğrafyalar farklı olsa da dil, ortak bir kültür sağlar. Yüzyıllar boyunca geniş coğrafyalarda konuşulan Türk dili, Orta Asya'dan Balkanlar'a, Balkanlar'dan Avrupa'ya ve oradan dünyanın her bir köşesine uzanan yolculuğunda farklı coğrafyalarda dil ve kültür birliği oluşturmaktadır. Balkanlar, gerek Türk kültürü, gerekse Türk dili açısından zengin kaynaklar barındırır. Yavuz Bülent Bâkiler, Üsküp'ten Kosova'ya doğru yolculuğu sırasında bu topraklar üzerinde kalan Türk dilini, zaman içinde Türkçenin içinde bulunduğu durumu da aldığı notlar aracılığı ile okuyucularıyla paylaşır. Balkan coğrafyası üzerinde Bâkiler'in kulağına çalınan Türkçe, sanatçı için "Gurbette vatani yaşamak, bir yerde birdenbire birkaç Türkçe kelime duymak sonsuzluğa doğmak gibi bir şey (Bâkiler,23)!" olarak ifade edilir. Sanatçının gezi sırasında duyduğu Türkçe kelimeler, kültürel arası bağların dil aracılığı ile sağlam kaldığının göstergesidir.

Balkanlarda Rumeli şivesiyle birleşen Türkçe, kültürel birliğin temelini oluşturur. Aşağıda verilen örnekte görüldüğü gibi bir Arnavut ve Bâkiler arasında geçen Türkçe diyalog ile kültürler arası oluşan dil birliğini görmek mümkündür.

(...) Arnavut bildiği beş-on kelimelik Türkçe ile yüreğinin sıcaklığını ortaya koyuyordu. Anlaşabiliyorduk. Bir yandan pedal çeviriyor, bir yandan da kesik kesik anlatıyordu:

Sen Türk! Ben Arnavut! Allah bir! Kitap bir! Peygamber bir! Osmanlı muhteşem! Eşhedü en lâ ilâhe illallah! Ve eşhedü enne Muhammeden abdühü ve resuluhu!

Onun söylediklerini aynen tekrarlıyor, cümlemi kelime-i şehadetle tamamliyordum. O zaman bir elini direksiyondan çekerek omuzuma vuruyor, memnuniyetini belirtiyordu (Bâkiler,33).

Milletler farklı olsa da Balkan coğrafyasında gönüller birdir. Yüzyıllarca iç içe yaşayan milletler, ortak bir söz varlığının içinde yaşarlar. Yukarıda verilen örnekte Arnavut'un dediği "Osmanlı muhteşem" ifadesi, kelime-i şehadet getirmesi Türk-İslam kültürünün izlerinin gösterirken, Türkçe söz varlığının Balkan topraklarındaki yansımaları sunar. Balkan topraklarında Türkçe önemli bir yere sahiptir. "Bazı Arnavut aileleri "Türkçe biliyor musunuz?" sorusuna 'Elhamdülillah Türk'üz' demektedirler. Bu, İslam dinindeki 'Elhamdülillah Müslümanız' deyişiyile özdeşleşmiştir. Burada yaşayan bazı Türk yetişkinleri Makedonca konuşan Türk Toplulukları, Arnavut halk için Türk olmak ya da Türkçe bilmek, Müslüman olmak kadar kutsal bir durumdur. Bu söylemin bir sebebi, Türkçe öğrenmenin zenginlik, asillik ve

Müslümanlık olarak görülmesidir (Yıldız Yağcıdağ,2021: 48).” Yavuz Bülent Bâkiler de Arnavutların Türklere olan sevgisini gezi notlarında şöyle yansıtır:

Burada tarihi biraz bilen ve İslam ruhu içinde bulunan Arnavutlar, Türkleri çok severler. Türk kelimesi bir yerde onlar için doğruluk, dürüstlük, yiğitlik, efendilik, hak bilirlilik, halk severlik anlamına gelir. Hatta o kadar ki, bazı Arnavutlar kendi aralarında bile yemin ederlerken “Doğru söylemiyorsam Türk olmayayım!” diyerek birbirlerini inandırmaya çalışırlar (Bâkiler,34).

Yukarıda gezi notlarından alınan ifadeler incelendiğinde, Balkanlarda “Türk” ifadesinin içerisinde pek çok değerli anlamı taşıdığı görülmüştür. Sanatçı, gezi notlarında yer verdiği örnekle, Türklük bilincinin yansımaları gösterir.

Türkçe, Anadolu coğrafyasında bölgeden bölgeye değişiklik gösterdiği gibi Balkan coğrafyasının her bir köşesinde de değişiklik göstererek kültürel zenginlik oluşturur. Bâkiler, gezi sırasında duyduğu Rumeli şivesiyle birleşen Türkçenin gramer özelliklerini Makedonya ve Kosova bölgelerine göre gruplandırarak örnek cümlelerle okuyucuyla şöyle paylaşmıştır:

Yugoslavya Türklerinin Türkçesinde kelime sonlarındaki (u),(ü),(ı) sesli harfleri, bizim Doğu Anadolu ağzında olduğu gibi (i) sesiyle yer değiştirmiş : “oldu” yerine “oldi”, “örtü” yerini “urti” ye, “aldı” yerini “aldi” ye bırakmış.

Mişli geçmiş zaman eki ise, Batı Rumeli Türklerinin ağzında sadece “miş” ekiyle yerinde saymış. Bir Yugoslavya Türkü almış, olmuş, ölmüş yerine: almış, olmuş, ölmüş diyor. Mesela biz, “Analar elimizden tutarlar, bakarlar, dururlar” deriz. Onlar ise: “ Analer elimizden tutarlar, dururlar, bakarlar!” diyerek gülümserler. Türkler, (ö) ve (ü) seslilerini Kosova Eyalet bölgesinde kullanıyorlar. Ama kelime başındaki (K) ve (G) harfleri itilerek, yerine (ç) harfini çekerek konuşuyorlar. Bu bakımdan bizim öküzümüz orada “Üçüs”, köstebeğimiz, “çöstebek” günümüz “cün” gecemiz “cece” olmuştur. Tabii, Erzurum ilimizin kuzey kesiminde olduğu gibi: gel yerine “cel”e, git yerini “cit”e bırakmıştır.

Kosova-Prizren ağzında, bizim kelimelerimizin uzun vokallerini duyamazsınız. Bir Prizren Türkü büyük yerine bük, saat yerine sat, lahana yerine lâna, tohum yerine tom, nohut yerine nut diyerek ağzını açar veya kapar. Yugoslavya Türkü, fiili, daima cümlenin başına çekerek ağzını açıyor. Kurmuşlar bi ev o midanlıkta: (O meydanlıkta bir ev kurmuşlar)(Bâkiler,129-130-131)

Yavuz Bülent Bâkiler, Makedonya ve Kosova’da Türkçenin bölgelere göre değişen gramer özelliklerini yansıtırken Karadeniz ve Doğu Anadolu Bölgelerindeki şive özellikleriyle benzerlik kurar:

(...)Prizren ninnilerinde köpeğe: kuto, dayıya: dayo, amcaya: aco, dedeye: babo, kumruya: gugu denilmesine şaşırıldığını yazmalıyım. Karadeniz bölgesinden ve Doğu Anadolu’dan tek kişinin bile bulunmadığı Kosova bölgesinde neden Karadeniz ve Doğu Anadolu şivesi? Doğrusu araştırmaya değer bir konu (Bâkiler,136).

Balkanlardaki Türkçede bizim asırlar boyunca inşa ettiğimiz kültürümüz yaşar. Sınırların değiştiği Balkan coğrafyalarında, zaman zaman Türkçe konuşmak dahi yasaklansa da Türk diline sınır çekilememiştir. Türk dili, asırlar boyunca sınırları aşır Türk dünyasını birleştirmiştir.

Bâkiler, gezi notlarında Türk dilinin özelliklerine değinirken Türkçe eğitime ve çeşitli eleştirilere de yer verir. Değişen zaman içerisinde Balkan toprakları üzerinde Türkçe, etkinliğini kaybedecek noktaya gelmiştir. Eserde Makedonya’da Türkçenin içinde bulunduğu durum şu ifadelerle gösterilmiştir;

(...) Makedonya’da iki milyon kişi yaşıyor. Bu nüfusun 90 bin kadarı Türk. (...)Kalkandelen, 190 bin nüfuslu bir şehir. Bu sayının, sadece 6 bin kadarı Türk. Şehrin Türk nüfusu, başıboş akan sular gibi, bu eski Türk şehrinde çekilip gitmiş. O kadar ki, 10 yıl önce şehrin dili Türkçe imiş; şimdi Arnavutça! İstikbal okulu, eskiden tamamen bir Türk okulu idi. Şimdi İstikbal okulunda Türk de yoktur; Türkçe de (Bâkiler,177-178).

Zaman içerisinde Türkçe kaybolurken Türkçe eğitiminde de çeşitli sorunlar ortaya çıkmıştır. Bâkiler'in eserinde "Makedonya'nın Gaspralı İsmail'i" olarak anılan Abdülhakim Hikmet Doğan, 1945 yılında Gostivar Belediye Başkanlığının yanında Türkçe eğitimi adına çeşitli çalışmalarda bulunmuştur. Sanatçının gezi notlarında yer alan *Eğitim üzerine 17 kitabı var. Okullarımızın 1./2./3./4. sınıfları için Türkçe ders kitaplarını o yazdı. Dil eğitimi üzerinde büyük bir titizlikle durdu* (Bâkiler,167) ifadelerden anlaşılacağı üzere, Abdülhakim Hikmet Doğan Türkçe eğitimine büyük önem vermiştir. 1977 yılında Abdülhakim Hikmet Doğan Eğitim, Kültür ve Sanat Merkezi (ADEKSAM) kurulmuştur. "ADEKSAM derneği lise eğitimi için hem ana dili Türkçe ve hem de ana dili Makedonca olan Türk çocuklarını Gostivar'daki çeşitli liselerde okutmaktadır. Ekonomik güçsüzlük ve iş bulamamak yüzünden birçok Türk genci Türkiye ve Avrupa ülkelerinde çalışmak zorunda kalmaktadır.(Gezgin,2022: 84)" ADEKSAM'ın faaliyetleri ve içinde bulunduğu durumu Yavuz Bülent Bâkiler, eserinde şöyle yansıtır;

Eğitim kültür konularında, gençlerimize konferanslar veriyoruz. Değişik konularda kurslar düzenliyoruz. Lise ve dengi okullardaki çocuklarımıza mali imkânlarımız ölçüsünde burs veriyoruz. Velilerin eğitim seviyelerinin yükseltmeye çalışıyoruz. Halkımızın inançları da dikkate alarak Türk-İslam ruhunu canlı tutacak yollara başvuruyoruz. Makedonya üniversitelerinde okuyan çocuklarımız da bizim ilgi alanımız içinde. Maksudumuz, onları, buralarda tutmak. Mecliste temsilcilerimiz olmadığından, hükümetten hiçbir yardım alamadık. Milletlerarası kuruluşlara da başvurduk. Ama onların istedikleri tarzda bir kültür anlayışından ve faaliyetinden uzak olduğumuz için hiçbiri bizi desteklemedi... Türkiye'deki idareciler, aydınlar, herhalde bizim buradaki varlığımızdan haberdar değiller(...).TİKA 2 yıl önce burada Kançılara kurdu... Bize yardımcı olmadı. "Bir Türkçe-Makedonca sözlük yapalım, dedi." Bir iki ay kalıp gittiler. Bir faydalarını görmedik (Bâkiler,168).

Yukarıda verilen Yavuz Bülent Bâkiler'in *Adeksam Kültür Merkezinde Prof.Dr. Hamdi Hasan'dan kelime kelime yazdıklarımıdır* (Bâkiler,67) diyerek not düştüğü ifadeler incelendiğinde Türkçe eğitime gereken önemin verilmediğine dair gözlemlerini görmek mümkündür. Bâkiler, Üsküp'ten Kosova'ya yaptığı yolculuk sırasında aldığı notlar 1979 yılında kitap olarak basılmıştır. O dönem içerisinde Türkçe eğitiminin ihmal edildiği görülmektedir.

Günümüzde ise başta TİKA, Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumlar olmak üzere devlet eliyle pek çok kurum, Balkan coğrafyasında Türkçe eğitimi için çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Eserde Makedonya'da Türkçe Eğitime gereken önem verilmediği görülürken günümüzde ise başta Makedonya olmak üzere pek çok Balkan ülkesinde Türkçe eğitiminin yanı sıra Türk kültürünü yansıtan projeler yürütülmektedir. Eserde *TİKA 2 yıl önce burada Kançılara kurdu...Bize yardımcı olmadı* (Bâkiler,168) olarak ifade edilen TİKA, günümüzde ise Makedonya'da pek çok faaliyete imza atmıştır. TİKA'nın resmî internet sitesinden alınan verilere göre; İki bine yakın öğrencinin Türkçe eğitim alacağı modern eğitim binaları ile eğitim altyapılarının iyileştirilmesine büyük katkı sağlayan TİKA, çeşitli bölgelerde okul projeleri üstlenerek Türkçe eğitime katkı sağladığı gibi kültürel etkileşim oluşmasına imkân sağlamıştır. (TİKA-Haberler/ TİKA'dan Kuzey Makedonya'da 6 yılda 500 proje, 2021).

Yunus Emre Enstitüsü de pek çok Balkan coğrafyasında olduğu gibi Makedonya ve Kosova'da Türkçe eğitimi ve kültürel birlik sağlamaktadır. "Merkez aynı zamanda Makedonya'daki Türkçe ve sınıf öğretmenlerine yönelik seminerler düzenlemektedir. Çeşitli organizasyonlar düzenleyerek Makedonya'da Türk kültürünü tanıtmakta, Türkler arasındaki birlik beraberlik ruhunu da canlandırmaktadır (Kayadibi, 2017: 133)." Son olarak Yunus Emre Enstitüsü'nün resmî sitesinde yer alan 18.08. 2021 tarihli habere göre *Üsküp'te Türkçe Çalıştay ve Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Eğitim Semineri* gerçekleştirilmiştir. (Yunus Emre Enstitüsü-Makedonya- Haberler/ Üsküp'te Türkçe Çalıştay ve Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Eğitim Semineri Gerçekleştirildi, 2021) Seminer ile

öğretmenlerin mesleki niteliğini arttırmaya yönelik çalışmaların yürütüldüğü görülür. Bâkiler, eserinde ise eğitim Müfettişi Bedri Nurettin'in;

25 yıllık öğretmenim. 2 yıldan beri de eğitim müfettişiyim. Gostivar'da 20 öğretmen açığımı var. Denklik imtihanlarında çok gecikmeler oluyor. Makedonlar daima ipe un seviyorlar. Türkiye'de okuyan ve öğretmen çıkan çocuklarımıza, burada kolaylık gösterilmiyor. Hep zorluk hep zorluk hep zorluk... Burada öğretmen olamayan çocuklarımız da haklı olarak Türkiye'de kalıyorlar. Makedonların şunların bunların da istedikleri zaten bu gittikçe eriyoruz. Makedonya'da Müslümanlık değil Türklük tehlikededir (Bâkiler,173).

İfadelerine yer vererek Türkçe eğitimi verecek öğretmenlere ulaşmanın zorluğunu yansıtır. Verilen örnekler ve günümüzde yapılan çalışmalar incelendiğinde Makedonya'da geçmişte Türkçe eğitimi çeşitli zorluklarla karşılaşırken günümüzde devlet eliyle çeşitli kuruluşların faaliyetleriyle Makedonya'da Türk kültürü ve Türkçe eğitimi adına pek çok önemli projelere imza atılmıştır.

Değişen zaman ve koşullar içinde Türkçe eğitimi faaliyetlerinde zaman zaman zorluk yaşansa da günümüzde yürütülen çalışmalarla Balkanlar'da Türkçe eğitimi faaliyetleri artarak devam etmektedir. Geçmişte Balkan coğrafyalarında Türkçe konuşmak dahi yasaklanırken günümüzde Türkçe eğitimi veren kuruluşların açılmasına olanak sağlanması da değişimin örneğidir. Yavuz Bülent Bâkiler'in gezi sırasında aldığı notlar aracılığı ile Makedonya ve Kosova nezdinde Türk dilinin ve Türkçe eğitiminin içerisinde bulunduğu durumu geçmiş ve şimdi ile karşılaştırarak bulmak mümkündür.

Eleştiri

Yavuz Bülent Bâkiler, eserinde sadece gezip gördüğü yerlerin özelliklerine yer vermekle kalmaz, çeşitli eleştirileri de eserinde yansıtır. Eserde eleştirilerin büyük bir bölümü farklı coğrafyalardaki Türklerin birbirinden habersiz oluşuna yöneltilirken aynı zamanda Türkçe eğitiminin ve Türkçenin ihmal edildiği yönündedir.

Balkan topraklarında kalan Türkler, zaman içerisinde değişen siyasal ve sosyal yapı gereği ana vatandan uzak kalmış olsalar da kimliklerine ve diline sahip çıkmışlardır. Yavuz Bülent Bâkiler'in eserinde aldığı notlar aracılığıyla aşağıda verilen alıntıda görülebileceği gibi Anadolu'da kalan Türkler, Balkan coğrafyasında kalan soydaşlarından habersizdir.

Ve Üsküp'ten geldik deyince, sanırsınız ki İstanbul'daki Türk kardeşlerimiz bizi tanıyacaklar ve bize: “ Ya öyle mi diyecekler” Demek siz, bizim Yugoslavya'da kalan Türk kardeşlersiniz? Siz orada, Evlâd-ı Fatihan torunlarıdır! Hoşgeldiniz!

Ama Hayır böyle söylemezler ve bize mutlaka şu iki soruyu sorarlar:

-Üsküp nerede?

-Yugoslavya'da! Makedonya Halk Cumhuriyeti'nin başkenti

-Kaç gün önce geldiniz?

-Üç-dört gün önce

O zaman meraklı komşularımızın gözleri faltaşı gibi açılır ve İstanbul'u adeta başımıza yıkan mukadder soru, bütün huzurumuzu alt üst eder:

- Peki ama, Türkçeyi nereden ve ne zaman öğrendiniz?

Anadolu Türkünün, bize karşı bu ilgisizliğini, bu bilgisizliğini anlamamız mümkün değil. Şimdi diyeceksiniz ki onlar birtakım cahil kızanlardır. Vallahi kardeşçağımız sizin birçok aydınınız da böyle şaşırıp kalıyoruz (Bâkiler,63-63).

Toplumun aydın kesiminde bulunanlar dahi bu cehaletin içerisine düşmüştür. Aşağıda verilen örnek, *Vallahi kardeşçağımız sizin birçok aydınınız da böyle şaşırıp kalıyoruz*. İfadesini destekler niteliktedir.

(...)1962 yılında Ziraat fakültesinin birinci sınıf imtihanlarına giren bir Kerkük Türkü'ne, profesörü Kerkük'ün nerede olduğunu, Türkçeyi ne kadar zamanda ve kimden öğrendiğini..." sormuştu. Türkiye'ye ve Türk aydına toz kondurmayan anadili Türkçe olan Kerküklü öğrenci, isyanını bana ağlaya ağlaya duyurmuştu:

" Abi, men Türkiye'yi bileem! Türkiye'yi özümnden çok sevirem. Ama özü (profesör) nişi(niçin) meni bilmırı ? Nişi Kerkük hardadır (nerededir) diyırı ?(Bâkiler.111).

Bâkiler'in gezi notları arasında bulunan Türkiye'de bir profesör ile Kerkük Türkü öğrencisi arasında geçen diyalogda görüldüğü gibi, toplumu ileriye götürmekle görevli bir aydının Türk coğrafyasından habersiz olduğu gibi soydaşların da birbirinden habersiz oluşunu Bâkiler aşağıdaki örnekle yansıtarak Anadolu Türk'ü için de farkındalık oluşturur;

Ankara'ya İran'dan gelen bir Azeri, bir gün Türk Ocağı salonunu dolduran kalabalığı, öfkesiyle sarsmıştı:

İran'da, Acemler bize "Türki hâr!" yani "eşek Türk" diye hakaret ediyorlardı. Çıktık Anavatan'a geldik . Anadolu Türkleri de, burada bize "Acem" diyerek hakaret ediyorlar. " Siz aranızda nece konuşuyorsunuz? Diliniz nasıldır? hele bir konuşun da dinleyelim, bakalım!" diyorlar. Türkçe konuştuğumuzu Türk olduğumuzu bilmiyorlar... Ne söyleyeceğimizi, nereye gideceğimizi şaşırık kaldık. Bu nasıl bir çiledir ey gadasını aldıklarım!" diye bağırmişti (Bâkiler,112).

Sanatçı, gezi boyunca ettiği sohbetler sırasında "(...) Siz Anadolu Türkleri olarak, sevgiye yasak koymuşsunuz! Bizi tanımaktan, tarihimizi öğrenmekten adeta korkar olmuşsunuz (Bâkiler,65)." ifadeleriyle karşılaşmıştır. Bâkiler'in 1976 yılında Üsküp ve Kosova'ya yaptığı yolculuk sırasında aldığı notlar incelendiğinde ne yazık ki farklı coğrafyalarda yaşayan Türklerden ana vatanda yaşayan Türklerin habersiz olduğu görülür. Sanatçı, *Üsküp'te on beş gün kaldım. Gördüm ki Türklük sevgisi, Türkiye hasreti, Üsküp'te bir şahdamar gibi vuruyor. Asıl, Anadolu'da kaybolan biziz. Bin kere hayıflandım!* (Bâkiler,65) ifadeleriyle üzüntüsünü ve eleştirilerini dile getirir.

Bâkiler'in eserinde Balkan coğrafyasında eleştirilen bir diğer durum ise Türkçeye gereken önemin verilmemesidir. Yavuz Bülent Bâkiler ile Bakanlık Müsteşarı Peter Buskovski ile geçen aşağıdaki diyalog ile Türkçe eğitimine dair eleştirileri bulmak mümkündür;

Üsküp'te Türklerle birlikte yaşıyoruz. Burada bir Türk Ailesi istediği takdirde, okuma çağına gelen çocuğunu, Türk ilkokuluna yazdırabilir. Görüyorum ki Türk Tefeyüz İlkokulu, çekim programınız da var. Bildiğiniz gibi Tefeyüz İlkokulu'nda eğitim Türkçe yapıyor. Yine bir Türk ailesi, istediği takdirde, çocuğunu Türk ortaokuluna, Türk lisesine gönderebilir. Bu seneye kadar, üniversitemizde Türkoloji kürsüsü yoktu. Şimdi biz, bu noksanlığı da gidermiş durumdayız. Türkçocukları, bundan böyle üniversitemizde de Türkçe öğrenim görebileceklerdir. Makedonya Cumhuriyeti olarak biz, iktisadi konularda, herhangi bir güçlkle karşı karşıya değiliz. Yani gerek kendi soydaşlarımızın, gerekse Türklerin, iktisadi imkânlarını nasıl geliştireceğimizi, ülkeyi nasıl kalkındıracağımızı iyi biliyoruz. Hükümetimizi, zaman zaman çıkmazlara sokan, bunaltan şey, buradaki Türklerin eğitim işleri! Doğrusu biz, bir Türk İlkokulunda Türk ortaokulunda Türk lisesinde Türk çocuklarına hangi seviyede kültür verilmesi gerektiğini bilmiyoruz. Tarihiniz, medeniyetiniz, manevi değerleriniz nelerdir? Bunları hangi sınıflarda ve hangi ölçüler içerisinde okutmalıyız? Bu soruların açık cevaplarını bizler veremiyoruz. Nitekim bizim kültürümüzü ve medeniyetimizi de tabii olarak siz planlayamazsınız. Şimdi kabul edersiniz ki, Üsküp Türklerinin eğitimlerinde bize yardımcı olması gereken tek merci Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti'nin Milli Eğitim Bakanlığı'dır; değil mi? Cumhuriyet Hükümetiniz, ellinci kuruluş yılını gerilerde bıraktı. Burada yaşayan Türklerin de beş yüz elli yıllık bir tarihleri var. Fakat sizin Cumhuriyet Hükümetleriniz, bu topraklarda beş yüz elli yıldan beri ayakta duran özbeöz soydaşlarımızın eğitimleri için bugüne kadar bize bir tek sahifelik bir metin bile göndermedi (Bâkiler,93-94).

Verilen örnekler incelendiğinde Türkiye’den Makedonya’da verilen Türkçe eğitime yönelik destek gelmemesinin eleştirildiği görülür. Bâkiler ise “(...) Ben şimdi öyle tahmin ediyorum ki, Cumhuriyet Hükümetleri Yugoslavya’da yaşayan Türkleri de Bulgaristan’daki gibi, Yunanistan’daki gibi bir çelik kısıp içinde sanmışlardır. Buradaki soydaşlarımızla kültür münasebetleri kurulamamasının sebebi, herhalde bu yanlış kanaat olsa gerektir (Bâkiler,96).” Diyerek eleştirilere cevap verir. Günümüz koşullarında ise başta Makedonya olmak üzere pek çok Balkan coğrafyasında, devlet desteğiyle ve çeşitli kurumlar aracılığıyla Türk kültürü tanıtılırken, Türkçe eğitimiyle ilgili projeler yürütülmektedir. “Kuzey Makedonya’da 28 ilköğretim düzeyi, 11 lise düzeyi ve 4 fakültede düzey okulda eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülmekte olup haricinde Yunus Emre Enstitüsü ve TİKA kapsamında Türkçe kursları da verilmektedir (Ali vd., 2016: 214-215, Akt:Altay&Akkaya,2022: 151)”. Günümüzde Kuzey Makedonya’da Yunus Emre Enstitüsünün faaliyetleri, TİKA faaliyetleri, Türkoloji çalışmaları, üniversitelerin yaptığı girişimler, popüler kültür unsurları, Türkiye Cumhuriyeti’nin girişimleri vasıtasıyla Türkçenin önemli bir konuma geldiği söylenebilir (Ali vd.,2016: 256, Akt: Altay&Akkaya,2022: 151).”

Yavuz Bülent Bâkiler’in Üsküp gezisi sırasında eleştirilerle karşılaştığı bir diğer durum ise Makedonya’da radyolarda Türkçe yayın yapabilmek için devlet eliyle gereken desteğin sağlanmamasıdır. Sanatçı aldığı notlarda eleştirileri şöyle belirtir;

Genel Müdür Nedim Abbas’ın anlattıklarını defterime yazmaya başladım: (...)1945 yılında, Üsküp nüfusunun %75 i Türk’tü. Böyle olmasına rağmen, Slavlar, birinci sıraya kendilerini koydular: İkinci sıraya Türkçeyi ittiler. Radyo yayınlarında, her gün 18 saat Makedonca 15 dakika da Türkçe programları yapıldı. Bu kötü uygulama, 1945 yılında başladı. 1952 yılında Üsküp’ten Türkiye’ye göç yolu açıldı. 1965 yılında liberalleşme hareketleri kıpırdayınca, buradaki Türk topluluğunu bir endişe sardı. Acaba iyi mi olacak kötü mü diye! Liberalleşmeye geçince biz de yayın süremizi 15 dakikadan 45 dakikaya çıkardık. Sonra bir saat, sonra günde iki saat Türkçe yayın yaptık. Şimdi, her gün beş saat Türkçe yayın yapıyoruz. Her gün Türkiye’yle ilgili yayınımlız oluyor. Bunları, TRT’den alıyoruz. Dışişleri Bakanlığımızdan, bize hazırlanmış bant geliyor. 1992-93-94-95 yıllarında, burada Ünal Maraşlı isimli bir büyükelçi vardı. Bizimle hiç alışık olmadığımız biçimde ilgileniyordu. Mükemmel bir büyükelçiydi. Hala onun hasretini çekiyoruz. (...) Ünal Maraşlı gidince, yalnızlığımız büyüdü. Yayın gücümüz maalesef bir kilovat saat! Türkiye’den bize yeni vericiler gelecekti. 8-9 yıldan beri bekliyoruz gelmedi.(...) Önceleri Yunanistan, Bulgaristan, Romanya Türkleri bizi dinliyorlardı. Şimdi dinlemiyorlar. Yazık değil mi? (...) Peki, öyleyse bize 8 yıldan beri neden kuvvetli vericiler göndermiyorlar? (Bâkiler,192-193)

Türkçe yayınlar ile sınırlar aşarak farklı coğrafyalarda kalan Türklere ulaşmak amaçlanmıştır. Yukarıda, kitaptan alınan bölüm incelendiğinde ise Türkçe yayın yapabilmek için Türkiye’den gereken desteğin sağlanmadığı belirtilmiştir. Dönem içerisinde şartlar olumsuz durumlar yaratabilmektedir. Bu sebeple Bâkiler’in gezip gördüğü dönem içerisinde Makedonya’da Türkçe yayın yapabilmek için çeşitli engeller çıksa da günümüzde bu durum değişmiştir. “TİKA tarafından Makedonya Radyo Televizyonu bünyesinde azınlık gruplara yönelik olarak Türkçe, Arnavutça, Boşnakça, Ulahça, Romence, Sırpça yayın yapan MTV 2’nin televizyon stüdyosu ile MR3 program servisi radyo stüdyolarının teknik ve ofis donanımları yenileme projesi tamamlanmış, proje kapsamında, televizyon servisinin bilgisayarları ve yayın izleme televizyonları yenilenmiştir. MR3 Program Servisi Radyo Stüdyolarının ise, aydınlatma sistemleri, dijital ses yayın mikserleri, yayın otomasyon ve kurgu yazılımları, yayın ve ofis bilgisayarları, teknik ve diğer donanımları yenilenerek Makedonya Radyo Televizyonu yeni bir Dijital Radyo Yayın Stüdyosu’na kavuşturulmuştur (Budak,2011: 150).” Günümüzde değişen şartlar ve koşullar süresince devlet desteği ile Makedonya’da Türkçe yayın yapan yayınların sayısı artmıştır. “Makedonya’da radyolardaki Türkçe yayınlar süre olarak da sayı olarak da televizyon yayınlarına göre daha fazladır. Geçmiş yıllarda Üsküp radyosuna ek olarak Kalkandelen Radyosu, Gostivar Radyosu, Süper FM ve Rumeli FM gibi çeşitli radyolarda Türkçe yayın yapılabilenken, günümüzde devlet radyolarından sadece Üsküp FM ayakta kalmayı başarabilmiştir. İştih’te Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin desteği ile

kurulan Dost FM, 24 saat yayın yapmaktadır (Emini,2011:31).” Bâkiler'in eserinde eleştirilerinde yer verdiği durumların günümüz şartlarında olumlu yönde değiştiğini görmek mümkündür.

Eserden alınan örnekler incelendiğinde sanatçı, dönem içerisindeki eksiklikleri eleştirel bir bakış açısı ile yansıtır. Eserde yer verilen eleştiriler incelendiğinde ise günümüz şartlarında belirtilen eksikliklerin büyük ölçüde giderildiği görülür.

Sonuç

Yavuz Bülent Bâkiler'in *Üsküp'ten Kosova'ya* adlı gezi yazılarına yer verdiği eseri yayınlandığı dönemde uzun yıllar o coğrafyadaki Türklerin ve Türk kültürünün izlerinden bihaber olan bizlere geniş malumat ve gözlemleri sunan bir eser olmuştur. Eserde Makedonya ve Kosova'nın önemli şehirlerine yapılan gezi sonucunda bölgedeki mimari eserlerde Türk kültürü izlerini anlatan yazar, bu eserlerin Anadolu'dan izler taşıdığını bilhassa vurgulamıştır. Mimari eserlerin geçmişi ve mevcut durumunu karşılaştıran Bâkiler, eserlerin varlığını koruduğunu ancak değişen zaman ve koşullar içerisinde işlevini yerine getirmekte zorlandığını belirtmiştir. Eser, yayınlandığı yıllardan hareketle bölgedeki Türkçe ve Türkçe eğitimiyle ilgili faaliyetlere de yer vermiş; eksiklikler eleştirel bir gözle yansıtılmıştır. O dönemde Türkçe ve Türkçe eğitime gereken önemin verilmediğine değinen sanatçı, Türk dilinin kültürleri birleştiren bir unsur olduğunu özellikle vurgulayarak Türkiye'ye de bir hatırlatma yapmış, farkındalık yaratmıştır. Eleştirilen durumların günümüz şartlarında karşılaştırıldığında ise devlet desteği ve çeşitli kurumların aracılığıyla olumlu yönde değişip geliştiği yapılan çalışma ile görülmüştür. Bâkiler'in gezi ve gözlemleriyle yansıttığı Balkan coğrafyası, Makedonya ve Kosova nezdinde Balkan coğrafyasıyla ilgili geniş bir perspektif sunmuş; bu coğrafyaya dair ilgi ve farkındalığımızı Yahya Kemal'in *Kayıbolan Şehir* şiirinde anlattığı şekilde canlandırmıştır. Yahya Kemal söz konusu şiirinde *Biz sende olmasak bile, sen bizdesin gene* (Beyatlı, 2019:43) diyerek o topraklarda olmasak bile Balkanların bizdeki izlerini aktarırken *Üsküp'ten Kosova'ya* adlı eserinde de yazar, aynı aktarımı yapmıştır.

Yavuz Bülent Bâkiler, Balkan coğrafyasında kulağa çalınan hasret yüklü Türkçe kelimelerde, zamana karşı meydan okuyan mimari eserlerde, kültürel etkileşimlerle Balkan topraklarında bize ait izleri gösterip hatırlatır. *Üsküp'ten Kosova'ya* gezi yazısında aldığı notlar aracılığı ile temelde tarihsel ve kültürel bağlarımızı koparmamamız gerektiği vurgusunu yaparak kuşaklar arasında da bağları sağlamlaştırır.

Kaynakça

- Akgün, S.(2012). Kosova Türklerinin Tarihten Bugüne Kimlik Mücadelesi, Karadeniz Araştırmaları, 9(34), 11 - 36.
- Altay, E. ve Akkaya, A. (2022). Kuzey Makedonya'da Türkçe eğitimi, *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 147-167. <https://doi.org/10.32321/cutad.1098063>
- Bâkiler, Yavuz B. (2004). Sözüün Doğrusu I. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Bâkiler, Yavuz B. (2011). *Üsküp'ten Kosova'ya*, Türk Edebiyatı Yayınları
- Beyatlı, Yahya K. (2019). *Kendi Gök Kubbemiz*, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları
- Budak, L.(2011). Bağımsızlıktan Sonra Makedonya'da Medya, *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi* Yıl:2 / Sayı: 8 /
- Elmas, N. (2014). Kosovalı Türkler: Dilleri ve Kültürleri . *Bilig* , (70) , 131-152 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/bilig/issue/25363/267709>

- Emini, Y.(2011). Makedonya Radyo Televizyon Üst Kurulu, *Balkan Mektubu Dergisi*, Mayıs 2011, Sayı:27.
- Ercilasun, Ahmet B. (1997).Türk Dilinin Bugünkü Durumu ve Yayılma Alanları, Yükseköğretim Öğrencileri İçin Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri (Hzl.: Zeynep Korkmaz vd.), Yükseköğretim Kurulu Matbaası, 55-63.
- Gezgin, F. (2022). Kosova-Gilanlı Gazeteci Burhan Sait'in Türk Dünyası ve Toplulukları Üzerine Yazıları. *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları*, 4(1), 81-101. DOI: 10.47139/baltea.987569
- İbrahimgil M. Ve İbrahimgil A.(2014). Balkan Ülkelerinde Türk Kültür Mirasının Günümüzdeki Mevcut Durumu. *Türk Dünyası Kültürel Değerleri Uluslararası Sempozyumu (Eskişehir, 4-8 Kasım 2013)*. Ed. Burhan Sayılır. 587-617. Eskişehir: Eskişehir Valiliği
- İnbaşı, M. (2012), “Üsküp”, İslâm Ansiklopedisi, C. 42, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kayadibi, N.(2013). Balkanlarda Türkçe Eğitimi ve Öğretimine Genel Bir Bakış, Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi
- Nureski, D. (2014). Osmanlı Kaynaklarına Göre Kültür Merkezi Konumundaki Makedonya Şehirleri ve Özellikleri . *Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi* , 3 (1) , 63-102 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baed/issue/34536/381541>
- Özkan, N. (2007).Türk Dilinin Yurtları, Ankara: Akçağ Yay.
- Yıldız Yalçındağ, E. (2021). Üsküp'te Türkçe Eğitimi ve Türkçenin Genç Nesil Tarafından Öğrenilmesi Üzerine. *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları*, 3(1), 39-52. DOI: 10.47139/baltea.836756
- Yiğit, A. (1996). Türk Ülkeleri ve Türklerin Yaşadıkları Bölgelerin Coğrafyası, Türkiye ve Türk Dünyası İktisadi ve Sosyal Araştırmalar Vakfı Elazığ Şubesi Yayınları:2, Türk Dünyası Dizisi:2
- İnternet Kaynakları
- Yunus Emre Enstitüsü (2021). “<https://uskup.yee.org.tr/tr/haber/uskupte-turkce-calistayi-ve-turkce-ogretmenlerine-yonelik-egitim-seminerleri-gerceklestirildi>” Erişim Tarihi: 11.07.2022
- TİKA (2021). “<https://www.tika.gov.tr/tr/haber/tika%27dan-kuzey-makedonya%27da-6-yilda-500-proje-63997>” Erişim Tarihi : 10.07.2022

36. Koku hafızası bağlamında “Sümbül Kokusu” ve *Odun Kokusu* adlı eserler üzerine bir inceleme

Hülya ÜRKMEZ¹

APA: Ürkmez, H. (2022). Koku hafızası bağlamında “Sümbül Kokusu” ve *Odun Kokusu* adlı eserler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 581-596. DOI: 10.29000/rumelide.1192651.

Öz

İnsanlar görme, işitme, koklama, dokunma ve tatma olmak üzere beş temel duyu sayesinde yaşadıkları ortamı algırlar. Bu duyuların verdiği bilgiler sayesinde hayata tutunurlar. Her duyunun etkisi eşit ağırlıkta değildir. Günlük hayatta görme ve işitme duyuları ön plana çıkmış olsa da koklama, insanda gelişen ilk duyu olması ve doğrudan beyinde yer etmesi gibi ayrıcalıklara sahiptir. Doğduğu andan itibaren birçok kokuyla karşılaşan insan, bunları beyindeki koku hafızasında saklar. Hafızada yer eden bir koku duyulduğunda o kokuyla ilgili hatıraların canlanması “Proust Fenomeni” olarak adlandırılır. Günlük hayatta iyi ve kötü birçok kokuya maruz kalan insanların bunlar karşısında hissettikleri ve verdiği tepkiler birbirinden farklıdır. Bu çalışmada, Ahmet Hikmet Müftüoğlu’nun “Sümbül Kokusu” (1918) adlı hikâyesiyle Aka Gündüz’ün *Odun Kokusu* (1928) adlı romanı koku hafızası bağlamında ele alınıp incelenmeye çalışılmıştır. Güzel sanatlar söz konusu olduğunda görme ve işitme duyularının ön plana çıktığı, bunlar üzerine daha çok çalışıldığı görülmüştür. Bu çalışma ile koklama duyusu üzerine kurulan eserlerin incelenmesine bir parça katkı sağlayabilmek amaçlanmıştır. Türk edebiyatından bu iki eserin seçilme nedeni koku vasıtasıyla canlanan olumlu ve olumsuz hatıralara birer örnek teşkil etmeleridir. “Sümbül Kokusu” hikâyesinde koku olumlu hatıraları çağrıştıran kahramanın manevi yönden uyanışına vesile olur. *Odun Kokusu* romanında koku olumsuz hatıraları canlandırır da kadın kahramanın iç muhasebesi yaparak kendi hikâyesini anlatmasına imkân tanır.

Anahtar kelimeler: hafıza, koku, Ahmet Hikmet, Aka Gündüz

A study on the literary works called “The Scent of Hyacinth” and The Scent of Wood in the context of scent

Abstract

Human beings perceive the environment where they live thanks to five basic senses listed as seeing, hearing, smelling, touching and tasting. They hold onto life thanks to the information provided through these senses. The impact of each of these senses is not equally weighted. Although the senses of seeing and hearing are often more prominent in the daily life, the sense of smell has the privileges such as being the first sense developing in humans and directly leaving a mark on the brain. Facing a number of scents from the day the human beings are born, they retain these scents in the scent memory of their brains. When a scent which has already left a mark in the memory is sensed, the revival of the memories regarding that scent is known as “Proust Phenomenon”. Being exposed to good and bad scents in their daily lives, people’s feelings and reactions to such scents differ from one another. This study has been conducted in an effort to review the story “The Scent of Hyacinth” (1918)

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Sakarya, Türkiye), hurkmez@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2814-6461 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192651]

by Ahmet Hikmet Müftüoğlu and the novel *The Scent of Wood* (1928) by Aka Gündüz through discussion in the context of scent. In fine arts, there almost exists a consensus on the fact that the senses of seeing and hearing come to the forefront, and these senses have been studied more. This study aims at providing a minor contribution to literary reviews on the sense of smell. The reason why these two literary works have been selected for this study is that each one sets an example to the good and bad memories revived by means of scents. In the story “The Scent of Hyacinth”, scent evokes good memories, and causes the spiritual awakening of the character. In the novel *The Scent of Wood*, although scent revives bad memories, it enables the female character to tell her own story by means of internal reckoning.

Keywords: memory, scent, Ahmet Hikmet, Aka Gündüz

1.Giriş

İnsanlar duyuları sayesinde yaşadığı ortamı algılarlar. “İnsanların ve hayvanların, dış dünyalarını görme, işitme, koklama, dokunma ve tatma organlarıyla algılama yeteneği[ne]” duyu denilmektedir (*Güncel Türkçe Sözlük*). Her bir duyunun insanı hayatta tutucu ayrı ayrı görevleri vardır. Bu duyular insanlara yaşadıkları ortam hakkında bilgi verirler. Karşılaşılabilecek tehlikeler konusunda uyarılarda bulunurlar. Günlük hayatta görme ve işitme duyularının daha çok ön plana çıktığı, üzerinde daha fazla düşünüldüğü ve çalışıldığı bilinmektedir. “Hayvanlar âleminde ise, hayvan türüne göre başka bir duyu organının, onun günlük hayatında önem kazandığı görü[lür]”. Koku, dokunma veya tatma duyularını kullanma sıklıkları birbirinden farklıdır (Cüceloğlu, 2014, s.103).

“İnsanlar kültür ve uygarlıklarını büyük ölçüde görme ve işitme organı üzerine kurmuşlardır. En önemli aracımız dil, günümüzde gösterdiği etkinliğe işitme ve görme olmadan hiçbir zaman ulaşamazdı. Değişik sanat türleri, özellikle müzik, resim, heykeltıraşlık, mimari görme ve işitme duyusu üzerine kurulmuştur. Kurtlar kendilerine ait alanın sınırlarını, o sınırın değişik yerlerini idrarlarıyla, kokusal biçimde işaretleyerek belirlerler. Biz insanlar ise kendi evimizin sınırlarını levhalarla ya da parmaklıklarla belirtiriz” (Cüceloğlu, 2014, s.103).

Cüceloğlu, insan hayatındaki önemlerinden dolayı görme ve işitme duyularını “birincil duyular” olarak ansa (2014, s.103) da duyuların önceliği tartışılan bir konu olarak karşımıza çıkar.

Tarih içinde “görme, büyük panoptik rüyanın keşfiyle canlanmış ve estetikle olan bağlantısı sayesinde büyük bir güç kazanmıştır; tat almaysa, günlük yaşamın toplumsallaştırılması ve kurallara bağlanışını inceleme isteğinin ardına sığınmıştır. Bu alanda da koku dışlanmanın cezasını çekmiştir” (Corbin, 2007, s.12). Tat alma duyusu ön planda görülse de “aslında tatların mükemmelliğini sağlayan kokudur” (Corbin, 2007, s.13). Corbin, “Rousseau’nun imgelem ve arzuların duyusu dediği etkilerin ve bunların gizemlerinin duyuları olan koku alma duyusu[nun] ruhsal yaşamı işitme ya da görmeden daha derin bir şekilde etkilediğini” belirtir. Hayatın köklerinde bu duygunun olduğu düşüncesine kadar gider. “Her bünyenin farklı tepki gösterebileceğini diğer duyulardan daha iyi açığa vur[an]” (2007, s.114) koku duyusunu, işitme ve görme duyularını ön planda tutan duyular tarihinden dışlamayı “aceleci davranış” olarak niteler (2007, s.18). Havanın niteliklerinin en iyi inceleycisi olan koku alma duyusu, atmosferdeki tehlikeleri saptar. “Havaya verilen önem nedeniyle endişeli duyarlılığın bu ayrıcalıklı duyusuna da önem verilir” (Corbin, 2007, s.17). Claudel’e göre, dünya her ne kadar “kokusuz olma”/ “insanlıktan çıkma”nın hayalini kursa da, iyi kötü her şeyin kokusunun alındığı geçmiş yüzyıllardaki gibi kokuların, vücut kokularının, şehir kokularının peşine düşülür (2016, s.109).

İnsanın çevresini algılamasına yarayan beş temel duyudan biri olan “Koku duyusu insanların diğer insanlarla, kendisiyle, doğadaki diğer canlılarla ve cansız ortamlarla temel ilişkilerini düzenleyen araçlardandır.” Diğer duylara göre “insanın anne karnında en önce gelişen duyu” ve “beyinde talamusa uğramadan direkt olarak koku korteksine giden tek duyu” olması gibi ayırt edici özellikleri vardır (aytugaltundag.com/koku-duyusu).

Temel duyular olarak sayılmalarına rağmen görme, işitme, dokunma, tatma ve koklama eşit ağırlıkta algılanmamalıdır. Koku duyusunda beyne ulaşan diğer uyarılardan farklı bir durum söz konusudur. “Koku algısı ve duygudurum (emotion), beynimizde aynı sinir sistemi ağı içinde yer alırlar ve bu sisteme de ‘limbik sistem’ denir.” Burada kokunun işlenmesinin yanında beğeni, kızgınlık, haz, sevgi, şefkat, saldırganlık gibi duygular işlenir. “Burası, kendi içinde ve diğer beyin bölgeleriyle ortak çalışarak duyu merkezimizi oluşturur.” Yine burada hafıza yer almaktadır. “Koku duyusu yolu hiç uzatmadan ve herhangi bir filtreden geçmeden ‘duyu’ yarattığı için bir nevi ayrıcalık ve kuvvet taşı[r]” (Ozan, 2021, s.29). Görme duyusuyla algılanan unsurlar tanımlanırken daha önce bizde oluşturduğu duygudurumlar varsa onlarla bağ kurulur. Bunun sonucunda duyu oluşur. “Koku duyusuyla algılanan uyarılar düşünme[ye] gerek kalmadan duysal tepkilere yol aç[ar].” (Ozan, 2021, s.30). Koku sayesinde insanlar neyin zararlı veya zararsız olduğunu ayırt edebilmekte, bu da onun en temel anlamda yaşamını sürdürmesine yetmektedir. Bu kısa tanıma süreci o an için hayatidir. Kokunun kaynağını adlandırmak henüz ikinci plandadır. Temel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik olan duygular, duyulan koku karşısında “iyi”, “kötü”, “dur”, “devam et” şeklinde davranışları yönlendirebilmektedirler (Ozan, 2021, s.247).

Alıcılardan tarafından karşılanan koku molekülleri, Eski Yunancada “badem” anlamına gelen, beyin amigdala denilen merkezine yönlendirilirler. Amigdala “duyguları ve saldırganlıktan cinselliğe çok çeşitli dürtüleri kontrol eden başlıca subkortikal beyin merkezlerinden birisi ve limbik sistemimizin bir parçası[dır]” ve “uzun süreli bellek oluşturmada da rolü var[dır]”. “Duyu deneyimi yaşamak veya duygusal deneyimler üretmek amigdala olmadan imkânsız ve gene bu kapsamda duygusal oluşumları o olmadan dışa vurmak, yani duygusal dışavurum veya öğrenme ve hatırlama da olası değil[dir]” “Kokunun, bugünkü modern insan haline gelmemizde en büyük etkenlerden biri olan ‘öğrenme’ ile de hafızaya bağlı bir ilişkisi var[dır]” (Ozan, 2021, s.33).

1.2. Koku hafızası

Hafıza, “yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü” (*Güncel Türkçe Sözlük*) olarak tanımlanmaktadır. Daha anne karnından itibaren birçok kokuyla karşılaşan insan, bütün bu kokuları beyinde yer alan koku hafızasında saklar. “Bir koku ile ilk defa karşılaşıyorsak bu koku önce hafızamızdaki diğer kokularla karşılaştırılır ve bir yere ait olarak algılanmaya çalışılır. Koku daha önce alınmış bir koku ise bu sefer mevcut anılar tekrar yaşanır ve kokunun daha önce oluşturduğu anının olumlu ya da olumsuz olmasına göre duygudurum cevabı oluşur.” Yapılan araştırmalarda koku kaybı olan kişilerde hafıza kaybının da olduğu, hafıza kaybı olan kişilerde de bazı kokuların unutulduğu görülür (aytugaltundag.com/koku-ve-hafıza). “Koku duyusu yeni doğmuş bir bebek için bir işaretleme aracı olabiliyor ve bu sayede hem annesini hem de yakın çevresini tanıyıp, davranışlarını ona göre geliştirebiliyor.” Bu sadece beslenmek için değil yeni ortamında güven ve huzur duyması için de gereklidir (Ozan, 2021, s.48). “İlk koku hafızası çok önemli ve bizim geleceğimize ilişkin pek çok tanımlanamayan davranış biçimimizin de belirleyicisi[dir]”. İlk koku hafızası doğumdan sonraki ilk kırk dakika içinde gelişir. “Bu kısa süre içinde duyulan kokular, kızgın bir damgayla vurulmuş gibi kazanıyor bebek beyinlerimize” (Ozan, 2021, s.49). Bebeklik

dönemlerimizi unutsak bile ilk hafızamız olan koku hafızasındaki kayıtlar unutulmuyor. İleriki yaşlarda açıklaması yapılamayan koku beğenileri bu ilk dönemki koku hafızamızla ilgilidir. Bebeğin koku tanınması ona yeni dünyasında kolaylıklar sağlar. Çok iyi tanıdığı anne kokusu onu sakinleştirir. Yeni doğum yapan annenin üzerinde olan amniyotik sıvı kokusu bebeğin hafızasında kayıtlı olan tek koku olduğu için ona tanıdık gelir (Ozan, 2021, s.52-53).

“Kokularda geçmişini andıran ve ne olduğunu bilmediğim bir şeyler var. İnsanlarda sevgiyle bağlandıkları yerlerin, pişmanlık duydukları olayların anısını canlandırabilecek en güçlü şey, kokudur. Sevilen yerleri, özlenen durumları, kalpte çok derin izler bırakan ama hafızada yer etmeyen anları bu denli hatırlatan başka hiçbir şey yoktur” diyen Ramond’a göre menekşe kokusu geçmişte kalan baharların coşkusunu yeniden yaşatmaktadır. İhlamur kokusunun hayatının hangi mutlu anına tanık olduğunu bilmese de bu kokuyla içindeki derin uykuda olan duyguların harekete geçtiğini, bu kokunun yaşadığı güzel günlerin hatıralarını canlandırdığını söyler (Ramond, 1789, s.88’den aktaran Corbin, 2007, s.113).

Claudel, babasının ölümüyle yaklaşık iki seneden uzun bir süredir boş olan, çocukluk ve ilk gençlik yıllarını geçirdiği, artık kimsenin oturmadığı baba evine gider. Derin derin soluk alsa da burada hiçbir koku hissetmez. Koku alabilmek için burun deliklerini sümkürerek açmaya çalışması, gözlerini kapaması bir işe yaramaz. Her hangi bir koku alamaz. Ev artık kokmamaktadır. Ölen babası “bu eve damgasını vuran şeyi de alarak gitmiş”, evin kokusu da onunla birlikte ölmüştür. Satılacak olan ev yeni taşınacakların kokusuna bürünecektir. Kokusunu kaybeden ev karşısında hiçbir şey hissetmemek yazarı üzer. O, eve karşı yabancıdır artık. Claudel, evde çocukluk ve ilk gençlik yıllarına ait bazı anları hatırlasa da geçmişindeki bir anla güçlü bir bağ kuramaz. Ev bu bağı kurduracak olan kokudan mahrumdur (Claudel, 2016, s.95-97). Yazar, insanı en derinden tanıyan, soluyan ve sonunda insana benzeyen giysilerin de onları giyenlerin hatıralarını taşıdığını söyler. Ölen amcasının eski bir kazağını çatı katında bir dolapta saklar. Zaman zaman çıkarıp ona dokunmakta, onu koklamaktadır. Böylece bu kazak sayesinde amcasına yeniden kavuşur. Bir gün kazağı kokladığında amcasına ait bir iz bulamaz. Onun için bu nesne “artık ruhsuz ve hatırasız”dır (Claudel, 2016, s.119-120).

George Sand, “kokunun kendisinde uyandırdığı anıyı annesine ve varolma duygusuna bağlar.” Gündüzsefalarını gördüğünde annesi ona bunların kokularını içine çekmesini ve unutmamasını söylemiştir. Sand, “Herkesin bildiği ama açıklayamadığı gibi kokular ve anılar arasındaki bağ nedeniyle ne zaman gündüzsefalarını koklasam gözümün önünde İspanya’nın dağları ve bu çiçekleri ilk kez topladığım yol kenarları geliyor” diyecektir (Sand, s. 557’den aktaran Corbin, 2007, s.265). Jules Vallés’in *Le Enfant (Çocuk)* adlı eserindeki Jacques Vingtras, “Kokunun, diğer duyulardan çok daha iyi bir şekilde anılarını canlandırdığı acı dolu bir geçmişe sahiptir. Genç adamın hatıralarında koku ayırt edici bir güce sahiptir, boşlukları doldurmaktadır” (Corbin, 2002, s.287).

Fransız yazar Marcel Proust (1871-1922), dokuz yaşlarında astım krizleri geçirmeye başlayınca hava değişikliği için ailesi tarafından Illier şehrine, halasının yanına, gönderilir. Bir müddet sonra Paris’e döner. Soğuk algınlığı geçirdiği bir günde annesi ona ihlamur çayının yanında madeleine adı verilen keklerden verir. “Fincana batmış kek, yani un+şeker+tereyağı+yumurta ile fincanın içindeki infüze olmuş ihlamurun bir araya gelmesinden oluşan koku”, Proust’u, hafızasında yer eden çocukluk dönemine götürür. Halası da ona sık sık ihlamurun yanında bu keklerden vermiştir. Algılanan bu koku artık ihlamur ve kekin kokusu değil, “astım yüzünden terk-i mekân etmek zorunda kalıp yanına gittiği halasıyla beraber geçirdiği çocukluk yıllarının kokusu olu[r].” Uzun bir aradan sonra duyduğu bu kokunun çağrıştırdığı duygu ve hatıralardan etkilenen Proust, bunları yazmaya başlar. “Kokuyla geri çağrılan anıların duygu yoğunluğunun en önemli örneklerinden biri olan bu olaya koku dünyasında

‘Proust Fenomeni’ denil[mektedir].” Bu koku, aslında Proust’un hafızasında yer alan hatıraları tetikleyerek gün yüzüne çıkarmıştır (Ozan, 2021, s.248).

Kokular sayesinde anlar, mekânlar, kişiler hatırlanır. “Koku alma duyusu büyük ölçüde mevsimlere göre ele alınır” (Corbin, 2007, s.112). Bazı insanlar mevsimleri kokularından tanır. Bahar sümbülle araladığı kapısını menekşe ve fulyayla açar. Yasemin kokusu yazın habercisidir. Yaz meyve kokularıyla kendini gösterir. Sıcak rüzgârlara karışan şeftali rayihası sınırları gevşeterek bütün bir hayatı şekillendirir (Karay, 2009, s.38-49). Sonra “egzotik konuğu” olan tarçınla kış başlayacaktır (Claudel, 2016, s.29). Şehirlerin kendilerine has kokuları vardır. Kimi şehirler yosun ve iyot kokusuyla denizle yoğrulduğunu haber verir. Havada duyulan zeytin veya şeker pancarı pirinası kokusu şehirlerin uğraşısı ve mevsim hakkında bize bilgi verir. Bazı şehirler kömür kokusuyla hatırlanır. Kömür kokusu kimi zaman “çocukluğu[n] ve fakirliğin kokusu, aynı zamanda hüznün kokusu” olur (Claudel, 2016, s.39). “Bilimin, sanatın, modanın ve zevkin merkezi” olan Paris, tarihte bir dönemde “kötü kokuların merkezi olarak karşımıza çıkmaktadır” (Chauvet, 1797, s.18’den aktaran Corbin, 2007, s.42). Bazı mekânların da kendilerine has kokuları vardır. Spor salonu “terli ayak, vücut teri, yer halılarının kauçuklu köpüğü kokar.” “Kapatılan biri ya da kapatılmışlık koka[n]” hapishanenin kokusu boyun eğmiş bir kokudur (Claudel, 2016, s.117-118). İnsanlar “kille çamurun iç içe geçtiği, yapışkan, ağır kuyu koku(lu)” mahzenlerden kaçarlar (Claudel, 2016, s.32). Otel odaları her ne kadar tatili çağırırsa da “orada hiçbir şey evdeki gibi kokmaz.” Her ne kadar insanı havlu ve sabun kokusuyla karşılasa da “otel oda[lar]ı, evdekiyle aynı sabunun kullanılmadığı”, geçici olarak birine ait olan mekânlardır (Claudel, 2016, s.34-35). Bir parfüm kokusu zihnimizi hayatımızda yer eden birine sürükleyerek bizi alt üst eder.

“Tanınan kokular geçmişle şimdiki zamanı aniden çarpıştırır; zamansallığı yok etmek bir yana bireyin kendi tarihini hissetmesini ve görmesini sağlar. Sürekli gelişen parfüm modası, öteki’ne ilişkin hatırlanan imgeye şiirsel boyut kazandırırken, edebiyatta kokunun tanımlanışı, akla geliveren anılar konusıyla işlenir” (Corbin, 2007, s.113). Kokuyla ilgili “şairlerin söz ettikleri bireysel deneyimler kısa bir zaman içinde bilimsel bir gerçeğe dönüşürler.” *Dictionnaire des Sciences’ta (Bilimler Sözlüğü)* koku, “tatlı anıların duyusu” olarak tanımlanır (1819, s.229’dan aktaran Corbin, 2007, s.264). Dr. Bérard, *Dictionnaire de Médecine’da (Tıp Sözlüğü)* “koku anıları canlandırır ve hülyalara sevk eder” diyecektir (Bérard, 1840, s.19’dan aktaran Corbin, 2007, s.264).

Hoş veya kötü kokular karşısında insanların verdiği tepkiler benzerlik gösterse de aynı değildir. Lavanta, yasemin, sümbül gibi çoğu kez hoş bulunan kokular, yoğunluğu ve keskinliğinden ötürü kimilerini rahatsız edebilmektedir. Kokular güçlü bir şekilde anıları canlandırır. Bir kokunun hafızada yer etmesi o kokuyla ilgili tecrübelerle bağlıdır. Zaman engelini aradan kaldırarak bize güzel anıları yeniden yaşattığı için minnet duyduğumuz bir koku, bir başkasına kötü tecrübelerini çağırtdığı için ürperti verebilir. Hafızada yer eden kokular, zaman bağlayıcılığı olmadan, yeniden duyulduğunda anıları harekete geçirir. Bunun sonucunda belli belirsiz bir tebessüm oluşabileceği gibi hatırlanan anın bütün derinliğiyle yeniden yaşanması da olasıdır. Kokular etkisini sadece ruhen heyecan, mutluluk, üzüntü şeklinde değil bedenen ürperti, kasılma, titreme şeklinde de gösterebilir. Kokunun tetiklemesiyle hatırlanan an yeniden yaşanabilir.

Bu çalışmada, Türk edebiyatında, hafızada yer eden koku üzerine kurulan iki eser ele alınıp incelenmeye çalışılmıştır. Bu eserler Ahmet Hikmet Müftüoğlu’nun “Sümbül Kokusu” adlı hikâyesiyle Aka Gündüz’ün *Odun Kokusu* adlı romanıdır. Bu örneklerin seçiminde hafızada olumlu ve olumsuz izlerle yer eden iki kokunun eserleri şekillendirmesi etkili olmuştur.

2. “Sümbül Kokusu”

Ahmet Hikmet Müftüoğlu (1870-1927) Edebiyat-ı Cedide’ye katılmış, “Servet-i Fünun’da tercümelere ve yazıları, özellikle de hikâyeleriyle dikkati çekmiştir.” “II. Meşrutiyet’in ardından Türkçülük cereyanının en harareti taraftarlarından biri ol[an]” yazar, bu anlayışta yazdığı hikâyelerini 1338/1922 de *Çağlayanlar* adlı kitabında toplamıştır. Bu kitap, “Hikâye tekniği bakımından mükemmel sayılmasa da içinde taşıdığı derin milli heyecan ve bu duyguların çerçevesini çizen hikâyeleriyle en fazla sevilen eseri olmuştur” (Kahraman, ty, s.507-508). Ahmet Hikmet Müftüoğlu’nun 1334/1918’de yazdığı “Sümbül Kokusu”² adlı hikâyesi *Çağlayanlar* adlı kitabında yer almaktadır.

Hikâyede, eğitim için Budapeşte’de bulunan Hüseyin Arif, gazetede Çanakkale Savaşı’yla ilgili haberleri okur. Kumkale, Seddülbahir, Anafarta’ya çıkan İngiliz ve Fransız askerlerinin ilerlediklerini öğrenir. İstanbul, gözünün önüne gelir. Vatanının düşman tarafından çiğnenmesi korkusu yaşar. Bir şey yapamamanın verdiği çaresizlik içinde kendini öldürmek ister. Bunun için hazırlık yaptığı sırada hava almak için pencereyi açar. Burada bulunan bir saksıdaki sümbülün kokusuyla sarsılır. Çiçeği, o sırada yanına gelen arkadaşı Mehmet Siyavuş’a da koklatır. Her ikisi de bu çiçekte “İstanbul kokusu” duyarlar. Tekrar tekrar sümbülü koklarlar. Burada hiçbir şey yapmadan ölmektense Çanakkale’de savaşmayı daha anlamlı bulurlar. Çanakkale’ye gitmek için anlaşılan iki arkadaş, hazırlıklarını tamamlarlar. Öğrencilerin askerlikleri tecil edilmiş olsa bile onlar yakalarına taktıkları sümbüllerle gönüllü olarak askere gitmek için yola çıkarlar.

Sümbül kokusu bu hikâyede bir şehrin kokusu, İstanbul’un kokusu, vatanın kokusu olarak yer alır. Hafızamızda yer alan bir koku hiç beklenmedik bir anda bizi geçmişteki bir olaya, bir yere veya bir kişiye çekebilir. Bu hikâyede sümbül kokusunun yaptığı çağrışım kahramanın ruh hâlinde kopuk değildir. Hüseyin Arif son derece çaresiz ve umutsuz olduğu bir anda bu kokuyu duyar. İstanbul, düşman tarafından çiğnenme tehlikesi altındadır. Düşmanın teknik gücü karşısında “bir göğüs, bir bazu”yla mücadele edilmektedir. “Bu göğüs çökecek, bu bazu kıvrılacak” olursa İstanbul kaybedilecektir. Gazetede okuduğu “Her satır bir hançer, her nokta bir kurşun gibi beynine saplanıyordu. Muzmahil idi. Yüreğini kaplayan ateşli bir acı göğsünü yakıyordu” (s. 64). Bu karamsar düşünceler içinde ağlayan Hüseyin Arif, kendini öldürmek için hazırlıklar yapar. Silahını çıkarır, kontrol eder. “Sevdiklerinin hayallerini gözleriyle öp[er]”. Veda mektubu yazmak için kâğıt kalem alsa da kendinde güç bulamaz. Hava almak için pencereyi açtığı anda saksıdaki sümbüle doğru eğilir. “Onu kokladı... İrkildi... Çekildi... Düşündü... Kaldı.” Bununla yetinmez çiçeği yüzüne gözüne sürer. Defalarca koklar. Bu koku onun “dimağında bir baygınlık, gönlünde bir aşk, bir secde istiğraki” (s. 66) oluşturur. Sümbül kokusunun yaşattığı duygularla kendinden geçer. Hüseyin Arif’in sümbül kokusunu aldığı an Proust’un “belleği bir anlamda parlatan, onun tozunu alan anlar olması açısından nerdeyse taptığı ‘talihli anlar’ (*moments bienheureux*)” dandır (Güngör, 2015, s.60). Proust’ta tetikleyen bir madlenken burada sümbüldür. “Kokular, kahramanların arzularını ve en derin duygularını açığa çıkararak, onları ya eyleme iter ya da durdurur” (Corbin, 2007, s.270). Sümbül kokusu Hüseyin Arif’i birtakım hareketlere sevk eder. Kahraman bu kokuyu duyduğunda sırasıyla irkilir, geri çekilir, düşünür ve olduğu yerde kalır. Burada irade dışı bir hatırlama söz konusudur. “Kişi bu durumda sadece geçmişteki belirli bir anı hatırlamakla kalmaz, duygusal öğelerle yüklü anı kişiye duygusal bir uyanış sağlar” (Bogousslavsky, 2007, s.134’ten aktaran Güngör, 2015, s.70). Sümbül kokusu ve onun hatırlattıkları Hüseyin Arif’te uyarıcı bir etki yapar. “İrkilme” hâlinde olan ilk tepki anıdır. “Koku tıpkı müzik gibi çerçevesiz olarak geldiği için benliğe nüfuz eder. Bundan ötürü tepkilerimiz güçlü bir ‘irkilme’ şeklinde olabilmektedir” (Ozan, 2021, s. 283).

² Bu çalışmada yapılan alıntılar, Müftüoğlu, Ahmet Hikmet, “Sümbül Kokusu (s. 64-68)”, *Çağlayanlar*, Ötüken Yayınları, (9. basım), İstanbul, 1992 baskısına aittir.

Kokunun etkisiyle olan bu “irkilme anı, *moments bienheureux* yani “talihli an”dır. Proust’un romanında, *moments bienheureux* bizim kontrolümüzde olmayan mucize gibi gelen, istemsiz bellek sonucu ortaya çıkan mutlu ve uğurlu bir anı anlatır” (Lennon, 2007, s.55; Lehrer, 2009, s.100’den aktaran Güngör, 2015, s.66). Bu tepkinin verilmesi için koku duyusundan yararlanır. “Kokuyla canlanan hatıralar, diğer duyuların geri çağırıldıklarıyla mukayese edildiğinde, hem daha güçlü hem de daha duygu-yoğun olarak geri geli[rler]” (Ozan, 2021, s.253). Bundan ötürü yazarın, görme duyusuna hitap edecek bir fotoğraf veya işitme duyusuna hitap edecek müzik ve benzeri seslerden yararlanmak yerine koku duyusunu kullandığı söylenebilir. Çünkü “koku duyusuyla algılanan uyaranlar düşünme[ye] gerek kalmadan tepkilere yol aç[ar]” (Ozan 2021: 30). Düşünceyle zaman kaybetmeden koku duyusunun uyarısıyla intihar düşüncesi sekteye uğrar. Ardından gelen geri çekilmeyle beraber en azından o anlık ertelenmiş olur. Sonra sırasıyla diğer eylemlere geçilir. Kahraman bir sonraki adımda düşünür, yerinde kalır ve intihardan vazgeçer.

İstanbul ile özdeşleşen sümbül kokusu hikâye kahramanında değişiklikler yapacaktır. “Şimdi vatani İstanbul bütün cämileriyle, saraylarıyla mâvi göğü, mâvi deniziyle, sarı benizli nârin kadınlarıyla, ince uzun boylu sınırlı gençleriyle, ağır ve meyus yürüyüşlü ihtiyaçlarıyla gözünün önüne geliyorlar” (s. 65). Bir sevgiliye sarılır gibi çiçeğin üzerine kapanır. Vatan yolunda bir şey yapamamanın çaresizliğiyle ağlar. Özlenen ve doyulamayan bir sevgili gibi onu yüzüne gözüne sürer. Çaresizlik karşısında ölüme sığınma düşüncesini sorgular. “Yine kokladı, kokladı, kokladı” ifadelerinde görülen sümbülün defalarca koklanması, ruhun bir gıda gibi kokuyla beslenmesi, canlandırılması içindir. Daha da ileri gidilirse koklanarak alınan bir ilaç gibi ruhun iyileşmesi yolundadır. Diğer duyu alıcılarına göre daha ayrıcalıklı olan burun deliğindeki reseptörler, dış dünyaya daha açık hâledirler. “Bazı ilaçların koklamayla etki etmesi de bu yüzden[dir]” (Ozan, 2021, s.32). Hüseyin Arif’in bu kokuyu ilk aldığındaki hâli irade dışı bir hatırlamadır. Onun bu etkiyi sürekli kılmak için çiçeği yüzüne gözüne sürmesi, onu defalarca koklaması iradesi doğrultusunda hatırlamaya geçiştir.

Koku duyusu bu hikâyede ilk olarak Hüseyin Arif’i hayata bağlama görevi görür. Hüseyin Arif o sırada odasına gelen arkadaşı Mehmet Siyavuş’a da sümbülü koklatır. “İyi kokla! Derin Kokla! Gözlerini kapayarak kokla! Koklarken gözlerinin önüne ne geliyor? Neresi geliyor?” (s. 66) diyerek bütün ruhuyla, bütün nefesiyle koklaması konusunda ısrar eder. “Bireysel” ve “özel” olan *Moments bienheureux*, “[başka insanlarla] beraber yaşaya[bileceğimiz], onlara aktarabileceğimiz bir duygu veya düşünce değildir” (Shore, 1979, s.237’den aktaran Güngör, 2015, s.70) Fakat burada iki arkadaş da sümbül vasıtasıyla aynı kokuyu, “İstanbul kokusu” nu duyarlar. “Anımsamak çabalamaktır; fakat *moments bienheureux* bulmaktır” (Shore, 1979, s.237’den aktaran Güngör, 2015, s.70). Sümbül “mis gibi kokusu canlarda tüte[n]” (s. 67) vatani hatırlatmıştır. İstanbul güneşi, göğü, viranesi, mamuresi, sarayı, kulübesiyle böyle kokmaktadır. “Mübarek bahçe” olarak tanımlanan şehir elden gitmek üzeredir. İki genç derin bir sessizliğe dalıp buna nasıl engel olunabileceğini düşünürler. Kendilerini çaresiz hissettiklerinde sümbülü bir daha bir daha koklarlar.

Hafızaya kazınan bir koku yıllarca duyulmasa bile saklı kalır. Bu kokuyu duyduğumuzda hemen tanırız. Kokuyla beraber hatıralar da uyanır. Aynı koku daha uzun ve daha derin koklandığında o dönemle ilgili başka hatıralar da canlanır (Ozan, 2021, s.247). Her koklayışta İstanbul’un başka bir köşesi, başka bir yaşantısı hatırlanır: Kalender’in “ruhu mavi mavi nurlara sara[n]” ılık rüzgârı, Anadolu sahilinin arka korularından gelen bülbül sesleri, sandallardan taşan neşe, Babıalı Caddesi’nden geçen efendilerin nazik selamlaşmaları, “bütün bir milletin saf ruhu[nun] secde hâlinde” olduğu (s. 67) Bayezid Camii’nde bir teravih namazı, eski bir kafesin ardından duyulan ut sesi. Bütün bir şehir görüntüsüyle, sesleriyle, eğlencesiyle, manevi hayatıyla hatırlanır. “Cämileri, medreseleriyle, imaretleri, saraylarıyla bütün bir

medeniyetin, üç yüz milyon İslam’a ait bir medeniyetin, bir mevcudiyetin istinatgâhı, güzelliklerin, büyüklüklerin payitahtı” (s. 68) olan İstanbul’un elden gitmesi düşüncesine dayanamayan Hüseyin Arif “yaşamak alçaklıktır” diyerek yeniden silahına sarılır.

2.1. Manevi uyanış vasıtası olarak sümbül kokusu

Hüseyin Arif sümbülü kokladığında sırasıyla irkilir, çekilir, düşünür ve kalakalır. Bunlarla yetinmeyip kokuyu daha yoğun bir şekilde algılamak, verdiği etkiyi iyice yüklenmek için çiçeği yüzüne gözüne sürer. Defalarca koklar. Bu koku onun “dimağında bir baygınlık, gönlünde bir aşk, bir secde istiğrakı” (s. 66) oluşturur.

Kur’an-ı Kerim’de “ahsenü’l-kasas” (kıssaların en güzeli) olarak anılan Yusuf Suresi’nde Hz. Yusuf’un gömleği 93. ayette “Alın şu gömleğimi götürün de babamın yüzüne sürün, gözü açılır. Ve bütün ailenizle toplanıp bana gelin” ; 94. ayette “Ne zaman ki, kafile ayrıldı, öteden babaları dedi ki: ‘Eğer bana bunak demezseniz, doğrusu ben Yusuf’un kokusunu alıyorum” (Yazır, 2000, s.247); 96. ayette “Fakat, gerçekten müjdeci gelip gömleği Yakub’un yüzüne koyunca hemen gözü açılıverdi” (Yazır, 2000, s.248) şeklinde geçer. “Yıllardır gözleri görmeyen Hz. Yâkub’un gözleri, oğlu Yusuf’un gömleğinin yüzüne sürülmesiyle aydınlanmıştır. Hz. Yusuf’a has olan koku adeta göz açıcı bir ilaç özelliğindedir” (Güçlü, 2013, s.159). Nasıl “Yusuf’un kokusu aslında hakikate ulaşmayı ifade eden bir vasıta” (Güçlü, 2013, s.160) ise hikâyedeki sümbül kokusu da benzer bir işlevi görür. Bu koku iki gencin vatan hakikatini idrak etmelerini sağlayan bir vasıta olur. Nasıl “Yakub’un gözünü açan, onu görücü eden asıl ilaç, Yusuf’a olan aşkı” (Güçlü, 2013, s.160) ise Hüseyin Arif’in de gözünü açan vatan sevgisidir. “Gözü açan asıl şifa kaynağı Yusuf’a duyulan aşk[tır], gömleğin kokusu yalnızca bu kaynağa ulaşmada rehberlik e[der]” (Güçlü, 2013, s.160). Hikâyede sümbülün defalarca koklanması kahramanın “dimağında bir baygınlık, gönlünde bir aşk, bir secde istiğrakı” (s. 66) oluşturur. Yani Hüseyin Arif’in sümbülü yüzüne gözüne sürerek defalarca koklaması onu hakikate ulaştırır. Sümbül kokusu, çaresiz bir durumda olan hikâyeye kahramanının karşısına aniden çıkarak ona kılavuzluk eder.

2.2. Türlü çiçeklerin yetiştigi bahçe: Vatan

Hikâyede çiçek olarak sümbülün seçilmesi bahara kapı aralamasına, yoğun ve uyarıcı kokuya sahip olmasına bağlanabilirse de bu çiçeğin işlenişi gelenekteki kullanımdan kopuk değildir. “Çiçekler duygu ve düşünceyi estetik şekilde ifade etmenin etkili bir yolu olur, söze mahal bırakmadan duyguların dili olarak toplumda ortak bir kültürün oluşmasını sağlar” (Karaman, 2012, s.293). Sümbül Klasik Türk şiirinde gül ve laleden sonra en sık kullanılan çiçektir. “Kasidelerde bahar tasvirlerinin yapıldığı bölümler başta olmak üzere gazel, mesnevi gibi diğer nazım şekilleri içerisinde de müstakil beyitler hâlinde sümbül çok çeşitli hayallere konu olmuştur.” Baki ve Nev’înin “sümbül” redifli kasideleri Divan şiirinde bu çiçekle ilgili yer eden tasavvur ve hayallerin çoğunu vermektedir. “Çiçek adlarıyla anılan kasideler göz önüne alındığında “gül” den sonra en çok kullanılan redif ‘sümbül’ dür” (Öztekin, 2006, s.267’den aktaran Karaman, 2012, s.297). Çiçek dilinde sümbülün “unutma beni, gizli aşk, platonik sevgi” anlamlarına geldiği görülür (Bayram, 2007, s.210). Sümbül, “güzel kokulu olması; kıvrımlı, dalgalı ve karmaşık görünümü; genellikle siyaha yakın rengi ve açıldığı dönem itibarıyla baharın habercisi olması” yönleriyle Divan şairlerinin ilgisini çekmiştir. “Klasik Türk şiirindeki temel işlevi; sevgilinin saç, zülfü, kâkülü vs. için doğal bir benzerlik ögesi olarak değerlendirilmesine dayanır” (Bayram, 2007, s.213).

Hikâyede, İstanbul’da bahar aylarında köşe başlarında “bahâriye kokuları!” diye bağırarak satıcıların sepetlerinden demet demet saçılan lale, zerrin, şebboy, menekşe kokuları, Beşiktaş ve Eyüp’ün fulya tarlalarının kokularıyla birleşir. Bütün bu kokulu atmosfer, “rûhânî bir medeniyet” doğurur. Her yer “kudsî bir nezâket kokuları” ile doludur. “Mübarek bahçe” (s. 66) olarak anılan bu vatan parçası bir çiçek bahçesi görünümündedir. Hikâyede İstanbul hatırlanırken Nedim’in şiirlerinde geçen sümbüllerin anılması tesadüfi değildir. Serdaroğlu’na göre Nedim’in, “Gülşen-i hüsnün görün sümbül-hevâ-yı gülşenin/ Ebr-i müşkin veş dağıttıkça nesim ol kâkülü” beytinde, “sevgilinin güzelliğinin bir bahçeye benzetilmesi, içerisinde o bahçeyi oluşturan birçok güzellik unsurunun bir arada olmasındandır. İlk gülşen bahçe, ikincisi ise o bahçedeki güllüktür” (1994, s.56). Yazar, “Bir bâğdır cemali ki gül-berk-i bûy-ı âl/Şeb-bûyu hal, sümbül ü leylâkı zülf ü hat” beytinde, sevgilinin “güzelliği[ni] bir bütün olarak düşünen Nedim[in], cemali içerisinde türlü çiçeklerin yetiştiği bahçeye benzet[tiğini]” (Serdaroğlu, 1994, s.67) belirtir. Divan şiirinde sümbül bizi nasıl sevgiliye götürüyorsa bu hikâyede de sevgili olan vatana götürür.

2.3. Ataların izinde

Sosyal hayatta “Osmanlı insanı sarığının ya da kulağının kenarına bu hoş kokulu çiçeği takarak kıyafetini bütünler” (Pala, 1998’den aktaran Karaman, 2012, s.298). Hikâyede sümbül kokusuyla uyanan, intihardan vazgeçen Hüseyin Arif ne yapması gerektiği konusunda bocalar. İstanbul’un elden gitmesi düşüncesine dayanamaz. Hüseyin Arif “yaşamak alçaklıktır” diyerek yeniden silahına sarılır. Arkadaşı Siyavuş ise asıl alçaklığın hiçbir şey yapmadan ölmek olduğunu söyleyerek ona engel olur. Yapılacak şey Çanakkale’de ölmektir. Böylece analarından önce kendilerini çiğnetmiş olacaktırlar. Çanakkale’ye gitmeye karar verirler. Öğrencilerin askerliklerinin tecil edildiği hatırlatılsa da onlar yakalarına taktıkları sümbülü derin derin koklayarak gönüllü gittiklerini söyleyeceklerdir. Ataların sarığın veya kulağın kenarına taktıkları sümbülü iki arkadaş ceketlerinin iliklerine takıp derin derin soluyarak onları hakikate ulaştırmada kılavuzluk eden bu kokunun kaynağını daima canlı tutmak isterler. Her koklayışta vatan hatırlanarak onun uğrunda çıkılan yola devam edilir. Sümbülü üzerlerinde taşımaları vatani hatırlatan bu vasıtayı her an diri kılmak içindir.

3. Odun Kokusu

Asıl adı Hüseyin Avni olan Aka Gündüz (1886-1958), ilk yazılarında Enis Avni adını kullanmış, “Enis Saffet, Avni, Muallim ve Serkenkebin takma adlarıyla edebî ve mizahî birçok şiir ve yazı kaleme almıştır.” İlk başta Edebiyat-ı Cedide şairleri tarzında şiirler yazar. 1915’te yazıp 1919’da yayımladığı *Kurbağacak*’la roman türündeki ilk eserini verir (Oktay, 2008, s.179). “Asıl şöhretini milli edebiyat cereyanına katıldıktan sonra kazanan” Aka Gündüz, *Odun Kokusu*³ adlı romanını 1928’de yayımlar (Uğurcan, ty., s. 208).⁴

Beş fasıldan oluşan romanın vaka zamanı gece yarısından sabahın ilk ışıklarına kadar süren birkaç saatlik zaman dilimidir. Geri dönüşlerle on bir yıllık hayat macerası anlatılır. Özet anlatımlarla belli belirsiz çocukluk yıllarına da yer verilmesiyle otuz yıllık bir süreç gözler önüne serilir. “Birinci Fasil” “Son Fasil”da tamamlanır. Aradaki bölümlerde geçmişe ait olaylar anlatılır. Romanın kadın kahramanı

³ Bu çalışmada yapılan alıntılar, Aka Gündüz, *Odun Kokusu*, İkdam Matbaası, İstanbul, 1928 baskısına aittir.

⁴ Eser önce *Hâkimiyet-i Milliye* gazetesinde 23.02.1928-23.03.1928 tarihleri arasında tefrika edilmiştir (Oktay, 2008, s.204). Bu romanın 1938’deki baskısının *Odun Kokusundaki Hicran* adıyla çıktığı (Uğurcan, ty., s. 208) bilgisinin yanında, eserin 2., 3. ve 4. baskılarının çok az değişikliklerle *Hicran* adıyla yayımlandığı bilgisi de görülür. Romanın 1965’teki 4. baskısında, daha önce “Birinci Fasil”, “İkinci Fasil”, “Üçüncü Fasil”, “Dördüncü Fasil” ve “Son Fasil” şeklinde olan bölüm adları sırasıyla “Bir Hovardalık Gecesi”, “Fatma Hicran Kız”, “Kahpe Fatma”, “Kahpeğin Fazilet Tarafı”, “Odun Kokusunun Sırrı” şeklinde içeriğe uygun olarak değiştirilmiştir (Oktay, 2008, s.205).

Fatma, “odun kokusu” nun uyandırdığı duygu ve hatıralarla geçmişe döner. Bu kokunun şekillendirmesiyle sürdüğü on bir yıllık hayatını anlatır. Eserde önce Hicran adıyla okurun karşısına çıkan Fatma, İstanbul Bayezit’te eski bir evde Nuri Efendi’nin kızı olarak doğar. Annesi lohusa döşeginde ölür. Babası ve babaanne dediği halası tarafından büyütülür. Kız sultanisini bitirdiğinde on sekiz yaşındadır. Yine aynı yaşta babasının aldığı kararla kırk yaşındaki Emin Efendi ile evlendirilir. Emin Efendi ticaret için uzun bir seyahate çıktığında yanlarında çalışan Mustafa zorla Fatma’ya sahip olur. Emin Efendi döndüğünde aldatılmış olduğunu görünce Fatma’yı boşar, onu evden uzaklaştırır. Bundan sonra Fatma’nın sefih hayatı başlar. “Yelloz Ayşe, Nihal, Ferhunde, Hicran” gibi farklı adlarla, İstanbul’un farklı semtlerinde, Anadolu’nun farklı kasaba ve şehirlerinde, fuhuş, içki ve kumarla örülü sefih bir hayat yaşar. Odun kokusunun neden olduğu ve bu kokuyla dolu ortamda yaşadığı kötü tecrübe onun sonraki hayatının belirleyicisi olur.

3.1.Odun kokusunun şekillendirdiği sefih hayat

Roman “odun kokusu” üzerine kurulmuştur. Beş fasıldan oluşan roman bir kokunun tetiklemeyle hatırlanan duygular ve olaylar silsilesinden oluşur. Eser, Enfes Hanımefendi’nin Kalamış’taki köşkünde kar yağışlı bir kış gecesinde başlar. Kadınlı erkekli, içki ve müzikle donatılan bir fuhuş ve zevk sahnesi çizilir. Asıl kimliğini gizlemek için tanıştığı her yeni erkeğe kendini farklı bir isimle tanıtan Fatma, burada Hicran adıyla anılır. Son derece yıpranmış olan Hicran söze bir türlü karışamaz. Bu evde bir sığıntı gibidir. Kadınlı erkekli grup içinde ihmal edilir. “Çökmüş, pörsümüş, eski güzelliğinin derin hatlı eserleri zayıf çehresinde görünen” (s.7) Hicran’ın üzerindeki giysiler Enfes Hanımefendi’nin eski kıyafetleridir. Saatler ilerledikçe içkinin verdiği etkiyle aralarındaki mesafe kalkar, konuşmalar argoya döner. Bu düşkün toplantıların sonunda sıra eşleşmeye geldiğinde Hicran’la eşleşmesi düşünülen İrfan önce razı gelmez. Gariptir ki karşı tarafı teselli eden yine Hicran olur. İrfan’a üzülmemesini, başkalarının da kendisini beğenmediğini söyler. İrfan yanında yatan Hicran’ı “dokunur dokunmaz etleri dökülecek bir kadavra zannederek ürper[ir]” (s. 13). Uyuyamadığını söyleyen Hicran İrfan’la konuşmak ister. İrfan, kadından yayılan çürük diş kokusundan kaçmak için başını kaçırsa da “Ağzının bir küçük köşesini tamir edemeyecek kadar düşkün ve sefil olan bu kadına acımaya başla[r]” (s. 15). Bu kadının nasıl olup da böyle yüksek sosyete fuhşuna katıldığını merak eder. Fakat yine de onu dinlemek istemez. Hicran bu duruma isyan eder. O ana kadar karşısına kim çıksa onu dinlememek için bir bahane bulmuştur. Bir müddet sonra uykuya dalmır.

İrfan küçük bir sese uyandığında Hicran’ın mantosuna sarılarak pencerenin önünde durduğunu görür. Bu soğuk havada açık pencereden dışarısını seyretmesine bir anlam veremez. Hicran ise sokağa doğru eğilerek derin derin bir şeyi koklamaktadır. Yanına gelen İrfan’a aşağıdaki Acem’in tütüncü dükkânını gösterir. Acem mangal yakmakla meşguldür. Mangalın üstünde dumanlar, yalazalar, odun ve tahta parçalarından başka bir şey görmeyen İrfan’a bir şey duyup duymadığını sorar. Koku karşısında İrfan’ın hiçbir şey hissetmemesine sinirlenir, pencerenin kanatlarını sonuna kadar açar. O, İrfan’dan tek bir şey istemektedir: Bir anlık bile olsa onunla gerçek kimliğiyle konuşmak, görüşmek. Asıl kimliğini gizlemeyerek “yıpranmış Nihal, sefil Ferhunde, geçkin, ihtiyarlamış, güzelken çirkinleşmiş Hicran yerine en doğrusu olan Fatma” adını kullanmak ister. “Elli yaşında, dünya görmüş, kibarlıkla bayağılıkla yüzmüş bir adam” olan İrfan’la birkaç saatlik “kalp ve hüviyet dostu” (s. 23) olmayı bekler. Sonra ikisi de kendi yollarına devam edecektir. İrfan tarafından beğenilmeyerek reddedilmek çok ağırına gitmiştir. Genç biri onu reddetse bu kadar üzülmecektir. “Yıpranmış” İrfan’ın “yıpranmış” Hicran’ı reddetmesini kabullenemez. Bu durum onda kendini anlatma ihtiyacı doğurur. Odun kokusunun tetiklemeyle hatırlamalar başlayacak ve yaşadıklarını anlatacaktır. Acem’in yaktığı mangaldan gelen yaş ve kuru odunların kokusunu İrfan’ın hissedemeyeceğini bildiği hâlde pencereyi açarak ondan havayı

yeniden koklamasını ister. “Bu odun kokusunu sen bilemezsin. Bu odun kokusunda bütün bir ömrün maceraları vardır. Beni sana reddettiren ve beni herkese reddettiren işte bu odun kokusudur” der. İçinde dolu olan ve artık taşmak isteyen şeyleri “bu odun kokusunu ve ondan vücuda gelmiş kendi[n]i anlataca[ktır]” (s. 26).

Fatma daha önce çocukluğuyla ilgili kısa bilgi vermiş olsa da kokunun hafızasında uyandırdığı duygu ve hatıraları asıl şimdi anlatacaktır. Bu, eserde “İkinci Fasıl” da başlar. İrfan’ın anlatacaklarını dinlemesini ister. Kronolojik bir sıra takip etmeyeceğini, her kadehten sonra bir olayı anlatacağını söyler. “Ve nihayet odun kokusu, [İrfan’ın] mahmur dimağına bir tirbuşon gibi burula burul girecek[tir]” (s. 27). Çocukluğunu, sultaniden mezun oluşunu, on sekiz yaşında babası ve babaanne dediği halasının aldığı kararla evlenişini anlatır. Önceleri kaptanlık yapan sonra ticaretle uğraşan Emin Efendi adlı kırk yaşında bir beyle evlendirilir. Sultanide parlak bir öğrenciyken şimdi sıradan bir ev kadınına dönmüştür. Fatma zeytin, yağ, sabun, kozalak ticareti yapan Emin Efendi’nin Adalar’a, Midilli, Rodos, Sakız’a yapacağı seyahati anlatmaya sıra geldiğinde sözü burada keser. Atlamalar yaparak Enfes Hanımefendi ile tanışmalarına geçer. Farklı adlarla farklı semtler ve şehirlerde yaşadığı düşkün hayatını anlatır.

Fatma evliliğini anlatırken yarım bıraktığı yerden, Emin Efendi’nin uzun bir seyahate çıkışından, devam eder. Emin Efendi, kendisi evde yokken Fatma yalnız kalmasın diye Kasımpaşa tarafından tanıdıklarından sekiz on yaşındaki bir beslemeyi ona arkadaşı olarak alır. Sonra iki kadının yalnız başlarına kalamayacağını düşünür ve daha önce de yanlarında çalışan yeğeni Mustafa’yı köşkün bitişiğindeki eski selamlığa yerleştirir. Zaman içinde Mustafa’da değişimler olur. İçmeye başlar. Sıcak bir bahar günü uyuyakalan Fatma belli belirsiz bir odun kokusu alır. Yangın habercisi olabilecek bu kokuyu takip ederken yolu Mustafa’nın ahırın bitişiğindeki odasına çıkar. Uygunsuz bir hâlde bulunan Mustafa Fatma’ya zorla sahip olur. İlk başta karşı koymaya çalışan Fatma’nın gücü kalmaz. Sonra tamamen Mustafa’ya tabi olur. Bir buçuk ay sonra kocası geldiğinde aldatıldığını anlar ve Fatma’yı evden uzaklaştırır.

Ahırdan yükselen bu odun kokusunun sebep olduğu ve bu koku altında yaşanan olay Fatma’nın on bir yıllık fuhuş, içki ve kumarla örülü sefiş hayatının başlangıcı olur. “Beni ne o ne bu ve ne hayat pörsütmedi. On bir seneden beri, her yerde ve her zaman işte bu odun kokusu yıprattı” (s. 111) der. Fatma’nın daha önce de odun kokusu duyduğunda geçmişini hatırladığı olmuştur. Fakat en yoğunu Enfes Hanımefendi’nin Kalamış’taki evinde aldığı odun kokusudur. Artık beğenilmemenin de verdiği eziklikle bir hayat muhasebesi yapmak, neden bu hâle düştüğünü, karşısındaki İrfan’da olsa, anlatmak ister.

3.2. İki farklı “odun” kokusu

Fatma’nın on bir yıllık hayatını şekillendiren iki “odun” kokusu vardır. Bunlardan biri kadın ruhundan anlamadığı için “odun” olarak nitelendirdiği kocası Emin Efendi’nin kokusu, diğeri ahırdan yükselen ve yangın tehlikesi düşüncesiyle peşine düşülen kokudur.

Emin Efendi “Genç karısını bir zevce değil, fakat her emrine itaat eden bir besleme telakki ed[er]” (s. 34). Fatma’nın koku hassasiyeti kendini ilk kez Emin Efendi’de gösterir. Onun “bütün ensâcına belki iliklerine kadar sinmiş olan bir zeytinyağı kokusu, bir sabun kokusu vardı[r]” (s. 35). Kocası, “Ben yokken keman çaldığımı haber aldım. İnsanın ehli evde yokken iyalin vazifesi ev işlerine bakmaktır”(s. 37) diyerek kızar ve onu keman çalmaktan men eder. Bunun üzerine Fatma onun bir “odun” olduğunu düşünür. Açıktan olmasa da içten içe isyana sürüklenir:

“Odun! Odun adam! Baksana, bahar oldu, Çiçekler açtı. Kuşlar ötüyor. Adalar’dan gelen rüzgârlarda hayat ve neşe var. Her şey, bütün tabiat hakkını alıyor. Renkler değişti. Nihayet ben kötü bir kemaide kötü bir kanto çalacağım. Çok mu bu? Yedi tepenin güzel kızını yedi dehlizli zindanına kapadın. Yedi evliyadan büyük bir sadakat ve merbutiyetle sana bağlandı. Kalbinin yedi yerindeki yaralarına of bile demiyor. Yazık değil mi?” (s. 37)

Gelen baharla beraber canlanmak, neşelenmek onun da hakkıdır. “Bir demet fulya”nın kendisine çok görülmesini anlayamaz. İki yıldır gülmeyi unutan dudaklarından çıkan sesin keman sesine karışmasını ister.

“Cennetin dibine gidesice odun! İnsanın kuyruksuz kedisi olsa, miyavlaması hoşuna gider de biraz okşar! Hayat hakkını nez’ etmek hakkını bunlara kim vermiş Yarabbi” (s. 37-38). İçinden bunlar geçse de hiçbir şey söyleyemez ve her zaman yaptığı gibi “hınzır [bir] tevekküle yapış[ır]” (s. 38). Sultanide parlak bir öğrenciyken şimdi sıradan bir ev kadınına dönüşmesinin sebebi olarak Emin Efendi’yi görür. Seyahate çıkan kocasından ayrılacağına değil yalnız kalacağına üzülür. Bu yalnız bırakılış onun bütün hayatına mal olacaktır.

Fatma Ankara’da bulunduğu sırada gittikleri bağ evinde haftada bir gün, çamaşır yıkandığı günler, odun kokusuna maruz kalır. Çamaşırçı kadının kazanı kaynatmak için yaktığı ateş ve ondan yükselen odun kokusu Fatma’ya ıstırap verir. “İşte pencereyi açıp odun kokusunu kokladığım gün, ıstırap günüm idi” (s. 81). Eve gelen birkaç hanım onun odun kokusundan hoşlandığını zannederler. Fatma ise bunun doğru olmadığını haykırmak ister. “Odun kokusundan hoşlanmak bir odun olan merhum Emin Efendi Kaptan’la onun odun kokusundan hoşlanmak! Siz ne söylüyorsunuz? Benim bütün hayatımı o zalim odun kokusu paçavraya çevirdi. Ben onun ıstırabını çekiyorum” (s. 82) der. Burada bütün öfkesi Emin Efendi’ye çevrilir. Bu defa odun kokusunun kaynağı olarak Emin Efendi’yi gösterir. Kendisini anlamadığı, kendisine ince davranmadığı için daha önce onun “odun” olduğunu düşünmüştür. İrfan Efendi söz konusu olduğunda ondan aldığı koku adamın iliklerine kadar sinmiş olan zeytinyağı ve sabun kokusudur. Bunun ötesinde kendisini yalnız bırakarak “odun kokusu” altında yaşadıklarına sebep olduğu için onu suçlamaktadır. Bu koku sadece yaşadığı talihsiz olayı değil, ona gereği gibi sahip çıkamayan kocasını da hatırlatır. Fatma sefih hayata düşmesine sebep olanları bu koku ile özdeşleştirecektir.

3.3. Kokuyu aramak ve geçmişi yeniden yaşamak

Romanın kadın kahramanı Fatma’yı hayatındaki kırılma noktasına çeken, yoğun bir odun kokusudur. Odun kokusunun kaynağı ve hafızasında yer edişini “Son Fasil” da anlatır. Bunu en sona bırakmıştır. Pencerenin kanatlarını açar, soğuk havayı bol bol içine çeker. Anlatmaktan yorulmuştur fakat bir insanın hayatında “ancak ilk ve son defa anlatabileceği” macerasını tamamlamaya kararlıdır. Eğer İrfan karşısına çıkmasaydı “Hicran’ın hicranı ölüme kadar içi[n]de kalacaktı.” “İlk ıstırabı[n]ı, en sona sakla[r]” (s. 90).

Fatma evliliğini anlatırken yarım bıraktığı yerden, Emin Efendi’nin uzun bir seyahate çıkışından, devam eder. Daha önce de belirtildiği gibi Mustafa yardımcı olarak Emin Efendi’nin evindedir. Fatma bir müddet sonra Mustafa’nın içmeye başladığını görür. Yalnız kalmaktan korktuğu için Mustafa’yı uyarıp kaçırmak istemez. Baharın son günlerinden birinde evdeki günlük işlerini bitiren Fatma kitap okumaya başlar, sıcak havanın etkisiyle uyuyakalır. “Bir aralık burnuma ince, belli belirsiz bir koku geldi. Uyku ile yakaza arasında idim, bir türlü kendimi toparlayamıyordum. Koku, mütemadiyen koku. Yanık kokusuna, küf kokusuna, bilhassa yaş odun kokusuna benzeyen bir koku” (s. 95). Yerinden fırlayan Fatma, yangın habercisi olabilecek bu odun kokusunun kaynağını arar. Odaları kontrol eder. Bir şey

bulamaz. Koku hâlâ vardır ve gittikçe de artmaktadır. Fatma korkmaya başlar. Bahçede yanacak bir şey olmadığından aklına birden bitişikteki ahır gelir. Mustafa sabahtan işe gittiği için orada olmadığını düşünür. Mustafa'nın sarhoşluğun etkisiyle yanık bıraktığı sigaradan yangın çıkmış olabileceği aklına gelerek ahıra koşar. Yaklaşıkça koku sertleşir. Hayvan bölmesinin arkasından gelen kokuyu takip eder. Telaşla Mustafa'nın odasının kapısını açar. Yanar mangal üzerinde gaz tenekesiyle su ısıtan ve banyoya hazırlanan Mustafa'yı görür. Çırlıçplaktır. Fatma hızla oradan uzaklaşmak istese de Mustafa onu engeller ve zorla ona sahip olur.

Bayılan Fatma kendine geldiğinde akşam olmuştur. Mustafa bu kadarla yetinmez. Onu eve taşır. Takati kalmayan Fatma artık ona karşı koyamaz, ona tabi olur. Bir buçuk ay böyle geçer. Bir sabah Emin Efendi çıkagelir. Fatma'nın vücudundaki çürük ve lekeleri görünce kendisini kiminle veya kimlerle aldattığını sorar. Öldürmeye niyetlenir. Öldürürse aldatıldığı ortaya çıkacağı için vazgeçer. Geçinemediği için onu boşadığını söyleyecektir. Yanına Mustafa'yı katarak Fatma'yı evden uzaklaştırır, onun nereye gideceğini bilmek istemez. Mustafa onu Demirkapı'da iki odalı berbat bir eve götürür. Evde bulunan hemşehrisi Hafize'ye bu kadının kendi “mal” ı olduğunu söyleyerek ona göz kulak olmasını ister.

Fatma'nın daha önce de odun kokusu duyduğunda geçmişini hatırladığı olmuştur. Fatma bu yoldaki hatırlayışlardan birini Enfes Hanımefendi'yle Ankara'da bulunduğu sırada yaşar. Orada Enfes'in âşık olduğu L. Bey'in bağına giderler. Bağlar özellikle kış mevsiminde çok güzeldir. Fakat Fatma, haftada bir gün, çamaşır yıkandığı günler ıstırap çeker. Çamaşırıcı kadının kazanı kaynatmak için yaktığı ateş ve ondan yükselen odun kokusu Fatma'ya ıstırap verir. “İşte pencereyi açıp odun kokusunu kokladığım gün, ıstırap günüm idi” (s. 81). Eve gelen birkaç hanım onun odun kokusundan hoşlandığını zannederler. Fatma ise bunun doğru olmadığını haykırmak ister. “Odun kokusundan hoşlanmak bir odun olan merhum Emin Efendi Kaptan'la onun odun kokusundan hoşlanmak! Siz ne söylüyorsunuz? Benim bütün hayatımı o zalim odun kokusu paçavraya çevirdi. Ben onun ıstırabını çekiyorum” (s. 82) der.

Fatma yine Ankara'da evlerine gelen evli bir kadının bir başkasını sevdiğini anlar. Onun bu sırrını kimseye açamayacağını bilir. Kendisi de bu yüzden odun kokusunu kimseye söyleyememektedir. “Senin masum aşkın kalbinde ne kadar kutsi bir sır ise benim odun kokum, hayatımda menfur, zalim, melun bir sırdır. Yalnız şunu bil ki hoşlanmıyorum, ıstırap buluyorum. O kokunun bütün lanetlerini benliğime sindire sindire ıstırap çekiyorum” der. Fatma o günden sonra bu genç ve güzel kadınla dost olur. Fatma'ya İnce Abla diyen bu kadın, haftada bir iki kez telefon ederek “ıstırap ziyafeti” vereceğini söyleyerek onu davet eder. “İstırap ziyafeti dediği şey de gittiğim zaman, daha otomobilden inerken evin içini dolduran odun kokusuydu. Birkaç kere yere mangal koydurur ve yaş odun yaktırırdı. Ben şık divana yaslanırdım. O da piyanosunun başına geçer ve güftesini değiştirdiği ağır bir besteyi damla damla ağlardı” (s. 83). Beraber sessizce hüzünlenirler. Fatma, “Onun yüreğinde vazife ile aşk mücadele ederken, benim yüreğimde ıstırap ile kin boğuşurdu” der (s. 84).

Fatma beğenilmemenin verdiği eziklikle Enfes Hanımefendi'nin Kalamış'taki evinde aldığı odun kokusunu daha yoğun yaşar. Bu kokunun tetiklemeyle bir hayat muhasebesi yapmak, neden bu hâlâ düştüğünü, karşısındaki İrfan da olsa, anlatmak ister. Odun kokusuna ilk maruz kaldığı andaki gibi yine odun kokusunun peşine düşer. Bu defaki ısrar hatırladıklarını anlatarak içindeki zehri akıtmak içindir. Kokunun kaynağı kesildiğinde anlatacaklarının da kesintiye uğrayacağından korkar. Kokuyu sürekli kılmaya çalışır. Fatma yıllar içinde bu kokuyu ilk başta irade dışında alsa da devamını kendi isteğiyle getirir. Geçmişteki olumlu anları hatırlatmadığından olsa gerek Proust için bir “mucize” gibi olan “irade dışı bellek[in] herhangi bir istence bağlı olmadan, apansız, topyekün ve lezzetli bir parlama şeklinde

kendini göster[işi]” (Beckett, 2001, s.38’den aktaran Güngör, 2015, s.66) Fatma’da görülmez. Okur ilk anki tepki hakkında bir fikre sahip olamaz, sonrasını görür.

Odun kokusunun etkisiyle hafızasında yer eden acıları anlatırken hatırlayışlarının sekteye uğramaması için zaman zaman kokunun kaynağına yönelir, kesildiği veya hafiflediği zaman kokuyu canlandırır. Tütüncü mangalı dükkâna aldığı için odun kokusu kesilmiştir. Bunun üzerine İrfan’dan sobaya birkaç yaş odun atmasını ve kapağını açık bırakmasını ister. “Sobaya birkaç yaş odun at, kapağını kapama ki kokusu mülevves ruhlarımıza işlesin” (s. 63) der. Fatma geçmişi anlatırken zaman zaman ana döner ve İrfan’a seslenir: “Odun kokmaz oldu. Aç şu sobanın kapağını. Kâfir tütüncü! Mangalı kaçırarak ne vardı?” der (s. 77). O hayatını gelişigüzel anlatmaktadır. Onun ömründe insicam olmamıştır ki sözlerinde olsun. Hayat bir odun kokusunu bile ondan esirgemektedir. Fatma/Hicran kokudan kaçmak yerine pencereden sokağa doğru eğilerek derin derin havayı koklar. İrfan neden böyle yaptığını anlayamaz. O kadar derinden solur ki burun deliklerinden giren havanın sesi İrfan’a kadar gelir. Hicran birkaç defa daha havayı derin derin koklar. Yanına gelen İrfan’a aşağıdaki Acem’in tütüncü dükkânını gösterir. Acem mangal yakmakla meşguldür. Mangalın üstünde dumanlar, yalazalar, odun ve tahta parçalarından başka bir şey görmeyen İrfan’a bir şey duyup duymadığını sorar. Pencerenin kanadını biraz daha açan Hicran, İrfan’a daha dikkatle bakmasını ve koklamasını söyler. “*Moments bienheureux* bireysel, özel ve başkalarıyla beraber yaşanamayacak, onlara aktarılamayacak bir duygu” olduğundan (Shore, 1979, s.237’den aktaran Güngör, 2015, s.70) soğuk havayı içine çeken İrfan hiç bir şey hissetmez. Bu koku onun hafızasında beklenen şekilde bulunmaz. Fatma/Hicran İrfan’a yeniden havayı solumasını, bu defa derin derin koklamasını söyler. “Koku simgeçiliğinin de renk ve ses gibi en önemli özelliği evrensel olmayışıdır. Koku, kişinin hatıralarına, yaşadıklarına, hayatına giren kişilere göre değişir.” (Yılmaz, 2013, s.7) Odun kokusu Fatma’da bu kadar yoğun etki yaparken aynı ortamda aynı kokuyu soluyan İrfan’a hiçbir şey ifade etmez.

Odun kokusu Fatma’nın hafızasında bütün hayatını değiştiren talihsiz bir olayla yer etmiştir. Bu kokuyu arayış, kokuya yönelme hayatında ilk değildir. Daha ilk başta yangın ihtimaline karşı bu kokuyu önce evin odalarında, sonra bahçede ve daha sonra ahırda aramıştır. Odun kokusu bu kadını peşinden sürükleyerek kendine çekmiş, onu kötülüğün kucağına atmıştır. Sabaha doğru Fatma odun kokusunun kaynağını anlattıktan sonra sessizce ağlamaya başlar. Fatma’yı anlamaya başlayan İrfan sönmeye yüz tutan sobadan yanmış bir odun çeker. İnce bir duman tüten odunu ucundan tutup odada dolaştırarak bütün odanın bu kokuya bürünmesini sağlar. “Pörsük kadın, dünyanın en nefis içeceğini uykuda koklar gibi derin derin koklamaya başla[r]” (s.112). Fatma’nın kendinde bu kadar derin ve kötü izler bırakan kokuyu ısrarla duymak istemesi mazoşist bir tavır gibi görünse de o bu koklayışlarla daha çok hatırlamak, hatırladıklarını anlatarak onlardan kurtulmak ister. “Bazı ilaçların koklamayla etki etmesi” (Ozan, 2021, s.32) gibi o da bu kokuyu derinden soluyarak içindeki zehri aktarmaya, iyileşmeye çabalar. Fatma’nın hatırladıkları “gerçekle karşılaşmaktan korkulduğu için çarpıtılan ‘perde anılar’” (Lehrer, 2009, s.91-92’den aktaran Güngör, 2015, s.65) değildir. İrade dışı hatırlayışla başlayıp sonra gönüllü olarak odun kokusuna maruz kalış, ıhlamur çayına batırılan madlenin kokusunun Proust’u yazmaya sevk etmesi gibi (Ozan, 2001, s.248), Fatma’yı hayat muhasebesi yaparak kendi “hikâye” sini anlatmaya iter.

“Tanınan kokular geçmişle şimdiki zamanı aniden çarpıştırır; zamansallığı yok etmek bir yana benliğin kendi tarihini hissetmesini ve görmesini sağlar” (Corbin, 2007, s.113). “Koku[nun] geçmişi, yaşanılanları hatırlattığı gibi bir anda o anı tekrar yaşatabil[eceğine]” yer veren Yılmaz, bu yönüyle kokuyu “sihirli” bulur (2013, s.7). Fatma/Hicran, Mustafa’nın kendisine zorla sahip oluşunu anlatırken o anları yeniden yaşar gibidir: “Hicran’ın saçları dimdik olmuş, zayıf yüzü morarmış, gözleri hanelerinden fırlamış, kadit

parmakları mengeneleşmişti. On bir sene sonra aynı müthiş manzarayı görüyor, aynı ıstırapı yaşıyor, aynı tedehhüşle sobaya, köşelere çıldırmışların gözleriyle bakıyordu” (s. 99).

Odun kokusu onun sefih hayata sürüklenmesine neden olur. Bunun ağırlığı onu sürekli ezer. “Köylülerin iptidai zihniyetleri beni buldukları hâlde kabul ettiler ve öyle buldukları için yıprattılar, yoğurdular. Odun kokusunu tanımamış bir hüviyette bulsalardı, en medeni ve en insani hürmetlerle karşılardır” (s. 63) diyen Fatma, saygınlığını yok eden bu hâle isyan eder.

Fatma, odun kokusunun kendisine yaşattığı acı tecrübelerle dayanarak “Bir rüya olsaydım. Bir his olsaydım. Bir esir olsaydım. Bütün kızların gecelerine sinirlerine, dimağlarına girer, onlara yalvarırdım: Kızlar! Derdim odun kokusundan kaçınız, odun kokusu afettir. Odun kokusunda içki, fuhuş ve kumar vardır.” (s. 62) der. Kadınların böyle bir hayata düşmemesini ister.

4. Sonuç

“Sümbül Kokusu” hikâyesi ve *Odun Kokusu* romanında koku duyusu belirleyici bir rol oynamaktadır. Her iki eserde de etkin olan koku belirsiz, adlandırılmayan bir koku değildir. “Sümbül Kokusu” hikâyesinde kokunun yaptığı çağrışımlar olumludur. Bu çağrışımlar kahramanda manevi uyanışa vesile olur ve izleyeceği yolu açar. *Odun Kokusu* romanında kokunun tetiklemesiyle yaşanan olumsuz anlar hatırlanır. Odun kokusu, romanın kadın kahramanına hayat muhasebesi yaptırarak onu kendi hikâyesini anlatmaya sevk eder.

Koku duyusunun etkisini artırabilmek için benzer yöntemlere başvurulur. Kokuyu daha iyi alabilmek için defalarca koklanması, kokan nesnenin burna iyice yaklaştırılması, havanın derin derin solunması görülen ortak davranışlardır. “Sümbül Kokusu” hikâyesinde Hüseyin Arif çiçeği koklar, bununla yetinmez çiçeği yüzüne gözüne sürer. Defalarca koklar. Arkadaşından da sümbülü iyi koklamasını, derin koklamasını, gözlerini kapayarak koklamasını ister. Bütün ruhuyla bütün nefesiyle koklaması konusunda ısrar eder. Bir duyuyu daha etkin kullanabilmek için başka bir duyunun ikinci plana atıldığı görülür. Kokuyu daha iyi alabilmek için günlük hayatta daha etkin olarak kullanılan görme duyusu bir süreliğine geri plana alınır. Bu yüzden bir şey koklarken gözlerin kapatılması sık görülen bir durumdur. Böylece koku daha iyi hissedilebilecek, onun vasıtasıyla canlanan hatıralar daha net ve belki daha kalıcı olacaktır. *Odun Kokusu* romanında Fatma, sokağa doğru eğilerek havayı derin derin koklar. O kadar derin solumaktadır ki burun deliklerinden çıkan havanın sesi yanındaki İrfan’a kadar gelir. Fatma İrfan’dan da havayı solumasını, derin derin koklamasını ister.

Kokuların etkileri kişilere özeldir. Her koku her insanda aynı etkiyi yapmaz. Bir koku bir insanın benliğini altüst ederken diğerine bir şey ifade etmeyebilir. “Sümbül Kokusu” hikâyesinde Hüseyin Arif ve arkadaşının sümbül kokusu karşısında hatırladıkları ortaktır. *Odun Kokusu* romanında Fatma kokuyu duyduğunda hafızasında yer eden ve bütün hayatını şekillendiren olayı hatırlar, âdeta o anı yeniden yaşar. Kendisiyle aynı ortamda olan ve aynı kokuya maruz kalan İrfan ise herhangi bir şey hissetmez. Fatma bu duruma sinirlenir. Kokunun İrfan’a bir şey ifade etmeyeceğini bildiği hâlde koklaması konusunda ısrar eder.

Ahmet Hikmet Müftüoğlu’nun toplumsal bir konuyu işlediği “Sümbül Kokusu” hikâyesinde, gelenekte varolan ve toplumsal bellekte yer eden sümbül kokusu itici güç olarak kullanılmıştır. Aka Gündüz’ün *Odun Kokusu* romanında ise işlenen konu ferdi bir tecrübedir. Bu yüzden odun kokusu romanın kadın kahramanı dışında kimseye bir şey ifade etmez.

Kaynakça

- Aka Gündüz. (1928). *Odun Kokusu*. İstanbul:İkdam Matbaası.
- Altundağ, A. Koku Hafızası Nedir? (<https://www.aytugaltundag.com/koku-ve-hafiza>).
- Altundağ, A. Koku Duyusu. (<https://www.aytugaltundag.com/koku-duyusu>).
- Bayram, Y. (2007). Klasik Türk Şiirinde Duyuların Dili: Çiçekler. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 2/4, 209-219. (https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=2022041325_14bayramyavuz.pdf&key=13436).
- Claudel, F. (2016). *Kokular*. (Çev: Gözde Zeynep Çaylı). İstanbul:Sel Yayıncılık.
- Corbin, A. (2007). *Kokunun Tarihi-Miyasma ile Fulya: Koku ve Toplumsal İmgelem XVIII-XIX: Yüzyıllar*. (1. baskı). (çev.: Pınar Güzelyürek Çelik, Mehmet Emin Özcan, Lale Arslan Özcan). Ankara:Dost Kitabevi. (ISBN975-298-334-2).
- Cüceloğlu, D. (2014). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*. (28. basım). İstanbul:Remzi.
- Güncel Türkçe Sözlük*. (<https://sozluk.gov.tr/>)
- Güngör, F. Ş. (2015). Marcel Proust'un Kayıp Zamanın İzinde adlı romanında belleğin kurgulayıcı rolü üzerine bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 55/2, 59-74. (DOI:10.1501/Dtcfder|_0000001446). (reasegagate.net/publication/291531270_Marcel_Proust%27un_Kayip_Zamanin_Izinde_adli_romaninda_bellegin_kurgulayici_rolu_uzerine_bir_degerlendirme).
- Güçlü, B. (2013). Mevlana'nın Eserlerinde "Yûsuf'un Gömleğinin Kokusu". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*.13/3, 151-167. (<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/494234>).
- Kahraman, Â. (ty.). Müftüoğlu Ahmed Hikmet. *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 31, s. 507-508) içinde. İstanbul:TDV. (<https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/31/C31010305.pdf>).
- Karaman, G. (2012). Perişan Çiçek Sünbül ve Klasik Türk Şiirinde İşleniş. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*. 1/2, 288-319. (arastirmax.com/en/system/files/dergiler/36446/makaleler/1/2/arastrmx_36446_1_pp_288-319.pdf)
- Karay, R. H. (2009). *Memleket Hikâyeleri*, İstanbul:İnkılâp Kitabevi.
- Müftüoğlu, A. H. (1992). *Çağlayanlar*. (9. basım). İstanbul:Ötüken Neşriyat.
- Oktay, M. (2008). *Aka Gündüz'ün Hayatı Sanatı Ve Eserleri*. Doktora Tezi. Konya:Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı. (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=2zLbXdQMadWzjPxZIfXUog&no=Km3rs0frWKLXL7t1E_cpMw).
- Ozan, V. (2021). *Kokular Kitabı*. (8. baskı). İstanbul:Everest Yayınları.
- Serdaroğlu, V. (1994). *Nedim Divanı'ndaki Soyut Kavramlar*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul:İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eski Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalı. (<http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/24536.pdf>).
- Uğurcan, S. (ty.). Aka Gündüz. *İslam Ansiklopedisi*. (Cilt 2, s. 208-209) içinde. İstanbul:TDV. (<https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/2/Co2000744.pdf>).
- Yazır, M. H. (2000). Kur'ân-ı Kerim Türkçe Meâli. (Sadeleştirenler: Yakup Çiçek, Necat Kahraman). İstanbul:Temel Neşriyat.
- Yılmaz, D. S. (2013). *Charles Baudelaire'in Kötülük Çiçekleri Adlı Yapıtında Koku İmgesi*. Yüksek Lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı. (<https://atauni.edu.tr/yuklemeler/a2c1a003bdd3876e902c407f33a8f403.pdf>).
- <https://www.ttk.gov.tr/tarih-cevirme-kilavuzu/>

37. Yaban'ın sakatlığı, Ankara'nın hayali: Yakup Kadri'nin muhayyel cemaati

Elif TÜRKER¹

APA: Türker, E. (2022). *Yaban'ın sakatlığı, Ankara'nın hayali: Yakup Kadri'nin muhayyel cemaati. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 597-608. DOI: 10.29000/rumelide.1193038.

Öz

Yakup Kadri'nin, *Yaban* ve *Ankara* romanları onun Kadro hareketine dahil olduğu dönemdeki düşüncelerinin romanlaştırılmasıdır. Kadro, Cumhuriyet inkılaplarını sürdürmeyi hedefleyen ve kendilerini bu yolda görevli sayan bir ekip tarafından üç yıl gibi kısa bir süre çıkmasına rağmen etkili olmuş bir yayın organının etrafında şekillenmiş bir harektir. Yakup Kadri derginin imtiyaz sahibi ve yazarı olması dolayısıyla bu hareketin bizzat içinde yer almıştır. Yakup Kadri'ye göre, ne Millî Mücadele'nin kazanılması ne de Cumhuriyet'in ilanı tek başına yeterlidir. Asıl görev bundan sonra başlamaktadır. Bu da, Birinci Cihan Harbi ile ciddi bir sakatlanma yaşayan Osmanlı Devleti ile organik bağı tamamen koparıp yeni bir ulus icat etmekle mümkün olacaktır. İşte bu görüşlerle Yakup Kadri ilk olarak *Yaban* romanını kaleme alır. Yayımlandığı dönemde sert eleştirilere maruz kalan romanın başkışisi Ahmet Celal, Birinci Cihan Harbi'nde sağ kolunu kaybetmiş ve Anadolu'ya yerleşmiştir. Ahmet Celal'in sağ kolu, romanın yayımlandığı dönemde görülen pozitif öjenik fikirleriyle koşut biçimde sakat kişilerin toplumdaki ayrılması fikrinin metaforik düzlemdeki karşılığıdır. Buna göre yeni bir ulus inşa edilmeyecek, icat edilecektir. Zira Osmanlı Devleti ile herhangi bir bağı sürdürmek aynı sakatlığın da devam etmesi anlamına gelecektir. Bu fikirlerin daha somut bir ifadesini Yakup Kadri, *Ankara* romanıyla ele alır. Romanın son bölümde kurguladığı ütopyik Ankara ile Yakup Kadri, Kadro ekibinin icat edilmesini arzuladığı Türkiye'yi resmeder. Buna göre sporla ilgilenen sağlıklı insanlardan oluşan toplumun iktisadi kalkınması da mümkün olacak ve *Yaban*'da görülen sakatlığın normal olduğu Anadolu köyleri yerini Avrupalı bir refaha sahip neşeli insanlardan oluşan köylere bırakacaktır.

Anahtar kelimeler: *Yaban*, *Ankara*, Kadro hareketi, sakatlık, öjeni.

Yaban's disability, Ankara's dream: Yakup Kadri's imagined community

Abstract

Yakup Kadri fictionalized the ideas he developed during his involvement in Kadro movement, in his two novels, *Yaban* and *Ankara*. At the heart of the Kadro movement, there was a journal with the same name, which was run by a group of intellectuals who took up the mission of the continuation of the reforms of the Republic. The impact of Kadro magazine far exceeded its brief life span of merely three years. Yakup Kadri being one of the founders and a writer of the Kadro journal, was directly engaged in the movement and would not be satisfied neither with the victory after the National Independence war, not with the proclamation of the Republic since for him, the real mission would begin right after these achievements. That big task for Yakup Kadri was to definitely sever ties with the Ottoman state, which was seriously crippled after the First World War and to invent a new nation-state. With these in mind, Yakup Kadri first published *Yaban*, a novel which received harsh criticism

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Doğuş Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), eturker@dogus.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0066-657X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193038]

in its debut. The protagonist of the novel, Ahmet Celal, is an intellectual from Istanbul, who settles in Anatolia, following the loss of his right arm during the First World War. The right arm of Ahmet Celal, in line with the positive eugenic ideas circulating during the time of the publication of the novel, is the metaphoric expression of the isolation of disabled individuals from the society. Hence, any continuity of the tie with the Ottoman state and the Republic of Turkey would be tantamount to the continuation of the very same disability. Same line of thought can be found, in a more solid way, in *Ankara*, a novel whose last section displays the imagined Turkey of Yakup Kadri and his fellow Kadro theorists, through the description of Ankara, as a utopic capital city of the country. Eventually, the economic development of a society composed of healthy and sportive individuals would be possible and the Anatolian villages where disability is reflected as the normal in *Yaban* will be replaced by villages with healthy and joyful people enjoying a European-like prosperity.

Anahtar kelimeler: *Yaban*, *Ankara*, Kadro movement, disability, eugeny.

Ahmet Celal'in Sağ Kolu

Yakup Kadri, 1921-1922 yıllarında Anadolu Mezalimini Tahkik Komisyonu'nun üyelerinden biridir. Burada gördüklerini anlattığı *Vatan Yolunda* adlı anı kitabında, romanlarını okuyanlara tanıdık gelecek anekdotlar yer alır. Örneğin Polatlı civarında yaşanan şu olayın neredeyse aynısını *Yaban*'da görürüz.

İlk gelişlerinde “korkmayın bizden” demişlerdi. “Size bir kötülüğümüz dokunmaz, biz Halife Padişah tarafından sizi Kemal çetelerinden kurtarmaya geliyoruz,” demişlerdi. Yirmi gün sonra büsbütün başka adamlar oldular. Davarımızı alıp kestiler. Hayvanlarımızı süngülediler. Tarlalarımıza kadar bütün ürünlerimizi söktüler. Yüklenediklerini ateşe verdiler. Derken sıra karıya kızana geldi. Ne ziynet altınlarını ne ırzlarını namuslarını bıraktılar. Karşı koyanları, teslim olmayanları döğdüler, yaraladılar, kuzu çevirir gibi ateşte kavurdular. Bizim köyden Ahmed'in gelini sizlere ömür böyle kavrulurak öldü. Mehmed'in on üç yaşında kızı kötürüm yatıyor. (Karaosmanoğlu, 2017, s. 159)

Yakup Kadri'nin *Yaban*'da, Anadolu'da gözlemlediklerini kaleme aldığı ve tam da bu nedenle eleştirildiği malumdur. *Yaban*, Yakup Kadri gibi Milli Mücadele'nin ateşli taraftarı, halka savaşın kazanılacağına dair inanç yüklemekle görevli birinin kaleminden çıkmış bir romana benzemediği için eleştirilir. Anadolu hamasetinden eser olmadığı gibi Anadolu halkına doğrudan hücum ettiğini düşündürecek derecede romantizmden uzak bir üsluba sahip romanın ikinci baskısında Yakup Kadri, kendini açıklama gereği duyar: “Fakat, *Yaban* bir objektif roman değildir. *Yaban*, bir ruh sıtmasının, birdenbire acı ve korkunç bir gerçekle karşı karşıya gelmiş bir şuurun, bir vicdanın çıkardığı yürek parçalayıcı haykırışıdır.” (Karaosmanoğlu, 2018, s.11) Roman, 1921-1922'nin hemen yakın bir tarihinde yazılmış olsaydı, Yakup Kadri'nin bu sözleri ikna edici olabilirdi, halbuki roman 1932'de yayımlanmış. Cumhuriyet ilan edileli neredeyse on yıl olmuş, eni konu bir devlet inşa edilmiş, devrimler peşi sıra gelmeye devam ediyorken bu gecikmiş “ruh sıtması”nı nereye bağlamak gerektiği üzerinde düşünmek anlamlı olabilir.

Tanıl Bora, *Cereyanlar* adlı kapsamlı çalışmasında, Yakup Kadri'nin kurucuları arasında yer aldığı *Kadro* dergisi için şunları söyler: “Kemalizmi ‘siyasi sahada kalmayan’, topyekûn bir ekonomi-politik ve sosyal program olarak doktrinleştirme iddiasının ve sol-Kemalizmin bayraktarı, *Kadro* dergisidir.” (Bora, 2021, s. 159) Bora, derginin, cumhuriyetin kuruluşuyla başlayan inkılapların sona erdiği algısına teslim olmamayı, “inkılabı derinleştirerek süreklileştirmek için de ‘fikir esaslarını prensipleştirme[yi]’ hedeflediğini söyler ve “*Kadro*, inkılabın ideoloji açığını takviye etme misyonunu üstlenerek çıkar.” der. (Bora, 2021, s. 160) Ömer Türkeş de *Yaban*'ın Kadro hareketinin manifestosu olduğunu iddia ederek şunları ekler: “Yakup Kadri'nin edebi değerinden ziyade barındırdığı ideolojisi ile tartışma yaratan bu

romanındaki aydın-köylü ilişkisi, yazara göre hiçbir insani vasıf taşımayan köylülerin ve din adamlarının Türkiye'nin gelişmesinde nasıl bir engel teşkil ettiğinin ve aydınlara/aydınlanmaya bütünüyle kapalı olduğunun göstergesidir.” (Türkeş, 2009, s. 428) Yakup Kadri'nin Kadro hareketinin ileri gelenlerinden olması ile *Yaban* romanı arasında bir ilgi olduğunu düşünen bir diğer isim de Berna Moran'dır:

Yine unutmayalım ki 1932'lerin Karaosmanoğlu'su demek, *Kadro* dergisinin imtiyaz sahibi, Kadrocuların görüşlerini paylaşan Karaosmanoğlu demektir. Başka şekilde söylersek, devleti, Kurtuluş Savaşı'nın anlamını kavramış ve devrimin bilincine varmış bir aydın grubunun, 'inkılapçı' bir kadronun yönetmesi gerektiğini savunan bir adam. *Kadro*'nun ilk sayısında derginin çıkış amacı açıklanırken deniyor ki:

İnkılabın irade ve menfaati... azlık fakat ileri bir kadronun iradesinde temsil olunur... İnkılabın derinleşmesi demek... inkılap ahlak ve disiplininin ileri bir kadronun dimağından genç neslin, şehir halkının ve köylünün dimağına inmesi ve yerleşmesi demektir.

Böylece otoriter bir yönetimle devrimler sürdürülecek, derinleştirilecek ve yeni bir ulus meydana getirilecektir. (Moran, 2019, s. 216-217)

Cumhuriyet'in kuruluşunun edebi kanadında etkili bir isim olan Yakup Kadri'nin söz konusu romanla bazı noktalara işaret ettiği açık. Kısa ömürlü olmasına rağmen oldukça etkili ve cumhuriyet inkılaplarını sürdürme misyonu edinmek gibi iddialı bir işe kalkışmış ve nihayetinde Yakup Kadri'nin “zoraki diplomatlık” dediği bir tür sürgüne gönderilmesine neden olmuş Kadro hareketinin manifestosu olan *Yaban*'da anlatılanların nasıl kurgulandığına bakmak gerekir. Berna Moran'ın “otoriter bir yönetimle devrimler sürdürülecek, yeni bir ulus meydana getirilecek” sözleri bu bağlamda önemli. *Yaban* yeni bir ulus yaratmanın, Eric Hobsbawm'dan mühlhem denebilir ki yeni bir ulus icat etmenin derdini taşıyan bir romandır. Peki, neden yeni bir ulus icat etmek gerekti? Romanın sorularından birinin bu olduğu düşünülebilir. Ve icat edilecek ulusun eski ulusla ne derecede bir ilgisi olabilir? Bir diğer sorusu da bu. Bu soruların yanıtlarını, edebiyatın ve romanın imkânlarını gözden kaçırmadan incelemeli.

Emre Bayın, Yakup Kadri'nin Kadroculuğu üzerine yazdığı bir yazıda *Yaban* için şunları söyler: “[...] *Yaban*'ın ana kahramanı da 'köy hayatına' uzak bir Türk entelektüelidir. Yazar, bu hayalî kahramanına, [...] 'gerçek' kişilere yüklendiği gibi ağır eleştiriler getirmez, ona 'şefkatle' davranır ve 'başka bir dünya' ile bilmesi gereken asıl dünyayla tanıştırır.” (Bayın, 2022, s. 433) Burada Bayın'ın “gerçek” kişiler dediği halihazırda yaşayan, kurmaca olmayan entelektüellerdir. Fakat Emre Bayın'ın kaçırdığı ve çok önemli olan bir nokta var: Yakup Kadri, Ahmet Celal'i “bilmesi gereken asıl dünyayla tanıştır[mıyor]”, vaktiyle bilmeyi reddettiği / reddetmek zorunda bırakıldığı ve yeni ülkenin tam da bu reddediş yüzünden, tıpkı kendi sağ kolunun olmayışı gibi “sakat” kalmaya mahkûm olduğu gerçeğiyle yüzleştiriyor.

Ahmet Celal, Birinci Cihan Harbi'nde sağ kolunu kaybetmiş ve İstanbul'daki kalburüstü hayatını, şehrin işgal altında olmasına katlanamadığı için terk ettiğini, Anadolu insanıyla yaşamının gerekliliğine inandığını ileri süren malul bir asker. Oysa romana yakından bakınca görüyoruz ki Ahmet Celal, İstanbul'daki hayatını “sağ kolu” olmadığı için ve çevresinin, özellikle de kadınların kendisini bu “sakat” haliyle kabul etmeyeceği düşüncesiyle terk etmiş. Bu, Ahmet Celal'in kendini kahraman bir asker gibi gösterme çabasının altında yatan psikolojik bir sebep. Onun kişiliğini ve kendisinin iddia ettiği gibi Anadolu'ya gelme amacında pek de samimi olmadığını gösteriyor. İstanbul'u işgal eden İngiliz ve Fransızların pervasızlıklarından duyduğu tiksintiyi dile getirirken sarf ettiği “Kaç defa, elime bir sopa alıp, bunları önüme katarak kendi ormanlarına doğru sürmek arzusunu duymuşumdur. Fakat sağ kolum yoktu...” (Karaosmanoğlu, 2018, s.18) sözleri, romanın bütün meselesini barındırmaktadır. Türk entelijansiyasının, ülkenin can damarına hoyratça girip talan edenler karşısındaki yetersizliğini “sağ kol” imgesi üzerinden vermek roman sanatının da hakkını vermektir. Zira, Ahmet Celal sol kolunu kaybetmiş

olsaydı da askerlik yapamazdı. Fakat o sağ kolunu kaybetmiş. Okuduğumuz romanın Ahmet Celal'in defteri olduğunu düşündüğümüzde rahatlıkla diyebiliriz ki, sol eliyle yazdığına göre sağ elin sahip olduğu psiko-motor hareketleri sürdürebiliyor. Yakup Kadri gibi bir yazarın bu ihtimali gözden kaçırabileceği pek imkân dahilinde olamayacağı için "sağ kol"un çağrıştırmasını beklediği anlamlar üzerine düşünmek anlamlı olacaktır. Ahmet Celal'in sağ kolu, Türk entelijansiyasının emeğini, yani üretimini temsil ediyor, denebilir. Ve bu kol, Birinci Cihan Harbi'nde kopmuştur. O halde Türk aydını, yıllardır bir tür ambar olarak gördüğü Anadolu'ya girecektir ki oradaki üretim imkânlarına dahil olabilsin, hatta birikimiyle orayı geliştirebilsin, kendisine duyulacak saygının vereceği özgüvenle halkı uyandırabilsin. Ancak işler hiç de Ahmet Celal'in hayal ettiği gibi, bir kahramana duyulan saygı halesi içinde gitmez: "Lakin, bu köyde de hiç kimse kolsuz olduğumun farkında değil... Oysa, burada, isterdim ki farkında olsunlar. Zira, sağ kolumu, ben, onlar için kaybettim. İstanbul'da zilletim olan şey burada şerefimdir." (Karaosmanoğlu, 2018, s.19) Köylüler Ahmet Celal'in sağ kolunun olmayışını fark edemez,

Zira, burada, sakatlık hemen herkese mahsus bir hal gibidir. Mehmet Ali'nin anası enikonu topallıyor. Salih Ağa'nın oğullarından biri kamburdur. Bekir Çavuş'un kızı Zehra kördür. Ben görmedim, fakat Mehmet Ali'nin söylediğine göre muhtarın karısını, adı bilinmeyen bir illet sekiz yıldan beri öyle bir evirip kıvrımış, o kadar karmakarışık bir hale sokmuş ki, bacaklarını kollarından, kollarını bacaklarından ayırmanın imkânı yokmuş. [...] Bunlardan başka, köyün iki meczubu, bir cücesi vardır. Şimdi, düşünün, bu illet ve sakatlık yuvasında ben nasıl kendimi gösterebilirim? (Karaosmanoğlu, 2018, s.19)

Yakup Kadri'nin Ahmet Celal üzerinden Türk aydınını yüzleştirmek istediği "acı ve korkunç gerçek" budur. Anadolu da tıpkı Türk aydını gibi sakattır ve daha fenası sakatlık Anadolu'da "normal"dir. Anormal olansa Ahmet Celal gibi her gün tıraş olup dişlerini fırçalayan bir İstanbullunun, bir "yaban"ın Anadolu'ya yerleşmesidir. Yakup Kadri 1921'de yazdığı "Halka Doğru" başlıklı yazıda şunları söylüyor ki *Yaban*'ın ne üzere yazıldığını da izah eden bir metindir:

İşte bugün halka doğru gidenler de, ne yazık ki halk karşısında bu durumda, bu acınacak durumdadır. Zira, o halkı bu sefalet ve bu felakete sokan o yanlış ve korkunç idare makinesi bu sınıfı da böyle beceriksiz ve güçsüz yetiştirmiş, ondaki bütün amelî kabiliyetleri henüz tohum halinde iken boğmuş, öldürmüştür. Şimdi iki kurban karşı karşıya oturmuş ortak dertlerine yanmaktan başka bir şey yapamıyorlar. (Karaosmanoğlu, 2018, s. 112)

Bu sözlerin yankısını *Yaban*'da Ahmet Celal'in çaresizce vatanına seslendiği anda duyarız: "Eğer, ben senin üvey evladın isem bu kolu kimin yolunda feda ettim? Niçin şu anda, bu genç yaşında bir derenin kenarında bir insan viranesiyim?" (Karaosmanoğlu, 2018, s.86) Bu yakarış ve "Halka Doğru" yazısındaki "oturmuş ortak dertlerine yanmaktan başka bir şey yapamıyorlar" sözü birlikte okunduğunda, *Yaban*'ın nasıl bir "ruh sıtması"yla yazıldığı da anlaşılır. Yakup Kadri, her ne kadar Millî Mücadele'ye inansa da, Cumhuriyet'in tereddütsüz destekçisi olsa da ümitvar değildir. Çelişkili gibi görünen bu durumu açıklamaya çalışalım.

Yakup Kadri, *Yaban* romanıyla bir ulus inşa etmenin değil, bir ulus icat etmenin zaruretine dikkat çeker. İcat edilmiş ulusa / millete "muhayyel cemaat" adını veren Benedict Anderson'ın sıklıkla referans gösterilen tespitlerinden biri de roman sanatının bir cemaat oluşturmada etkili bir şekilde kullanıldığıdır. Yakup Kadri de roman sanatını araçsallaştırarak ulusun "icat" edilmesi gerektiğine işaret eder. "İnşa" ve "icat" arasında gözetilen ayrılığı vurgulamak gerekirse Eric Hobsbawm'ın "gelenek" için söylediğinin uluslar için de pekâlâ geçerli olabileceği ileri sürülebilir. Zira Hobsbawm da icat edilmiş gelenekler tespit edilmeden "ulus fenomeni" üzerinde layıkıyla durulamayacağını iddia eder (Hobsbawm-Ranger, 2013, s. 18). İcat edilen gelenekler için de Hobsbawm şunları söyler ki tam da "ulus fenomeni"nin ne üzere düşünülmesi gerektiğine işaret etmektedir:

[E]ski usuller artık ulaşılabilir ya da uygulanabilir olmadığından geleneklerin icat edildiği söylenebilir. Bu aşama geçildiğinde, kendini bilinçli olarak geleneğe karşı, radikal yenilikten yana konumlayan on dokuzuncu yüzyılın liberal toplumsal ideolojisi gibi, eski toplumlarda verili alınan toplumsal ve otorite bağlarını sağlamakta başarısız olunur ve icat edilmiş pratiklerce yerleri doldurulacak boşluklar doğar. (Hobsbawm-Ranger, 2013, s. 10)

Yakup Kadri *Yaban*'da tam da Hobsbawm'ın ileri sürdüğü gibi “eski toplumlarda verili alınan toplumsal ve otorite bağlarını sağlamakta başarısız olunduğunu” gördüğü için yeni bir ulus icat etmenin gerekliliğinin altını çizer.

Tanıl Bora, “Yakup Kadri'nin Batı Görüşü: Garp Medeniyeti ve ‘Şuursuz Garpperestlik’” başlıklı yazısında, Yakup Kadri'nin Avrupa'nın oryantalist politikasını görece erken teşhis ettiğini dile getirir. Oysa ülkesi Avrupa devletleri tarafından işgal edildiği için Millî Mücadele'yi yaşamış kişilerin söz konusu politikadan haberdar olmayabilecekleri fikri uzak bir ihtimal görüldüğü gibi Tanzimat'tan itibaren ortaya çıkan bütün bir yeni edebiyatın ana gayesi edebiyattan çok daha fazlası, bir millet inşası hatta muhayyel bir cemaat kurgulamaktır. Bu durum Tanzimat'tan itibaren eline kalem alan bütün entelijansiyanın yazdıklarında apaçık görülebilir.² Yakup Kadri gibi yani devletin kurucu kadrosunun çok yakınında olan birinin uluslararası siyasetten haberdar olmaması mümkün müdür? Bihaber olmayı bırakalım, araçlarının hepsini son derece bilinçli bir şekilde kullanan biridir o. Yakup Kadri ümitsizdir fakat bu bezgin bir ümitsizlik değildir, sürekli yenilenen bir arayışın da içindedir o. Vardığı durakları tartışmadan, *Yaban* özelinde kalarak nasıl bir ulus hayal ettiğine bakalım.

Yaban'da aydın da köylü de sakattır. Bunca sakatlığın olduğu bir ortamda yeni bir ulus nasıl hayal edilebilir? Bu soruyu araştırınca enteresan bir durum çıkıyor karşımıza. Tam da *Yaban*'ın yayımlandığı yıllarda “sağlam beden” algısı ve yeni ulusun gürbüz çocuklara sahip olması için sakatlığın nasıl engellenebileceği üzerine, dönemin ileri gelen doktorları uzun uzun konferanslar veriyor.³ Bu fikirlerin temeli de Avrupa'da ve Amerika'da çok ciddiye alınan insanlık dışı bir uygulamaya kadar gidiyor: Öjeni politikası.

Öjeni, kaynağını Darwin'in hayvanlar için ileri sürdüğü “doğal seçim” fikrinden alan bir tür üstün ırk yaratma projesi. Bu projeye göre her sakat insanın üremesi engellenerek yalnızca “sağlıklı” / “normal” insanlar üzerinden bir nüfus politikası yürütülecektir. Burada da tabii “normal” nedir sorusu ortaya çıkıyor ki onun da istatistik biliminin insanlar üzerinde uygulanmasıyla kendini gösterdiğini görüyoruz. Kısacası çan eğrisinin altında ve üstünde kalanlar “normal olmayan”lar olarak değerlendiriliyor. Bu konuda en çok referans alan çalışmanın sahibi Lennard J. Davis diyor ki, “[...] [S]akatlayıcılığın toplumsal süreci sanayileşmeyle ve on sekizinci yüzyıl sonu ile on dokuzuncu yüzyıl başına ait milliyet, ırk, toplumsal cinsiyet, suçluluk, cinsel yönelim vb. mefhumlarla bağlantılı olan birtakım pratik ve söylemlerle başladı.” (Davis, 2011, s. 188) Osmanlı'nın, son dönemlerini göz önünde bulundurduğumuzda bu algıdan arı kalabilmesinin mümkün olmadığını söyleyebiliriz. Hemen akabinde yaşanan devlet değişikliğindeki başat unsur “ulus” kavramının da buradan nasibini almaması imkân dahilinde görünmez. Türkiye'deki öjenist görüşler Avrupa'daki kadar ileri boyutlara hiçbir zaman varmamış ve “pozitif öjenik” diye adlandırılmıştır. Sıklıkla Atatürk'e atfedilen “Sağlam kafa sağlam

² Zeynep Çelik, *Avrupa Şark'ı Bilmez* adlı çalışmasında Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadar bu alanda görüşlerini kaleme alan aydınların yazılarını derlemiştir. Bu dönemin aydınlarının büyük çaresizliği Fransızcadan öğrendikleri “nation” kavramına tam bir karşılık bulamayarak en yakın anlamda olduğunu düşündükleri “ümme” sözcüğünden türetilmiş “millet” sözcüğünü kullanmalarıdır. Bu durum da, “millet” sözcüğünün içerdiği dinsel anlamı, özellikle erken dönem Batılılaşma taraftarı aydınlarının göz ardı etmek istememelerinin sonucu olarak yerleşen algının yarattığı bir kafa karışıklığına sebebiyet vermiştir.

³ Alemdaroğlu, Ayça (2009). “Öjeni Düşüncesi”. *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Kemalizm. C.2*. Ed. Ahmet İnel. İstanbul: İletişim Yayınları.

vücutta bulunur” sözünün yaygınlığı bile durumu açıklar niteliktedir. Lennard Davis de tam bu görüşle koşut olarak diyor ki: “Ulusa ve ulusun sağlığına yapılan vurgu açıkça beden metaforuna bağlanır. Eğer tek tek yurttaşlar zinde değilse, eğer ulusa uymazlarsa, o zaman ulusal beden de zinde olmayacaktır.” (Davis, 2011, s. 197)

Buradan tekrar *Yaban*'a dönüldüğünde, Yakup Kadri'nin “beden”i, hem somut anlamda kişilerin / halkın bedensel sağlığını kastettiğini hem de vatani yek bir beden biçiminde tahayyül ederek metaforlaştırdığını söylemekte yarar var. Bu iki mesele *Yaban*'da geçişimli görünür. Halkın sakatlığından söz ederken vatanın sakatlığından söz ediyor gibidir, ya da tersi. Bu bağlamda Ahmet Celal'in, “Zaten, bu olaylar içinde normal olmak bir çeşit anormallik sayılmaz mı?” (Karaosmanoğlu, 2018, s.151) derken “normallik ve anormallik”ten söz etmesi dikkate değer çünkü romanın yazıldığı yıllarda ortaya çıkan öjeni politikasının ne derece halktan kopuk olduğunun, dolayısıyla gerçekleşmesinin imkân dahilinde olmadığını da altını çizmektedir. Ahmet Celal, “Eğer, bize zafer nasip olsa bile kurtaracağımız şey, yalnız bu ıssız toprakla, bu yalçın tepelerdir. Millet nerede? O henüz ortada yoktur ve onu bu Bekir Çavuşlar, bu Salih Ağalar, bu Zeynep Kadınlar, bu İsmailler, bu Süleymanlarla yeni baştan yapmak gerekecektir.” derken de başka bir imkân aramak gerektiğine işaret etmektedir (Karaosmanoğlu, 2018, s.153) İşte hem Ahmet Celal'i hem de Yakup Kadri'yi ümitsizliğe düşüren tam olarak budur: Bu insanlarla yeni bir millet inşa etmek mümkün müdür, sorusunun içinden çıkamazlar. Davis diyor ki, “on dokuzuncu ve yirminci yüzyıl romanı normallik mefhumlarını benimseyip yayar ve buradan hareketle fiziki farklılıkları ideolojik farklılıklar haline getirir. Sakat karakterler her zaman ideolojik anlam yüklüdür, tıpkı bu tür karakterleri dönüştüren hastalık ya da kaza anları gibi.” (Davis, 2011, s. 207) Burada Ahmet Celal'in dönüştüğü / sakatlandığı yani sağ kolunu yani emek gücünü kaybettiği anın Birinci Cihan Harbi olduğunu hatırlayalım.

Berna Moran, “*Yaban*'da dikkati çeken bir nokta da hayvan benzetmeleri. Diyebilirim ki hiçbir romanda insanları anlatmak için hayvanlara bu denli çok başvurulmamıştır” der ve romanda geçen bu benzetmeleri sıralar (Moran, 2019, s. 211-212). Berna Moran söz konusu benzetmelerin anlamına dair bir yorumda bulunmuyor fakat dönemin öjeni politikasını göz önünde bulundurarak Lennard J. Davis'in “Sakatlığa sahip olmak hayvan olmaktır. Öteki'nin parçası olmaktır.” (Davis, 2011, s. 200) sözleriyle birlikte düşündüğümüzde, Yakup Kadri'nin, gerek Osmanlı'dan gelen aydın kesimin gerekse de zaten unutulmaya terk edilmiş Anadolu köylüsünün sakatlığı sebebiyle hayvan olarak kabul edildiğine, ötekileştirildiğine açıkça işaret ettiğini söylemek mümkün. *Yaban*'da hayvan ve sakatlık ilişkisi yalnız bununla sınırlı da değil. Ahmet Celal, cepheye gitmeyi aklından geçirdiği bir sırada şunları düşünür:

Beni cephenin ardında, bir köşecikte, bir sakat hayvan gibi saklardı. Boş yere subay kantinlerinin ve subay çadırlarının bir sığıntısı olurdum. Arkaya veya geriye doğru hareket anlarında, karargâh kumandanlarının bir angaryası, bir baş belası kesilirdim.

Çöldeyken, kuyruğu kesik bir köpek, bizim alaya musallat olmuştu. Nereye gitsek, beraber gelir, kovsak dinlemez ve peşimizi bir dakika bırakmazdı. Hep ayaklarımızın arasında dolaşır, arkamızdan koşar, siperlerin içine girer çıkar, geceleri şunun bunun çadırı önünde nöbet beklerdi. Haline acır, vuramazdık. Hatta yemek artıklarını hep ona verirdik ve köpek belki de, bizden bunun için ayrılmak istemezdi.

İşte ben, onlarla gitmiş olsaydım, mutlaka bu köpeğe benzerdim. (Karaosmanoğlu, 2018, s.132)

Ahmet Celal'in bu sözleri, Yakup Kadri'nin ulus inşasına değil, ulus icadına inandığını ispatlar niteliktedir. Zira, eskiyle bağı organik bir biçimde sürdürme anlamına gelen inşada Osmanlı aydınının sakatlığı tabiri caizse başa bela olacaktır. Ondan bir an evvel kurtulmak gerekir. Aksi takdirde Avrupalılaştırmış modern bir millete sahip olmak da mümkün olmayacaktır. Lennard J. Davis'in bu kez *Enforcing Normalcy: Disability, Deafness and the Body* adlı çalışmasının “Nationalism and Deafness:

The Nineteenth Century” başlıklı bölümünde geçen şu sözleriyle koşut bir yargıyı taşıdığını iddia edebiliriz: “Batılı olmayan ve sakat kişiler arasında keşfettiğimiz bağlantılar -hem basit anlamda Batılı olmayan kültürün ucube olarak görülmesi hem de mikrosefalılar, insan olmayanlar ve sömürgeleştirilmiş dünya arasında yapılan gizli seçimlerde- ırk, ulus ve fiziksel kimliğin nasıl benzer şekilde tanımlandığını dramatik bir biçimde gösterir.” (Davis, 1995, s. 91-92) Bu noktada Ahmet Celal’in sözlerine bakmakta yarar var:

Zavallı Ahmet Celâl öldü ve onu, mezarında zebaniler bekliyor. Onun için kabir azabı başladı mı, başlamadı mı, bilmiyorum. İsterseniz, zebaniler bekliyor lakırdısını o azabın bir başlangıcı olarak telakki ediniz. Zira, o yeryüzünde iken de ârâfta gibi yaşadı. Hangi cinsten Tanrı'ya kulluk ettiğini bilmedi. Bir yabancı imparatorluk namına yıllarca döğüşüp kanını döktü. Yıllarca, meçhul bir vatanın, bir ideal yurdun hasretiyle yanıp tutuştu. Elle tutulmaz, gözle görülmez bir sevginin peşinden yıllarca koştu. Onun yoluna ağladı, güldü, söyledi ve öbür dünyaya göçeceği gün bildi ki, meğer hepsi yalanmış.

Ah, işte ona her şeyden daha acı gelen bu oldu. Bütün bir ömrün boş yere akıp gittiğini öğrenmek, bütün bir gençliğin boş emeller, boş hayaller, sakat işler peşinde heder olduğunu görmek; giderayak, birdenbire gerçeklerin en iğrenci, en korkuncu ile karşı karşıya gelmek... İşte, kabir azabından önce, Ahmet Celâl bu ateşlerden geçti. Bu zebanilerle düşüp kalktı. Ona asıl bunun için acıyınız. (Karaosmanoğlu, 2018, s.161)

Ahmet Celal'in bu sözlerinin gösterdiği işaretleri takip ettiğimizde, hayal ettiği cemaat / millet / ulusun ancak hayalde kaldığını çünkü hem eldeki imkânların hem de bizatihi halkın sakatlığından kurtulmanın mümkün olmadığı sonucuna vardığını görüyoruz. Fakat buradan Yakup Kadri'nin, ümitsizlik girdabına hem kendisini hem okurunu sürüklemeye çalıştığı anlamı çıkmamalı. Mademki Yakup Kadri bu romanı, Kadrocu grubun en meşhur sözcüsü olma vasfıyla yazmış, o halde amacı ümitsizlik aşılacak değil aksine, uyarıda bulunmaktır. Kadrocuların bir noktada fazla otoriterleşmesini Avrupalı elitist bir tavra bürünmelerine bağlayan muarızlarına kulak verdiğimizde Yakup Kadri'nin *Yaban*'da “sakatlık” mefhumu üzerinden Avrupalı bir ulus olmanın imkânsızlığını ve bunun yarattığı ıstırapı dile getirdiğini ileri sürebiliriz. Yani Yakup Kadri, Osmanlı ile tüm bağların kopartılarak bir ulus icat etmek gerektiğinin altını çizer. Bu noktada arzu edilen ulusu icat etmek imkânsız ise yeni bir imkân yaratmak gerektiğini vurguladığı söylenebilir. Zira bu halde, Cumhuriyet inkılaplarını sürdürmek ve geliştirmek isteyen Kadrocuların amaçlarının sonuçsuz kalma tehlikesi baş gösterecektir ki böyle bir durum, halihazırda hareketin içinde bulunduğu bir sırada Yakup Kadri'nin düşünebileceği bir şey değildir. O, tüm inançlarında samimidir. Uyarılarını da aynı samimiyetle dile getirir. Tuttuğu yola bir değer atfetmeksizin diyebilirim ki Yakup Kadri, Ahmet Celal'in olmayan sağ kolu üzerinden halihazırda sahip olunanlarla bir ulus inşa edilemeyeceğini çünkü sakat Türk aydınının üretime dahil olamayacağını ileri sürer. Türk aydınının ortak olmak istediği üretimde yer alan her bir sakat köylü için “Türk” sözcüğü de “aydın” sözcüğü de kendisi kadar sakat ve hatta “yaban”dır. Bu iki kesim arasındaki uçurumu kapatmak da anlamlı değildir zira ortaya çıkacak yapı da nihayetinde sakat olacaktır. Kısacası Kadro hareketinin sözcüsü Yakup Kadri *Yaban*'da, hareketin otoriterleşmesiyle uyumlu bir sertlikle, halihazırdaki aydın ve Anadolu halkıyla hayal edildiği gibi bir millet yaratılamayacağını, dönemin öjenik söylemine koşut bir tavırla dile getirir. Romanın tazeliğini korumasını sağlayan sarsıcılığının altında yatan da, pek alışık olmadığımız bu sert tavidir.

Kadro Hareketi'nin ve Yakup Kadri'nin Hayalî Ankara'sı

Yakup Kadri'nin *Yaban*'da sert bir kurguyla iddia ettiği durumun ümitsizlik içerdiğini ve fakat bu ümitsizliğin bezgin bir hal içermediğinin ispatını *Ankara* romanında görüyoruz. Üç bölümden oluşan romanda, Millî Mücadele ruhuna sahip olan / olmayan kişiler arasındaki çatışmayı, Cumhuriyet'in ilanı ile Millî Mücadele'de çarpışmış kişilerin inkılapları nasıl yorumladığını ve nihayetinde de ütopyik

bir Ankara tasavvuruyla Yakup Kadri'nin hayalini görürüz. Söz konusu romanın da Kadro hareketiyle bağımlı tespit eden yazısında Devrim Dirlikyapan şunları söyler: “‘Anti-Avrupa merkezcilik’, ‘inkılabın yanlış anlaşılması’, ‘üçüncü yol’, ‘Batılılaşma’, ‘devrimin yukarıdan aşağıya niteliği’, ‘inkılabın bir din gibi benimsenmesi’ gibi konularda roman, Kadrocu bir yazar tarafından yazıldığını açık bir şekilde belli eder.” (Dirlikyapan, 2014, s. 66)

Bir İstanbul kadınının Ankara'ya gelişiyle açılan romanda, Ahmet Celal'in bakış açısıyla yeniden karşılaşıyoruz:

“A, hiç de değil, ben onlara benzeyeceğime onlar bana benzemeye çalışsın. Biz, buraya medeniyet getiriyoruz. Hem canım, bu ‘biz-onlar’ lakırdısı da nedir? Hepimiz Türk değil miyiz?”

Nazif, karısını daha ziyade kızdırmak için takıldı:

“Öyle ama, onlar bizi kendilerinden saymıyorlar, bize ‘yabanlar’ diyorlar.”

“O da ne kelime kuzum? Sahi, geçen gün, aşağıda, avluda konuşuyorlardı. Şöyle pencereden kulak misafiri olayım dedim. Söz arasında, ikide bir bu kelimeyi söyleyip duruyorlardı. Zannettim ki Yunan'a yaban diyorlar.”

“Yok, onlarca yaban biziz. Zaten, bu o kadar kötü bir söz değil. Yaban, Ankara lehçesinde sadece yabancı demektir.”

Nazif, bu son izahı karısının sınırlarını yatıştırmak için vermek lüzumunu hissetti. Çünkü, Selma Hanım, geldiği günden beri buraya bir türlü alışamamıştı. Her şeyi ve herkesi yadırgıyordu.” (Karaosmanoğlu, 2019, s. 31)

Selma Hanım, İstanbul'da konaklarda yetişmiş bir hanım olarak Ankara'ya da, Ankaralı halka da alışamaz. Fakat o da tıpkı Ahmet Celal gibi, Millî Mücadele ruhunu duyanları kendine yakın hisseder. Bu ruhu duyan ve asker kıyafeti içinde bir abide gibi görünen Hakkı Bey'in şu sözleri de Ahmet Celal'in fikirleriyle koşuttur:

Avrupa medeniyeti. Bu, Avrupalı'nın uydurduğu yüz bin yalandan biridir. Yuf bize ki kendimizi bildiğimiz günden beri bu yalana bir nas gibi inanmışız. Yalan, yalan, yalan... Avrupa bir yırtıcı-kuşlar yuvasıdır ve onun karşısına ancak tepeden tırnağa kadar silahlanmış olarak çıkar. Geçen gün bir gazetede okumuştum. İtalyan şairi D'Annuncio'nun biz sözünü... Diyor ki, “İtalya Sulh konferansına, hakkımı istemek için, dişlerinin arasında hançer ve elinde mızrakla gitmelidir.” Bir İtalyan için iş böyle ise, bir Türk oraya silahlanmış olarak bile gidemez. Hakkını, ancak, bu tepelerin arkasından, bu çölün ortasından müdafaa edebilir. (Karaosmanoğlu, 2019, s. 41)

Selma Hanım, Hakkı Bey'in hem sözlerinden hem de karakterinden çok etkilenir ve onu bir “ideal erkek” olarak görmeye başlar. “Asker kıyafeti haricinde bir erkek timsali, onun için, artık, tasavvuru kabil olmayan cinsiyetsiz bir şeydi ve gene bunun içindir ki, Binbaşı Hakkı Bey'i her görüşünde, tekrar o dövüşken erkek mahşerinin içine dönmüş gibi bir helecan duyuyor, onu gittikçe daha derin bir hisle takdir ediyordu.” (Karaosmanoğlu, 2019, s. 86) Bu takdirle birlikte Selma Hanım, Osmanlı Devleti'nin korkak tavrını temsil eden kocası Nazif Bey'den uzaklaşmaya başlar: “Nazif'ten ayrıldıkça Ankara'ya, Ankara'nın ifade ettiği millî manaya bağlılığı artıyordu. Sanki, gözlerinin üstünden bir perde kalkmış, sanki idraki emsalsiz bir şeffaflık bağlamıştı.” (Karaosmanoğlu, 2019, s. 90) Selma Hanım, Nazif Bey'den ayrılıp Anadolu'daki mücadelenin bir ucundan tutmaya karar verdikten sonra Hakkı Bey'le evlenir. Ne var ki cumhuriyetin ilanıyla birlikte Avrupa'ya veryansın eden bu adam tamamen değişecek ve Selma Hanım'ı büyük bir hayal kırıklığına uğratacaktır.

Bu noktada, *Ankara* romanının Selma Hanım'ın evlilikleri üzerinden bir metaforik anlam içerdiğine dikkat etmeli. İlk Osmanlı Devleti'ni ve onun ürkekliğinden gelen munis tavrını temsil eden Nazif Bey'le evli Selma Hanım, bu tavra öfkelenecek ve evliliğini bitirecektir. Ardından Millî Mücadele'nin

gözü pek savaşçısı Hakkı Bey'le evlenecek ve mücadele bittikten sonra ortaya çıkan bu yeni insan Selma Hanım için bir başka kâbus sebebi olacaktır. Zira Hakkı Bey Avrupalı gibi görünmek için işi maskaralığa varıracak, servetini artırmak için birtakım hileli işlere bulaşacaktır. Buradaki durumla, Yakup Kadri'nin Kadro hareketini başlatma sebeplerinden birini görürüz. Ona göre cumhuriyetin ilanıyla ortaya çıkan hesapçılar, fırsatçılar ve değişimi salt dış görünüşte arayanlar cumhuriyete ve inkılaplarına zarar veren kimselerdir.

Hakkı Bey'le aynı tehlikeli durumun içinde olan bir diğer grup da halktır. Ankara Palas'taki bir balonun girişinde geçen sahnedeki kişilerin karikatürleştirilmiş hallerinin yanında ("Nitekim, bir köylü donu üstünde bir redingot eskisi giymiş ve bunun üstüne bir kuşak bağlamış acayip kıyafetli bir adam", "Öbürü, siperi arkaya çevrilmiş kasketinin üstüne bir sarık geçirilmiş" başka bir adam) otelin merdivenlerinden çıkan bir kadına laf atan külhanbeyi tavırlı delikanlının kendisini uyarın adama verdiği "Şimdi hürriyet var. Herkes istediğini söyleyebilir. Anladın mı sarımsak kafalı?" tepkisi gösterir ki, gerek henüz cehaletini atamamış halktan kimseler olsun gerekse de Hakkı Bey gibi yeni aristokrasiyi temsil eden kişiler olsun, görünüşte birbirlerinden farklı olsalar bile özde aynı yanlış anlamının kurbanıdır. (Karaosmanoğlu, 2019, s. 112-113) İşte tam bu noktada bir başka ideal erkek devreye girer: Neşet Sabit. Bu genç yazar, Ankara'daki yeni yaşam ile halkın yaşayışı arasında bir denge arayışındadır:

Bir şehrin içindeki, hatta şehrin iki yakın mahallesi arasındaki bu kesin hayat tarzını kendi nefsinde iyice hissetmek için, Neşet Sabit, bu meclise girip mevlüt ayinine iştirak etmek istedi. Selma Hanım'ın evindeki wiskili, danslı çay ziyafetini bu şerbetli mevlütten, ancak iki üç kilometrelik bir mesafe ayırıyordu. Genç adam, yarım saat evvel "aksa-yı garp"ta idi. şimdi, tam Asya'nın, bir Ortaçağ Asya'sının göbeğindedir. Bu kadar ivicacı bir cemiyet içinde doğru yolu nasıl bulmalı? Bu mevlüde gidenler mi haklıdır, o salonda dans edenler mi? Doğrusu, Neşet Sabit, kendisini ne onlardan, ne bunlardan addedebiliyordu. Onun millî idealine göre vücut bulması lazım gelen yeni Türk cemiyetinin üslûbu ne bu kerpiç duvarlar arasında bir örümcek gibi yaşayanlardan, ne de iğreti bir dekor içinde kurulmuş kuklalar gibi zıplayanlardan örnek alabilirdi. Türk inkılabının vakarlı ve ahenkli ruhu, kendine layık ifadeyi çok daha canlı, çok daha şahsiyetli bir mimaride aramaktadır.

Genç adam, bunun ilk çizgilerini kendi içinde sezer gibi oluyor, fakat, muhayyilesi, bütün bir plana vücut verecek vuzuha bir türlü eremiyordu. (Karaosmanoğlu, 2019, s. 138-139)

Neşet Sabit her ne kadar ortak bir zemin bulmakta güçlük çekse de, Yakup Kadri'nin romandaki sesi olarak ulaşılması gerekenin farkındadır, teorik olarak bu durumu "Milliyetçi Türk Garpcısı için Garpcılığın en karakteristik vasfı Garplılığa Türk üslûbunu, Türk damgasını vurmaktır. Şapka bize hâkim değil, biz şapkaya hâkim olmalıydık. Garplılaşma, muayyen bir hayat prensibidir. Bu prensip, ancak, millî isteğin, millî kültürün ve nihayet millî ahlâkın hizmetçisi, emirberi olmak şartıdır ki, yaratıcı ve kurucu rolünü ifa edebilirdi." (Karaosmanoğlu, 2019, s. 135-136) sözleriyle tespit eder ancak "İnsan ruhunun bulanık kesimlerinden gelen küçük ihtiraslar, meyiller, iştahlar bu işte hep bizim düşmanlarımızdır. Gündelik hayat ise, bu ihtiraslardan, bu meyillerden, bu iştihallardan meydana gelir. Bunlar, hayatın en tabii unsurlarıdır." sözleriyle de teoride sistemleştirilenin uygulanmasındaki zorlukları dile getirir. (Karaosmanoğlu, 2019, s. 143)

Romanın son bölümünde yani ütöpik Ankara'da, teorinin uygulamaya geçildiğini görürüz. Selma Hanım, Neşet Sabit'le yani Kadrocuların hayalini kurduğu Türk inkılabıyla evlenmiş, öğretmenlik yapmaktadır. Neşet Sabit de artık meşhur bir yazardır. Yani, kalemiyle kitleleri etkileyebilen, bir "muhayyel cemaat" kurabilen kişidir:

"Roman da bir nevi destan demektir. Homeros'un *Odyseis*'undan, Tolstoy'un *Harp ve Sulh*'una kadar bütün büyük romanların mevzuu ya insanlarla insanlar arasındaki, ya insanla tabiat arasındaki ya da gene insanla kaza ve kader beynindeki muharebe ve mücadeledir. Türk milleti

destanının ilk sayfasını kapadı. Şimdi, tabiatla, yani kaza ve kaderle mücadelesine başladı. O her zaman kahramandır ve bunu da kahramanca yapıyor.”

Neşet Sabit'in faaliyet sahası, zaten, bu iş ve çalışma merkezleriydi. Toprağın karakterin ve makinaların huyunu yakından tanıyordu. İşçilerin ruhundaki lirik hamlelerden onun ruhunda da bir şeyler esiyordu. O, nasırlı elin ve sertleşmiş derinin şiirini herkesten daha çok hissetmeye başlamıştı. (Karaosmanoğlu, 2019, s. 182)

Ankara'da muhayyel cemaat oluşturmak için kullanılan araç yalnızca Neşet Sabit'in romanları ya da tiyatro oyunları değildir. “Hele Anadolu'nun bir yerinde bir bataklık kurutuluşunu, yeni bir demiryolu hattı üstünde ilk trenin işleyişini veya Seyhan sahasındaki pamukların Kayseri bez fabrikalarına gelip oradan beyaz patiska veya renkli basma halinde çıkışını gösteren millî aktüalite filmleri, sinema sallerini alkış ve sevinç çığlıklarıyla çın çın cınlattıyordu[r].” (Karaosmanoğlu, 2019, s. 181)

Yakup Kadri'nin muhayyel Ankara'sında, Anadolu ve Anadolu köylüsü kabuk değiştirmiştir: “Bunların, her pazar gününün akşamında, kadınlı erkekli, çoluklu çocuklu şen kalabalıklar halinde şarkılar söyleyerek köylerine dönüşlerini seyretmek başlıbaşına bir zevk ve saadetti[r]. Artık, bunlar arasında eskisi gibi kirli paçavralara sarılmış dilenci kıyafetinde, hasta, sakat, sıtmalı ve kavruk köylülere hiç rasgelinmiyordu[r].” (Karaosmanoğlu, 2019, s. 186) Burada gerek *Ankara*'nın ilk bölümünde tasvir edilen köylü halk gerekse de -ve özellikle- *Yaban*'da çizilen köylü tipolojisinin tamamen değiştiği görülür. *Yaban*'da iletişimin mümkün olmadığı ve değişime dirençli görünen “sakat” kitlenin yerini yepyeni bir toplum almıştır. Bu toplumda kadınlar da artık bir süs bebeği gibi gezdirilen varlıklar olmaktan çıkıp gerek sanatta gerekse de sporda başarılar elde eden “sağlıklı” bireylerdir. Selma Hanım ve kocası Neşet Sabit arasında geçen ve geçmişin muhasebesini çıkaran diyaloglarının, beden üzerinde toplanması da icat edilmesi beklenen toplumun sağlığının o toplumdaki bireylerin bedensel sağlıklarıyla ilişkili olabileceği görüşüne örnek teşkil edecek türdendir. Başarılı bir aktris ve sporcu olan ve ismi de bir ideali simgeleyen Yıldız Hanım'dan söz ederlerken Neşet Sabit, kendi nesliyle bu yeni nesil arasındaki bedensel / zihinsel sağlık farkına dikkat çeker:

“Evet, biz düşündük. Biz tahayyül ettik, biz, istedik. Fakat bizim düşüncemiz onlarda vaka; bizim hayalimiz onlarda hakikat; bizim isteğimiz, onlarda irade oldu. Onun için yeni nesil, bizden, yalnız daha bahtiyar değil, bizden daha kuvvetli bizden daha ileridir. Sonra, o ne sıhhat, iki gözüm, o ne sıhhat!.. O ne halis ruh ve beden tazeliği!.. Hangisinde, bizi kemiren illetlerden bir eser bulabilirsin? Bizi hem vücutça hem ruhça hem dimağça bir sürü hastalıklar kemirip durdu. Kemiklerimiz üstünde, etimiz bir yüktü. Muhayyelemiz bir karanlık çukurdu. Yüreğimiz, bir azap ve endişe yuvası idi. Bu kötü ve sakat makine, tabiatın bize bahsettiği bütün güzel ve iyi şeyleri hemen bir şer ve fesat unsuru haline sokar ve onlardan bizim sayısız felaketlerimizin zehrini çıkarırdı. (Karaosmanoğlu, 2019, s. 219-220)

“*Gürbüz ve Yavuz Evlatlar*”: *Erken Cumhuriyet'te Beden Terbiyesi ve Spor* adlı çalışmasında Yiğit Akın, erken Cumhuriyet'in sağlık politikası ile ilgili şu sözleri, Yakup Kadri'nin *Ankara*'da Neşet Sabit'te söylediği görüşleriyle örtüşür:

[E]rken Cumhuriyet dönemi sağlık politikalarının da arka planını, nüfusun, iktisadi kalkınmanın ve milli savunmanın en önemli girdisi olduğu yolundaki inanç biçimlendirir. Kemalistler nüfus ne kadar kuvvetli olursa ülkenin o kadar zengin olacağına, “çalışan sağlıklı ellerin artmasının ülkeyi o oranda zenginleştireceğine” gönülden inanmışlardır. Yoğun ve sağlıklı bir nüfus onlara göre, yalnız askeri değil, ekonomik olarak da kuvvetli bir millet yaratmanın yegâne yoludur. (Akın, 2019, s. 89)

Yakup Kadri'nin ideal bedeni “Yıldız” adıyla ve bir kadın üzerinden vermesi tesadüf olmasa gerek. Toplumsal dönüşümün, evlilikleri üzerinden verildiği Selma Hanım'ın karşısına yerleştirilen bir ideal tip olarak Yıldız, kadının üretkenliğini / doğurganlığını temsil etmesi bakımından da önemlidir. Romanda her iki kadının da doğurganlığına dair hiçbir atıfta bulunmaz Yakup Kadri fakat dönemin

zihniyeti özellikle de Hıfzıssıhha Kanunu'yla eşzamanlı görülen pozitif öjenik yaklaşımıyla birlikte düşünöldüğünde varılabilecek bir sonuçtur.

Sonuç olarak...

Yakup Kadri, *Yaban*'da yeni bir toplumun icat edilmesi gerektiğı fikrini, Cumhuriyet'in ilanının yirminci yılında ulaşılmasını arzuladığı Türkiye'yi *Ankara* romanında somutlaştırır. Her iki roman da Kadro hareketinin amaçlarını dile getiren ve roman sanatının gücünü ve kalıcılığını arkasına alarak halka ulaşmayı, halkı bu yolda bilinçlendirmeyi uman metinlerdir.

Yaban, Birinci Cihan Harbi'nde sağ kolunu kaybetmiş Ahmet Celal'in malullüğünün metaforik düzlemde, Osmanlı Devleti'nin işlevsizliğiyle koşut olarak ele alan ve Osmanlı ile organik bağların tamamen koparılması gerektiğini ileri süren bir romandır. Yakup Kadri'ye göre yeni bir ulus, eskinin sakat yapısının üzerinde yeniden inşa edilmemeli, o sakat yapıdan tamamen kurtularak sağlıklı bir zeminde icat edilmelidir. Bu icat meselesinin yaratacağı şaşkınlığı da *Ankara* romanıyla giderir. Bu romanda, Ahmet Celal'inki gibi sırf Millî Mücadele'nin kazanılmasıyla her şeyin yoluna girebileceğı saf dil anlayış görülmez. İşler ve esas mücadele zaferden sonra başlar ona göre. Bu da işte yine icat meselesine dayanmaktadır. Dönemin pozitif öjenik anlayışı ve hıfzıssıhha yaklaşımıyla uyumlu sağlıklı bireyler politikası, sağlıklı iktisadi girişimler, sağlıklı sanat ve matbuat dünyası oluşturmakla mümkün olacaktır. İşte Yakup Kadri'nin ve tabii ki Kadro ekibinin icat edilmesini beklediğı Türkiye toplumu budur.

Kaynakça

- Akın, Yiğit (2019). *“Gürbüz ve Yavuz Evlatlar”*: Erken Cumhuriyet'te Beden Terbiyesi ve Spor. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Alemdaroğlu, Ayça (2009). “Öjeni Düşüncesi”. *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Kemalizm. C.2*. Ed. Ahmet İnel. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bayın, Emre (2022). “Yakup Kadri'nin Kadro Yazıları: ‘İçeri Edebiyatı’nı Yaratmak””. *Huzursuz Bir Ruhun Panoraması: Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Edebiyat ve Düşünce Dünyası*. Der. Yalçın Çakmak-Özge Dikmen. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bora, Tanıl (2021). *Cereyanlar: Türkiye'de Siyasi İdeolojiler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bora, Tanıl (2022). “Yakup Kadri'nin Batı Görüşü: Garp Medeniyeti ve ‘Şuursuz Garpperestlik””. *Huzursuz Bir Ruhun Panoraması: Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Edebiyat ve Düşünce Dünyası*. Der. Yalçın Çakmak-Özge Dikmen. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çelik, Zeynep (2020). *Avrupa Şark'ı Bilmez: Eleştirel Bir Söylem (1872-1932)*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Davis, Lennard J. (2011). “Normallüğün İnşası: Çan Eğrisi, Roman ve On Dokuzuncu Yüzyılda Sakat Bedenin İnşası”. *Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden Bakmak*. Der. Dikmen Bezmez, Sibel Yardımcı, Yıldırım Şentürk. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Davis, Lennard J. (1995). *Enforcing Normalciy: Disability, Deafness and the Body*. London-New York: Verso.
- Dirlikyapan, M. Devrim (2014). “Kadro Hareketi ve Bir Kadro Kitabı Olarak *Ankara*”. *Erdem* (66), 53-70.
- Hobsbawm, Eric-Terence Ranger (2013). *Geleneğın İcadı*. Çev: Mehmet Murat Şahin. İstanbul: Mesele Kitapçısı.
- Karaosmanoğlu, Yakup Kadri (2018). *Yaban*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karaosmanoğlu, Yakup Kadri (2018). “Halka Doğru”. *Ergenekon*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Karaosmanoğlu, Yakup Kadri (2018). “Nereye Gidiyoruz?”. *Ergenekon*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karaosmanoğlu, Yakup Kadri (2019). *Ankara*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Moran, Berna (2019). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 1: Ahmet Mithat'tan A. H. Tanpınar'a*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tükeş, Ömer (2009). “Güdük Bir Edebiyat Kanonu”. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Kemalizm. C.2*. Ed. Ahmet İnel. İstanbul: İletişim Yayınları.

38. Çetin Altan'ın *Yedinci Köpek* ile Henrik Ibsen'in *Bir Halk Düşmanı* adlı piyeslerinin karşılaştırılması

Fatma ŞEN AKDEMİR¹

APA: Şen Akdemir, F. (2022). Çetin Altan'ın *Yedinci Köpek* ile Henrik Ibsen'in *Bir Halk Düşmanı* adlı piyeslerinin karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 609-618. DOI: 10.29000/rumelide.1193046.

Öz

Henrik Ibsen (1828-1906), ünü yalnız Norveç'le sınırlı kalmamış, tüm dünyaya yayılmış önde gelen tiyatro yazarlarından biridir. *Peer Gynt*, *Hedda Gabler*, *Yaban Ördeği*, *Nora*, *Yapı Ustası Solness*; Ibsen'in tüm dünyaya mâl olmuş piyesleri arasında yer almaktadır. Modern dramın öncülerinden addedilen Ibsen, aynı zamanda gerçekçilik akımının da dünya tiyatrosundaki önemli temsilcilerinden sayılmaktadır. Tanzimat'la beraber batılılaşmanın devletin resmî politikası haline gelmesiyle, batı tarzı bir tiyatro yaratma yolunda, batının seçkin tiyatro eserleri Türkçeye aktarılmaya başlamıştır. Bu anlayış doğrultusunda, Ibsen'in de piyeslerinin Türkçeye kazandırılmasına ve sahnelenmesine gayret edilmiştir. Bu durum doğal olarak Türk tiyatro yazarlarının Ibsen'den etkilenmeleriyle sonuçlanmıştır. Bu yazarlardan biri de Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatının önemli isimlerinden Çetin Altan'dır. Çetin Altan (1927-2015) roman, şiir, deneme, polisiye gibi birçok edebî türde eser vermiş, edebiyat dünyasında adını, ilk olarak piyesleriyle duyurmuştur. Toplam on bir piyes yazan Altan'ın hemen hemen bütün oyunları sahnelenme imkânı bulmuştur. Tıpkı gazete yazılarında olduğu gibi oyunlarında da genel olarak toplumsal sorunları irdeleyen Altan, farkındalık yaratma yolunda tiyatroyu etkili bir araç olarak değerlendirmiştir. Altan'ın yine böyle bir saikle yazdığı *Yedinci Köpek* (1964) adlı oyununun, Henrik Ibsen'in *Bir Halk Düşmanı* (1882) adlı piyesinden izler taşıdığı görülmektedir. Nitekim Altan'ın ve Ibsen'in anılan oyunları karşılaştırıldığında, her iki eser arasında konu, başkişilerin özellikleri ve yaşam serüvenleri gibi açılardan önemli benzerlikler bulunduğu tanıklık edilmektedir. Bu çalışmada, anılan iki oyun arasındaki benzerlikler tespit edilmeye çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Çetin Altan, Henrik Ibsen, *Yedinci Köpek*, *Bir Halk Düşmanı*, tiyatro.

A Comparison Between Çetin Altan's *Yedinci Köpek* and Henrik Ibsen's *An Enemy of The People*

Abstract

Henrik Ibsen (1828-1906) is one of the leading playwrights whose fame was not limited to Norway, but spread throughout the world. His major plays which are performed all over the world include *Peer Gyn*, *Hedda Gabler*, *Wild Duck*, *A Doll's House*, *Builder Solness*. Considered one of the pioneers of modern drama, Ibsen is also regarded as one of the important representatives of the realism movement in the theater. With the Tanzimat period, westernization became the official policy of the state, and distinguished theater works of the west began to be translated into Turkish in the way of creating a western-style theatre. In line with this understanding, efforts were made to translate Ibsen's plays into Turkish and stage them in local theaters. In consequence of that, many Turkish

¹ Dr. Arş. Gör., Munzur Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı (Tunceli, Türkiye), ftma.senn@gmail.com, ORCID ID 0000-0002-4735-5197 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193046]

playwrights were influenced by Ibsen, and Çetin Altan (1927-2015), a prominent name of the Turkish literature in the Republican period, was one of them. Çetin Altan (1927-2015) produced many literary works such as novels, poems, essays and detectives, and made his name known in the literary world with his plays. Almost all the plays of Altan, who wrote eleven plays in total, had the opportunity to be staged. Altan, who mostly dealt with social problems in his plays, just like in his newspaper articles, saw the theater as an effective tool for raising awareness. Altan's play *Yedinci Köpek* (1964), which he wrote with such a purpose, shows points of similarities with Henrik Ibsen's *An Enemy of The People* (1882). When these two plays are compared, remarkable similarities are observed in terms of plots, characteristics and adventures of the protagonists. This study seeks to demonstrate the key similarities between the two plays.

Keywords: Çetin Altan, Henrik Ibsen, *Yedinci Köpek*, *Bir Halk Düşmanı*, theatre.

Roman ve hikâye gibi yazılı tiyatro da Tanzimat sonrasında batıdan alınan edebî türler arasında yer almaktadır. Modernleşme yolunda önemli bir sanat dalı olarak değerlendirilen tiyatroya, hem Tanzimat hem Cumhuriyet döneminde -özellikle 1950'li yıllara kadar- ideolojik olarak yaklaşılmış, içeriği temel olarak bu tutum belirlemiştir. Biçim olarak ise uzun yıllar boyunca yazarlar, gerçekçi anlayış çerçevesinde oyunlar kaleme almıştır². Bu nedenle gerçekçilik akımının tiyatrodaki öncülerinden biri olarak kabul edilen ve "modern tiyatromun babası" sayılan Henrik Ibsen, gerçekçi anlayışın egemen olduğu Türk tiyatrosunda ayrıcalıklı bir konuma sahip olmuş; eserleri uzun yıllar boyunca sahnelenmiştir. Bu durum yazarlarımız için kaçınılmaz bir etkilenmeyi de beraberinde getirmiştir. Ellili ve altmışlı yıllarda yoğun bir şekilde piyes yazma faaliyetinde bulunan Çetin Altan'ın *Yedinci Köpek* adlı eseri, tiyatromuzdaki Ibsen etkisine bir örnek olarak gösterilebilir. Zira anılan oyunda, Ibsen'in *Bir Halk Düşmanı* (1882) adlı eserinden izlere rastlanmaktadır.

Öncelikle Ibsen'in, tiyatromuzdaki yerini anlamaya çalışmak, diğer bir ifadeyle Ibsen'in batılılaşma yolundaki Türk tiyatrosundaki serüvenine kısaca göz atmak; Altan'daki etkilenmenin kökenlerini anlamak açısından faydalı olacaktır. Batılılaşma ideolojisinin Tanzimat'la beraber resmen benimsenmesinden sonra, batı tiyatrosunun öncü isimlerinin eserlerinin Türkçeye aktarımına önem verilmiş, bu eserler sözlü tiyatro geleneği olan Türk tiyatrosu için zamanla neredeyse bir klâsik halini almıştır. Bunların arasında yer alan isimlerden biri de Henrik Ibsen'dir. Hayatın "tüm alanlarında yeni bir "uygarlık modeli"ni hedef alarak başlatılan yeniden yapılanma döneminde, deyim yerindeyse, "tiyatro şubesi"nin başında" bulunan ve Darülbedayin'in kurucusu olarak kabul edilen Muhsin Ertuğrul; Ibsen, Strindberg, Schiller, Shakespeare gibi yazarların oyunlarını seyirciyle buluşturmayı ve "Darülbedayi geleneğini böylesi bir "yüksek sanat" çizgisine oturtmayı" uygun görmüştür (Pekman, 2001: 22). Ibsen'in piyesleri, Muhsin Ertuğrul'un gayretiyle ilk defa Türk seyircisinin karşısına çıkmış ve yine büyük oranda onun inisiyatifiyle sahnelenmeye devam etmiştir. *Hayaletler*, Ibsen'in Türk tiyatrosunda gösterime giren ilk oyunudur ve 1918'de Muhsin Ertuğrul tarafından sahneye konmuştur (Candan, 2007:118). Cumhuriyet'in kurulmasının ardından yine Muhsin Ertuğrul, Ibsen'in *Peer Gynt* adlı oyununu 1933-1934 sezonunda Şehir Tiyatrolarında sahnelemiş ve piyes 1938'e kadar repertuarda kalmıştır (119). Carl Ebert'in yol göstericiliğinde kurulan ilk Devlet Konservatuarında ise Ibsen'in "Hortlaklar, Bir Halk Düşmanı, Pergünt" adlı piyesleri, çalışılması ve sahnelenmesi gereken oyunlar arasında gösterilmiştir (Halıcı, 2009: 48-50). 1949 yılında, Ibsen'in iki oyunu Devlet Tiyatrosunda izleyiciyle buluşmuş, 1956'da Max Meinecke yönetiminde *Peer Gynt* tekrar seyirciyle buluşmuştur.

² Bu konu hakkında yapılmış ayrıntılı bir çalışma için bkz.: Banu Çakmak Duman, "Tiyatroda Gerçekçilik Sorunu Bağlamında Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosunda Gerçekçi Dram Yapısı Üzerine Eleştirel Bir Bakış", Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

1957'de kurulan İzmir Şehir Tiyatrolarında da *Hayaletler* tekrar gösterime girmiştir (Candan, 2007: 120). Ayrıca Çetin Altan'ın *Beybaba* adlı oyunu, İstanbul Şehir Tiyatrolarında sahnelenirken, Henrik Ibsen'in *Bir Halk Düşmanı* adlı eseri de aynı yerde seyirciyle buluşmuştur³. Tüm bu veriler ışığında, Batı tarzı Türk tiyatrosunda önemli bir yere sahip olan, muhakkak okunması/sahnelenmesi gereken isimlerden biri olarak görülen Ibsen'in, Çetin Altan'ı etkilediği söylenebilir.

Bir Halk Düşmanı ve *Yedinci Köpek* oyunlarının incelemesine geçmeden önce Ibsen'in ve Çetin Altan'ın tiyatroya yaklaşımlarından, bu türe nasıl bir misyon yüklediklerinden söz etmek gerekir. Ibsen'in öncüsü olduğu “modern gerçekçi tiyatro, toplum sorunlarını sergilemeyi, seyirciyi bu sorunlar üzerinde bilinçlendirmeyi” hedeflemiştir (Şener, 1971: 9). Altan da *Türk Tiyatrosu* dergisine yazdığı bir yazısında, oyun yazmadaki amacını “günlük hayatla sahne arasında bir paralellik kurmak, toplum dertlerini ramp ışıkları önüne sererek hicvetmek çabası” olarak ifade etmiştir (1962: 6). Altan'ın gerçekçi akıma bağlılığını ifade eden bu sözleri onu, Ibsenci çizgiye yaklaştırmaktadır. Her iki yazar da toplum yapısındaki bozuklukları sahneye taşıyarak sorunların gün yüzüne çıkmasını sağlamayı ve dolaylı bir şekilde de olsa bu sorunların çözümüne katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Dolayısıyla hem Ibsen hem Altan, tiyatroya işlevsel açıdan yaklaşmış, seyirciyle doğrudan etkileşim içinde olan bir sanat türü olması nedeniyle tiyatroyu seyirciyi bilinçlendirme yolunda önemli bir araç olarak değerlendirmiştir. Bu bağlamda *Bir Halk Düşmanı*'nın ve *Yedinci Köpek*'in benzer anlayışların ürünü olduğunu söylemek mümkündür.

Toplumcu gerçekçi anlayışın şekillendirdiği *Yedinci Köpek*, özellikle içerik bakımından *Bir Halk Düşmanı*'na benzemektedir. Öncelikle her iki eser arasında konu bakımından bir benzerliğin olduğu göze çarpmaktadır. Her iki oyunda da toplumun iyiliği için çalışan idealist iki doktorun benzer akıbete uğraması; insanların bilinçli kötülükleri ve haksızlıkları sonucu sürüklendikleri hazin son anlatılmaktadır. Dolayısıyla her iki oyunda da dramatik aksiyon toplum ile birey arasındaki çatışmadan doğmaktadır.

Konu benzerliği dışında her iki oyun başkişisi arasında önemli örtüşmeler görülmektedir. Daha önce belirtildiği üzere, her iki başkişisi de idealist birer doktordur. *Bir Halk Düşmanı*'nın başkişisi Dr. Stockmann, *Yedinci Köpek*'in başkişisi ise oyun boyunca sadece “Doktor” olarak anılan, adının ancak oyunun sonlarına doğru söylendiği İsmet Nuri Arar'dır. Hem Dr. Stockmann'ın, hem *Yedinci Köpek*'teki Doktor'un gençlikleri kendi vatanlarından uzakta geçmiş, her ikisi de ilerleyen yıllarda memleketlerine dönebilmişlerdir:

“Benim gençliğim yabancı memleketlerde geçti. Bu saatlerde bazen bir kahveye çıkardım... Şimdi oralarda caddeler ışık içindedir. Sonra pansiyonuma döner, geceler boyu oturur çalışırdım” (Altan, 2002, s. 656).

“Ama benim gibi, yıllarını kuzeyin o uçra köşesinde geçirseydin, şöyle canına can katacak bir çift söz duyacağın insan yüzüne hasret kalsaydın, işte o zaman kendini burada, sanki bir dünya kentinin kaynaşmalarının tam orta yerindeymiş gibi duyardın azizim” (Ibsen, 2011, s. 119).

Dr. Stockmann uzun süreli ayrılıktan sonra memleketine döndüğünde de doktorluk görevini sürdürmüş, bir evlilik yapmış ve üç çocuğu olmuştur. Ailesiyle birlikte oldukça mutlu ve müreffeh bir yaşama sahip olan Stockmann, şehir için bir turizm kaynağı olan kaplıcada doktorluk yapmaktadır ve hiçbir geçim endişesi bulunmamaktadır. Ara sıra “Halkın Postası” adlı gazetede makaleleri yayımlanmakta ve yoksul hastalara bakmaktadır. Evinde misafir ağırlamaktan zevk alan Stockmann son derece dışa dönük biridir;

³ Türk Tiyatrosu İstanbul Şehir Tiyatrolarının Dergisi, Ocak 1961, S., 330, s. 23.
https://ibstkutuphane.ibb.gov.tr/dijitalarsiv/dergi/turktiyatrosu/de0055pdf/DE_0055_0330.pdf.

bu özelliği onun çevresiyle iyi ilişkiler kurmasına neden olmuştur. *Yedinci Köpek*'teki Doktor ise, Dr. Stockmann'ın aksine içine kapalı ve sosyal ilişkiler kurmamayı tercih eden ve tek başına yaşayan biridir. Ancak aralarındaki bu farklılığa karşın, iki doktor arasındaki en önemli benzerliklerden biri, insanlığa faydalı buluşlar gerçekleştirmek için uğraşmaları ve sonunda bunda başarılı olmalarıdır. Dr. Stockmann görevli olduğu kaplıcanın sağlığa faydalı olduğunu bir zamanlar "Halkın Postası" adlı yerel gazetede ve broşürlerde yazmış, "*kentin can damarı, beyni*", kent için "*küçük bir altın yatağı*" (Ibsen, 2011, s. 129) olarak görülen tesisleri yerli ve yabancı turistlere tavsiye etmiş, yazılarında kaplıcadaki "*koşulların sağlık için ne kadar iyi olduğunu*" anlatmıştır (Ibsen, 2011, s. 116). Aslında kaplıcanın "*fikir babası da*" Dr. Stockmann'dır (Ibsen, 2011, s. 116). Ne var ki kentin başlıca refah kaynağı olan kaplıca faaliyete geçtikten sonra suya girenlerde "*bulaşıcı, mide bozucu*" (Ibsen, 2011, s. 130) birtakım hastalıkların görülmesi üzerine suyun zehirli olabileceğinden şüphelenen Stockmann, kimsenin haberi olmadan hem kaplıca suyu hem de plaj ve içme suyu örneklerini alarak üniversiteye göndermiş ve kapsamlı bir kimyasal inceleme talep etmiştir. Üniversite tarafından yapılan inceleme sonucunda suyun içeriğinde "*kokuşma maddeleri ve yığınla basil*" olduğu tespit edilmiştir:

"Dr. Stockmann: Bütün bu kaplıca tesisleri, üstüne cila çekilip parlatılmış zehirli bir mezar, diyorum size, sağlığa karşı en büyük bir tehlike! Yukarıdaki değirmenlikteki bütün pislik, hani kokusu ortalkta duyulan pislik var ya, işte o- olduğu gibi kaynak havuzunu besleyen borulara sızıyor ve aynı rezil zehirli kirin tortusu da aşağıdaki kumsala çöküyor.

(...)

Hovstad: Peki bunu bu kadar kesin nasıl bilebiliyorsunuz Doktor Bey?

Dr. Stockmann: Bu koşulları olabildiğince iyi niyetle araştırdım. Gerçi uzun süredir bu yönde bir kuşum yok değildi. Geçtiğimiz yıl suya girenlerde bir dizi dikkat çekici hastalık olayları görülmüştü ya hani, bulaşıcı, mide bozucu belirtiler...

Bn. Stockmann: Sahi ya olmuştu öyle şeyler.

Dr. Stockmann: O zaman, bunların hep yabancıardan bulaştığını sanmıştık. Ama sonra, kışın yani, başka düşüncelere vardım. Ve bu yüzden, bizim buradaki olanaklar elverdiğince su örneklerini incelemeye giriştim..." (Ibsen, 2011, s. 130-131).

Yedinci Köpek'teki Doktor da oyunda adı "lenfo sarkom virüsleri" olarak verilen bir hastalık üzerinde araştırma yapmaktadır; çalışması neticelendiğinde buluşu sayesinde yılda bir milyon insanın hayatı kurtulacaktır. Doktor deneylerini uzun süre köpekler üzerinde yapmış, önceleri olumsuz neticeler aldığı halde; araştırmasını ilerlettikçe olumlu sonuçlar almaya başlamıştır. Doktor'un amacı vücuttaki mikropları öldürecek bir buluş gerçekleştirerek insanların uzun yaşamalarını sağlamaktır:

"Oya: Toprağa oturduk... [Doktor] [b]ana bütün insanları çok daha uzun yaşatmanın mümkün olduğunu söyledi. Uzun yaşayıp da ne olacak dedim... Ölüm korkusunu yenecek kadar uzun yaşasalar, insanlık mesut olur dedi" (Altan, 2002, s. 614).

Her iki oyun başkışisi de insanlara faydalı olmak için çalışırken, kendi kişisel menfaatlerini asla düşünmezler. Onların tek isteği insanların sağlıklı olmalarına yardımcı olmaktır. Dolayısıyla başkışiler çalışkan, idealist ve iyi niyetli kimselerdir. Tek düşünceleri insanlara hizmet etmektir:

"Billing: Gerçekten de Doktor Bey, kentimizin en önemli kişisi olacaksınız!

Dr. Stockmann: (Keyifli, dolaşarak) Aman canım, alt tarafı ben kendi görevimi yapmış oluyorum. Diyelim ki bir hazine aramakla görevliydim ve şansım yardım etti, bundan ibaret. Aslında ...

Billing: Aslında kentimiz Sayın Doktor Stockmann için fener alayı düzenlemeli, öyle değil mi Hovstad?

Hovstad: Ben de destekliyorum bu fikri.

Billing: Aslaksen'le bir konuşayım.

Dr. Stockmann: Aman, sakın arkadaşlar, tantananın ne gereği var? Bu türden girişimlerin sözünü bile duymak istemiyorum. Hatta kaplıca yönetimi bu nedenle aylığı artırmayı düşünecek olsa, onu bile reddederim. Bak şimdiden söylüyorum Katrin, reddederim.

(...)

Sağolun dostlar, sevgili dostlarım benim, sağolun! Yüreğimi sevinçle doldurdunuz. Ah, insanın öz vatani için, yurttaşları için bir şeyler yaptığını bilmesi ne güzel bir duygu değil mi?" (Ibsen, 2011, s. 133).

Yedinci Köpek'teki Doktor'un ise idealist tutumu şu sözlerinde açık edilir:

İbo: ... O aradığımı bulsaydın ne olacaktı?

Doktor: Yılda bir milyon insanın hayatı kurtulacaktı...

İbo: Başka?

Doktor: Başka? Tıp dünyası müthiş sevinecekti...

İbo: Senin heykellerini filan dikeceklerdi herhalde.

Doktor: (Gülümser.) Orası önemli değil..." (Altan, 2002, s. 654-655).

Ne var ki her iki başkişi de hiçbir karşılık beklememelerine karşın, sonunda hüsrana uğrarlar. Dr. Stockmann'ın buluşu, kaplıcanın iki yıl boyunca kapalı kalmasını, deri işletmelerinden sızan zehirli atıkların, kaplıca sularına karışmasını önlemek için boruların tüm düzeninin değişmesini gerektirdiği için ağır bir ekonomik masrafa neden olacaktır. Bu malî yükümlülüğün kurtulmak isteyen iktidar sahipleri ve sermaye grupları, hatta bütün toplum çözümü Dr. Stockmann'ı "halk düşmanı" ilan etmekte bulur:

"Bir Adam (Kalabalıktan): Halkın tam bir düşmanı böyle konuşabilir ancak!

Billing: İşte halkın sesi, Allahıma dinime!

Herkes: (Bağırarak) Evet evet, evet, Halk düşmanı bu! Ülkesinden nefret ediyor! Tüm halktan nefret ediyor!

Aslaksen: Bir hemşeri ve bir insan olarak burada işitmek durumunda kaldığım şeylere karşı büyük bir öfke duyuyorum! Doktor Stockmann öyle bir görüntüyle koydu ki kendini ortaya, rüyamda görsem inanmazdım. Ne yazık ki ben de, burada saygıdeğer hemşerilerimin dile getirdikleri görüşe katılmaktan kendimi alıkoyamıyorum. Ve bu görüşün, burada bir toplantı kararı ile ifade bulmasını teklif ediyorum, şöyle ki: "Toplantımız, kaplıca doktoru Tomas Stockmann'ı bir halk düşmanı olarak gördüğünü açıklar!" (Ibsen, 2011, s. 204-205).

Sonuçta Dr. Stockmann, bütün toplum tarafından kendi halkına ihanet etmekle suçlanır, ülkesinden ve halkından nefret etmekle itham edilir (Ibsen, 2011, s. 204). Sorunları hasıraltı etmekle gerçeklerin acıtıcı yönüyle yüzleşmekten ve sorumluluk almaktan kaçınan bütün bir toplum, Stockmann'ı yıldırma için her türlü yola başvurur. Onun "*devlet gücünün başka ellere geçmesini amaçla*"dığı dahi iddia edilir (Ibsen, 2011, s. 190). Stockmann'ın önce kaplıcadaki mesleğine son verilir, ardından direğe bağlanarak üstü başı parçalanır, evi taşlanır ve ev sahibi tarafından evinden çıkarılır. Hatta aklî dengesinin yerinde olmadığına kanaat getirilir:

"Başka Bir Bay: (Billing 'e) Baksanıza, siz onun evine pek bir girip çıkıyordunuz, Doktor fazla mı içki alıyor acaba, gördünüz mü siz?

Billing: Allahıma dinime, ne desem bilmem ki. Bir gelen oldu mu sıcak rom eksik olmaz hiç!

Üçüncü Bir Bay: Yoo, bana kalırsa arada bir düpedüz fittırıyor.

Birinci: İrsi mi acaba, ailede var mı?

Billing: Olabilir elbette” (Ibsen, 2011, s. 205-206).

Yedinci Köpek'te ise Doktor'un çalışması sona erdiğinde, tüm dünyada büyük yankı uyandırır. Dünya üniversiteleri tarafından çağın “*en büyük tıbbi buluşu*” olarak adlandırılır, tüm gazetelerde Doktor'un yaptığı buluş birinci sayfadan verilir (Altan, 2002, s. 664). Ancak Doktor çalışmasının bu şekilde neticelendiğini göremeden idam edilir. Zira bütün hayatını bilimsel çalışmalara, deneylere adanmış Doktor'un toplumdan uzak yaşayışı, münzevî hayatı, yalnızlığı tercih ettiği toplumda öfke ve nefret duygularının uyanmasına neden olur. İnsanlar hiç tanımadıkları, hakkında en ufak bir bilgiye sahip olmadıkları Doktor'a her türlü yakıştırmayı yaparlar. Tıpkı Doktor Stockmann'ın “halk düşmanı” olarak görülmesi gibi Doktor da “*toplum için muzır bir mahluk*” (Altan, 2002, s. 609) olarak yaftalanır. Ayrıca yine Stockmann gibi “akıl hastası” (Altan, 2002, s. 626), hasta ruhlu, anormal biri olduğu söylenir. Kısacası toplum kendisinden farklı olanı yok etmek için harekete geçer. Doktor'a her türlü iftirayı atarak onu hazin bir sona sürüklerler:

Müjgan: Diploması olmadığı halde birini ameliyat edip öldürmüş, onun için kaçmış buraya... Eroin yaptığını söyleyenler de var. Siz köpekleri çaldığını anlatıyorsunuz?

Osman: ... Casus olmasından dahi şüpheleniliyor. Belki de bir ruh hastası...

Zerrin: Sözüün kısası, ne olduğu belli olmayan tehlikeli bir adam.

(...)

Müjgan: (Hep alaylı ve tahrik edici bir hava.) Geceleri mezarlıkta da dolaşiyor... (...)

Doktor'dan da yararlı bir adam çıkar mı yani?

Hilmi Ef.: Üstelik diploması da yok diyorsunuz...

Osman: (Birden ciddileşerek.) Manyağın biri...” (Altan, 2002, s. 608-609).

Doktor'a karşı hızla büyüyen kin ve nefret, herkesin aniden ortadan kaybolan bir kadını Doktor'un öldürdüğünü iddia etmesine neden olur. Sonuçta Doktor tutuklanır ve idama mahkûm edilir.

Tam da bu noktada vurgulanması gereken husus ve iki oyun arasında görülen bir diğer paralellik, her iki figürün de gerçeklerle yüzleştikten sonra yenileceklerini bildikleri halde mücadelelerinden vazgeçmemeleri, inandıkları yoldan geri dönmemeleridir. Dr. Stockmann çok sert tepkiyle karşılaştığı halde, insanların sağlığını düşünerek doğruları söylemekten, bir bilim adamı sorumluluğuyla davranmaktan vazgeçmez. *Yedinci Köpek*'teki Doktor da iftiralara, haksız suçlamalara maruz kaldığı halde çalışmasını yürütmeye devam eder. Ona her türlü kötülüğü yapan çevresinden dolayı insanlığa faydalı olmaya çalışmaktan vazgeçmez. Dolayısıyla bu kişilerin, yenileceklerini bildikleri halde sahip oldukları moral değerlerden taviz vermemeleri, sonuna kadar bu değerleri korumaları, sağlam iradeli ve cesaretliliği, onları seyircinin gözünde saygın bir konuma yerleştirir; zira her iki başkışı de “*beceriksizli[klerine] rağmen insan kalmayı, onur[larını] korumayı başarmış*”tır (Şener, 2016, s. 118). Bununla ilgili Sevda Şener'in saptaması şu yöndedir:

“Ortalamadan üstün, soylu ve erdemli olmayan demokratik dünyanın insanı, duyarlığı, bilinci, moral bir boyuta sahip olması ile değer kazanmıştır. Çabası bu değeri korumak içindir. Onu ve değerlerini hiçlemeye çalışan karmaşık gerçekleri iyi tanıyamaması, bu durumla baş edememiş olsa da, durumuna razı olmaması onun insanca niteliklerinin kanıtıdır. Yenilgisi acı verir, hatta gülünç bile görünebilir, fakat aşağılanmayı hak etmez” (Şener, 2016, s. 119).

Aslında her iki başkışının bu ortak tavrı, oyunların gerçekçi biçimde yazılmış olmalarından ileri gelir. Nitekim yine Sevda Şener'in gerçekçi anlayış doğrultusunda kaleme alınan oyunlarla ilgili sözleri şu şekildedir:

“Gerçekçi yazarlar insanın gücünü değil güçsüzlüğünü sorgulamışlardır. Klasik tragedyalardaki, kendinden üstün güçlere, tanrılara, düzenin değer yargılarına karşı gelen kahramanın yerini çevresine ve çevre koşullarına bakılmaksızın kendini ve kendi değerlerini korumaya çalışan, bunun için direnen, mücadele eden insan almıştır. Klasik tragedya kahramanın, kendi döneminde de onaylanmış bir yüksek değeri korumak ve savunmak için savaşıma girmesine ve bu değeri ölümü pahasına zafere ulaştırmasına karşın, gerçekçi dram kahramanı hem kendinin, hem savunduğu değerini yenilgisini kabul etmek zorunda kalır. İnsanın üstün yeteneklerine dair olan inanç yitirilmiştir. Soylu kahramanların yerini beceriksiz kurbanlar almıştır. Bu insan gerçekleri göremez, durumunu değiştiremez, kendi zaaflarına söz geçiremez. Kendini küçük, zayıf, terk edilmiş, bazen de suçlu hisseder. Fakat yenilgisini onurlu bir biçimde taşımasını da bilir. Yenilmiş fakat aşağılanmamıştır. Kişiliği ile eylemi ile üzerinde düşünülme hak etmiş, hoşgörümüzü, sevgimizi, merhametimizi kazanmıştır (Şener, 2016, s. 115).

Öte yandan Ibsen'in ve Altan'ın oyun başkişileri için farklı son yazmaları düşündürücüdür. *Yedinci Köpek*'te başkişi ölüme sürüklenir. *Bir Halk Düşmanı*'nda ise başkişi ölmese de hayatını idame ettirebilmesi, ailesini geçindirebilmesi imkânsız hale gelir. Bir nevi ölmeden, ölüme terk edilir. Belki de iki yazarın oyun kişileri için farklı son tercih etmeleri, seyircinin dikkatini çekmek istedikleri noktaya ilgilidir. Altan, ölümlü bir son yazarak başkişinin dramı üzerinde yoğunlaşmak, Ibsen ise oyunun düşündürücü yönünü güçlü tutmak istemiştir. Bu bağlamda Ibsen'in “*klasik kurgulamayı, oyunun sonunda vurucu bir etki uyandırma tuzağına düşmeden*” (Şener, 2016, s. 54) kullandığı söylenebilir. Böylece Ibsen seyircinin, oyunun “*asal dramatik anlamına*” (2016, s. 55) ulaşmasında kurguyu ustalıklı yönetmiştir. Altan'da ise seyirci, Doktor'un ölümünün nedenleri üzerine kafa yormaktan ziyade, bu hazin sonun duygusal tesirinde kalmıştır. Diğer taraftan Ibsen'in ölüm gibi vurucu bir olguya yer vermesi “*dramatik olanı yansıtmaya hünerinde nasıl ustalaştığını*” göstermektedir (2016, s. 55). Doktor'un ölümünün engellenebilir olduğu halde engellenmemesi ise seyircinin öfke duygusuna kapılmasına, dolayısıyla oyunun duygusal tonunun ağırlık kazanmasına neden olmuştur. İyilerin kaybettiği, kötülerin zafere ulaştığı bu dünyada adaletin imkânsız olduğu anlaşılmış; bu kavrayışla beraber öfke duygusu iyice bilenmiştir.

Her iki oyunda başkişilerin yenilgileri üzerinden toplumdaki ahlâkî çöküntünün boyutu gözler önüne serilmiş; toplumsal normların/kodların yozlaşmışlığı, çürüklüğü eleştirel bir bakış açısıyla sunulmuştur. Ayrıca idealleri nedeniyle sonuna kadar savaşan başkişiler nedeniyle insana olan inanç devam etse de, toplumsal yaşamın bir bataklık halini aldığı ve asla düzelmeyeceği vurgulanmıştır. *Bir Halk Düşmanı*'nda düzeltilmesi mümkün olan olumsuz bir durum düzeltilmemiş, insanların sağlığının zarar görmeye devam edeceği anlaşılmıştır (Şener, 2016: 116). *Yedinci Köpek*'te de Doktor'un ne ölümü ne buluşu hiçbir şeyi değiştirmemiş; mahalleye yeni gelen bir öğretmenin yeni hedef olarak seçilmesiyle oyun sona ermiştir. Bu da her iki yazarın mevcut düzenin değişmeyeceğine dair taşıdıkları inancın, toplumla ilgili karamsar ve umutsuz bir bakış açısına sahip olduklarının en önemli işaretidir. Ayrıca her iki yazarın birleştiği bir diğer nokta; bozukluğun, çürümüşlüğün tek bir kişinin çabasıyla/inisiyatifiyle düzeltilmeyeceği hususudur. Tüm bunlardan hareketle *Bir Halk Düşmanı* ve *Yedinci Köpek*'in birer toplumsal taşlama olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Öte yandan *Bir Halk Düşmanı* ile *Yedinci Köpek*, toplumsal yapıdaki bozuklukları serimleyen birer toplum yergisi olsalar da; her iki oyunun merkezinde aydın-halk çatışması olması, bizi başka bir ortak sorunsala götürür: aydının halka yabancı olması meselesi. Hem Altan'ın hem Ibsen'in oyununda, aydının toplumsal serüvenine, toplumla ilişkisine tanıklık edilir. Söz konusu figürler, şahıs kadrosundaki “ideal” kişiler olarak öne çıkmaktadır. Ne var ki aydın tipini temsil eden başkişilerin akıbetinde, “*korkunç bir çark gibi üstün nitelikte olanı ufaltan, ufaltmazsa da kemirip bitirmek isteyen*” (Şener, 1971: s. 138) toplum kadar; bu kişilerin içinde yaşadıkları toplumun gerçeklerini, dinamiklerini kavrayamamış, kendi halklarını tanıyamamış olmaları da etkilidir. Bu bağlamda,

başkişiler üzerinden aydının topluma yabancı olması, toplumun iç yüzünü tanımamaları sorunsallaştırılmıştır. Zira başkişiler, kendi ülkeleri ile gerçekler arasındaki dengeyi sağlıklı bir şekilde kuramamıştır. Bu durumu en iyi *Bir Halk Düşmanı*'nda Doktor Stockmann'ın eşiyile arasındaki şu diyalog göstermektedir:

“Dr. Stockmann: Sen aklını mı kaçırdın Katrin? Karısı ve çocukları var diye bir adam gerçekleri açıklayamasın mı yani? Yurttaşlık görevini yapmasın mı? Kendi memleketine hizmet etme hakkı yok mudur böyle bir adamın?”

Bn. Stockmann: Öyle ama Tomas, belli sınırlar var, ne yapalım!

(...)

Dr. Stockmann: Saçmalama Katrin, sen eve git, aileyle ilgilen ve toplum için çabalamaktan beni alıkoyma. Ben bu kadar güvenli, bu kadar mutluysen sen nasıl böyle korkulu olabiliyorsun, anlamıyorum. (Ellerini ovuşturarak gezinir) Gerçek ve halk, bu kavgayı kazanacaktır, için rahat olsun! Ahh, tüm ilerici yurttaşların kenetlenerek muzaffer bir ordu haline gelişini görüyorum!” (Ibsen, 2011, s. 179-180).

Bayan Stockmann, eşinin araştırmasının hangi sonuçlara yol açabileceğini öngördüğü için endişeye kapılmış, hatta eşini birçok defa uyarma gereği hissetmiştir. Ancak Dr. Stockmann, haklı olduğu için toplumun tüm kesimlerinden destek bulacağına inanmış ve bu düşüncesinin verdiği cesaretle kendinden emin bir şekilde gerekli adımları bir bir atmaya başlamıştır. Fakat çok geçmeden bu yolda yalnız başına olduğunu anlamış, sonuçta yapayalnız kalmıştır. O, yaptığı buluşun bilimsel niteliğinden dolayı hemen kabul edileceğini düşünmüş, öte yandan bu araştırmanın özellikle ne gibi ekonomik sonuçlar doğuracağını, en önemlisi bunun toplum ve sermaye grupları tarafından nasıl bir hoşnutsuzlukla karşılanacağını öngörememiştir. Benzer şekilde *Yedinci Köpek*'te de Doktor, yalnızlığı tercih edişinin, toplumdan uzak yaşayışının bedelini ağır biçimde ödemiş, ölüme sürüklenmiştir.

Bir Halk Düşmanı ve *Yedinci Köpek* arasında yapısal anlamda da benzerlikler bulunmaktadır. Her iki oyunda da figürlerin fazla derinleştirilmeden, yüzeysel bir şekilde çizilmiş oldukları söylenebilir. Bir başka söyleyişle, oyun kişilerine karakter derinliği kazandırıldığını söylemek güçtür; bu kişilerin neredeyse tipe yakın olduklarını söylemek mümkündür. Çetin Altan'ın oyun kişileriyle ilgili olarak Deniz Taşkan'ın sözleri şu şekildedir:

“Çetin Altan'ın oyunlarında kişiler genellikle toplumsal tiplerdir. Bu tipler toplumsal yönleriyle birlikte iç gerçekleriyle de yer yer yansıtılır. Kişilerin içyapıları ayrıntılı özellikleriyle derinleştirilmiştir. (...) Fakat oyun kişisini aksiyon içinde geliştirerek karaktere götürecek bir derinlik yoktur. Çevrenin kişide yarattığı eziklik ve bunalımlar, oyun boyunca geliştirilerek karakter uzantısı olan tipler yaratılmıştır. (...) [Çetin Altan] [o]yunlarında toplumun çeşitli kesimlerini, tabakalarını, gruplarını gösterirken simgeler kullanır. Bireylere değil, çeşitli gruplara, sınıflara yönelir. Bunun için de tipler ve simgelerle genelleme yapar. Oyunlarında genellikle toplumdan bir kesit alarak, sorunları bu kesitte sergiler” (Taşkan, 1977: s. 133).

Taşkan, her ne kadar bu sözleri Altan'ın oyunlarının geneli için söylemişse de, *Yedinci Köpek*'in figüratif kadrosu düşünüldüğünde yukarıdaki sözlerin anılan oyun için de geçerli olduğu gözlenir. Öncelikle figüratif kadro, bir mahallede yaşayan kişilerden oluşur; dolayısıyla bu kişiler üzerinden toplumsal bir portre sunulmaya çalışılır. Mahallenin bakkalı, dolayısıyla esnaf kesimi temsil eden Hüseyin Efendi yağ karaborsası yapan bir fırsat düşkünü, bürokrasinin temsilcisi emekli mal müdürü Hilmi Efendi yolsuzluk yapan bir ihtikâr, gününbirlik ilişkilerle doyum sağlamaya çalışan, bedensel hazlar peşinde koşan dul Zerrin Hanım batı özentisi, Müjgan eşcinsel, Atilla ve Osman ise amaçsız gençlerdir. Altan bu kişilerin temsil ettiği çeşitli gruplar/kesimler üzerinden yozlaşmanın hemen her toplumsal kesime yayıldığını gözler önüne serer.

Tıpkı *Yedinci Köpek*'te olduğu gibi *Bir Halk Düşmanı*'nda da toplumsal bir panorama çizilmeye çalışılmıştır. Ibsen bunu yaparken her sınıftan, toplumun her kesiminden birilerini kişiler dünyasına dahil etmiştir. Doktor Stockmann'ın en fazla çatıştığı kişi -aynı zamanda ağabeyi- olan ve oyun boyunca Başkan olarak anılan Peter Stockmann oyunun hemen başında, “kent başkanı, polis müdürü, kaplıca yönetim kurulu başkanı” olarak tanıtılmıştır (Ibsen, 2011, s. 112). Başkan oyunda çıkarıcılığı, fırsatçılığın ve ahlâki erozyonun en ön plândaki yüzüdür; aynı zamanda sahip olduğu konumlardan dolayı bürokrasinin içinde bulunduğu çöküşü temsil eder. Başkan gibi hiçbir değer yargısı bulunmayan, hayattaki duruşunu paranın ve menfaatin belirlediği Aslaksen küçük burjuvanın temsilcidir. Aslaksen'in “Mülk Sahipleri Derneği”nin başkanı olması (Ibsen, 2011, s. 142), zenginleşen ve toplumda belli bir konum edinen orta sınıfı en iyi gösteren tanımlamadır. “Halkın Postası” adlı yerel gazetenin yazı işleri müdürü Hovstad ve aynı gazetenin çalışanı Billing ise iktidar sahiplerinin yanında yer alan egemenin güdümündeki basın temsilcileridir. Doktor Stockmann'ın kızı Petra ülkücü öğretmen tipini temsil etmektedir. Kısacası, belli bir toplumsal grubu/sınıfı temsil eden oyun kişilerinin tek boyutlu oldukları söylenebilir. Hem Altan hem Ibsen oyunun mesajını net bir şekilde ortaya koyabilmek için kişileri bu şekilde tip olmaya yakın şekilde inşa etmişlerdir. Olumlu değerleri temsil eden başkişiler ve onun yakın çevresi ile yozlaşmanın yüzü olan karşıt güçler, toplumdaki değer karmaşasını gözler önüne sermektedirler.

Bir Halk Düşmanı ve *Yedinci Köpek* arasında yapısal anlamdaki diğer benzerliklerden bahsetmek gerekirse, her iki oyun batı tiyatrosunun klasik kurgulama yöntemine göre kurgulanmıştır. Sözelimi, olay örgüsü serim-düğüm-çözüm aşamalarından oluşmaktadır. Ayrıca gerçekçi tiyatronun bir gerekliliği olarak olaylar arasında sağlam bir neden-sonuç ilişkisi kurulmuş; olaylar mantık zemini üzerinde gelişmiştir. Ayrıca her ikisinde de perdeler birbirlerine bir bütünlük oluşturacak şekilde bağlanmıştır. Bu bağlamda iki oyunun da sağlam tekniğe sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç

Batılılaşma ideolojisiyle beraber tamamıyla batıyı model alan Türk tiyatrosu için Ibsen, ayrıcalıklı bir yere sahip olmuş; eserleri en nitelikli eserler arasında gösterilmiştir. Cumhuriyet kurulduktan sonra da uzun yıllar boyunca onun oyunları çevrilmeye ve sahnelenmeye devam etmiş, hatta tiyatroyla ilgili eğitim kurumlarında ders olarak okutulmuştur. Türk tiyatrosunda bu denli ayrıcalıklı bir yer edinen Ibsen, doğal olarak tiyatro yazarlarımızı da etkilemiştir. Bu etkinin hissedildiği isimlerden biri de Çetin Altan'dır. Ibsen'in toplum sorunlarını gerçekçi bir şekilde piyeslerinde dile getirmesinin bu etkilenmede pay sahibi olduğu anlaşılmaktadır. Zira Altan da, toplumcu gerçekçi anlayışı benimsemiş ve toplumsal meseleleri sahneye taşımaya özen göstermiş bir yazardır.

Bu çalışmada, Çetin Altan'ın *Yedinci Köpek* adlı oyununun, Ibsen'in *Bir Halk Düşmanı* isimli piyesinden izler taşıdığı, her iki metinden örneklerle ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Her iki oyunun ortak konular etrafında örülmesi, özellikle başkişilerin yaşadıklarının birbiriyle örtüşmesi bu iddiayı ortaya koymaya zemin hazırlamıştır. Her iki eserin de aradaki yaklaşık yüzyıllık zaman farkına karşın esas olarak aydınlık halk arasındaki ilişkiye odaklanması, işlenen konunun güncelliğini hiçbir zaman yitirmediğini, insanlık için evrensel bir sorunsal olduğunu imlemektedir. Diğer bir ifadeyle, farklı yüzyıllarda farklı ülkelerde yaşamış iki yazar tarafından kaleme alınmış tiyatro eserlerinin arasında kurulan bağdaşım, bazı sorunların mekânla ve zamanla sınırlandırılmayacak evrensel bir boyuta sahip olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

- Altan, Çetin (1964). 1964. "Yedinci Köpek", *Türk Tiyatrosu İstanbul Şehir Tiyatrolarının Dergisi*, Sayı: 354, 10.
- Altan, Çetin (2002). *Bütün Tiyatro Eserleri*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Candan, Aşkın (2007). "Ibsen in Turkey." *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 23: 117-124. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/118235>
- Çakmak Duman, Banu (2017). "Tiyatroda Gerçekçilik Sorunu Bağlamında Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosunda Gerçekçi Dram Yapısı Üzerine Eleştirel Bir Bakış", Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Halıcı, Şaduman (2009). *Ankara Devlet Konservatuarı'nın Kuruluşu: Prof. Carl Ebert'in Raporları*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Ibsen, Henrik (2011). *Toplu Oyunları 1 (Çev. Yılmaz Onay)*, İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Pekman Yavuz (2001). "Çağdaş Türk Tiyatrosunda Geleneksellik", Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şener, Sevda (1971). *Çağdaş Türk Tiyatrosunda Ahlâk, Ekonomi, Kültür Sorunları (1923-1970)*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Şener, Sevda (2016). *Yaşamın Kırılma Noktasında Dram Sanatı*, Ankara: Dost Yayınları.
- Taşkan, Deniz (1977). *Çetin Altan ve Tiyatrosu*, Lisans Bitirme Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

39. Klâsik Türk edebiyatında Esmâü'l-Hüsna şerhleri ve müellifi bilinmeyen mensur bir örneği

İlyas KAYAOKAY¹

APA: Kayaokay, İ. (2022). Klâsik Türk edebiyatında Esmâü'l-Hüsna şerhleri ve müellifi bilinmeyen mensur bir örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 619-643. DOI: 10.29000/rumelide.1192655.

Öz

Esmâü'l-hüsna tabiri, kültür ve inancımızda özel bir ad olarak Allah'ın doksan dokuz ismini kapsamaktadır. Kur'an'da dört âyette de vurgulandığı üzere şüphesiz en güzel isimler onundur. Arap, Fars ve Türk-İslam edebiyatında, Allah'ın doksan dokuz ism-i şerifinin manalarının izah edildiği, onları sayıp ezberlemenin meziyet ve değerlerinden söz eden manzum yahut mensur şekilde tertip edilmiş esmâü'l-hüsna şerhleri vardır. Türk edebiyatındaki esmâü'l-hüsna şerhleri tevhid ve münâcâtlardan sonra Allah'ı konu edinen en önemli edebî tür olup dört şekilde karşımıza çıkar. Bunlar; isimleri yalnızca sayıp sıralayanlar, şerh edenler, muamma ve havass türündedir. Bu makalede, genel olarak esmâü'l-hüsna hakkında bilgi verildikten sonra Türk edebiyatında tespit edilebilen bu türdeki manzum ve mensur eserlerin kronolojik listesi verilerek kısaca tanıtımı yapılmıştır. Bu sayede türle alakalı yıllardır tekrar eden bilgi yanlışları da tashih edilmiştir. Ardından, daha evvel bilinmeyen ve İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'nde kayıtlı, müellifi ve ne zaman yazıldığı meçhul mensur bir esmâü'l-hüsna şerhinin tanıtımı ve Arap harflerinden Latin alfabesine transkripsiyonlu aktarımı yapılarak tür literatürüne katkı sağlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Klasik Türk Edebiyatı, Esmâü'l-hüsna, Şerh, Havass, Mensur.

Esmâü'l-Hüsna explanations in Classical Turkish literature and an example of prose with an unknown author

Abstract

The term esmâü'l-husna used for the names of Allah includes ninety-nine names of Allah in our culture and belief. As it is emphasized in the four verses of the Qur'an, the most beautiful names are undoubtedly Allah's. In Arabic, Persian and Turkish-Islamic literature, there are esmâü'l-hüsna commentaries in verse or prose, in which the meanings of the ninety-nine names of Allah are explained, and the merits and values of counting and memorizing them. The esmâü'l-hüsna annotations in Turkish literature are the most important literary genre that deals with Allah after tawhid and munajats and appear in four forms. These; Those who only enumerate and list the names, who make annotations, are of the type of enigma and havass. In this article, after giving information about the esmâü'l-hüsna genre in general, a chronological list of poetic and prose works in this genre that can be identified in Turkish literature is briefly introduced. In this way, repetitive information errors related to the species have been corrected for years. Afterwards, a contribution to the genre literature was made by introducing an esmâü'l-hüsna commentary, which was not known before and

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: 10.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192655]

registered in the Istanbul University Rare Works Library, and whose author was not known, and its transcription from Arabic letters to the Latin alphabet.

Keywords: Classical Turkish Literature, Esmâü'l-hüsnâ, Commentary, Havass, Prose.

Giriş

Arapça “isim” kökünden müştak “esmâ” (isimler) ile yine Arapça “hüsn” (güzel) kelimesinin ism-i tafidili “hüsnâ” (en güzel) kelimelerinin terkihiyle oluşan “esmâü'l-hüsnâ” yahut esmâ-i hüsnâ (en güzel isimler) tabiri, Kurân'da Araf, Tâhâ, İsrâ ve Haşr surelerinde olmak üzere dört âyette² geçmektedir ve Cenâb-ı Allah'a atfedilen isimlerin tamamını kapsayacak şekilde kullanılmaktadır (Daha fazla bilgi için bk. Topaloğlu, 1995: 404-418).

Allah'ın yüzlerce ismi vardır ancak Ebû Hüreyre'nin hadisinde, bu rakamın doksan dokuz olduğu ifade edildiği için inancımızda ve kültürümüzde doksan dokuz isminin olduğu genel kabul görmüştür. Hadis kitaplarından Buhari ve Müslim'de Allah'ın doksan dokuz isminin olduğu ifade edilir. Yalnızca Tirmizî ve İbn Mâce bu doksan dokuz ismin listesini verir. İki rivayette de bazı farklılıklar olup daha ziyade Tirmizî'nin verdiği liste ve sıralama kabul görmüştür (Dilek, 2003: 91). Bu isimlerden birinin “İsm-i Azam” olduğu âlimlerce tartışılmakta ve o ismin “Allâh” olduğu düşünülmektedir. “Kulun Allah karşısındaki aciziyet, fakriyet ve küçüklüğünün idrakiyle Allah'ın vasıflarını bilmesine vesile olması, hayatta karşılaşılan çeşitli durumlarda iltica kaynağı olması ve duanın kabul edilmesi için anahtar vazifesi görmesi vb. sebeplerle esmâü'l-hüsnânın öğrenilmesi ve öğretilmesinin ehemmiyeti daima dile getirilmiştir” (Kuzubaş, 2019: 242). Esmâü'l-hüsnâ'da yer alan ism-i şerîfler şunlardır:

Allâh, er-Rahmân, er-Rahîm, el-Melik, el-Kuddûs, es-Selâm, el-Mü'min, el-Müheymin, el-Azîz, el-Cebbâr, el-Mütekebbir, el-Hâlık, el-Bârî, el-Musavvir, el-Gaffâr, el-Kahhâr, el-Vehhâb, er-Rezzâk, el-Fettâh, el-Alîm, el-Kâbız, el-Bâsit, el-Hâfız, er-Râfi, el-Muiz, el-Müzil, es-Semî, el-Basîr, el-Hakem, el-Adl, el-Latîf, el-Habîr, el-Halîm, el-Azîm, el-Gafûr, eş-Şekûr, el-Alîy, el-Kebîr, el-Hafîz, el-Mukîr, el-Hasîb, el-Celîl, el-Kerîm, er-Rakîb, el-Mucîb, el-Vâsi, el-Hakîm, el-Vedûd, el-Mecîd, el-Bâis, eş-Şehîd, el-Hak, el-Vekîl, el-Kaviyy, el-Metîn, el-Velî, el-Hamîd, el-Muhsî, el-Mübdî, el-Muîd, el-Muhyî, el-Mümîr, el-Hayy, el-Kayyûm, el-Vâcid, el-Mâcid, el-Vâhid, el-Ehad, es-Samed, el-Kâdir, el-Muktedir, el-Mukaddim, el-Muahhir, el-Evvel, el-Âhir, ez-Zâhir, el-Bâtın, el-Vâlî, el-Müteâlî, el-Berr, et-Tevvâb, el-Müntakim, el-Afüvv, er-Raûf, Mâlikü'l-Mülk, Zül-Celâli ve'l-İkrâm, el-Muksit, el-Câmi, el-Ganî, el-Muğnî, el-Mâni, ed-Dâr, en-Nâfi, en-Nûr, el-Hâdî, el-Bedî, el-Bâkî, el-Vâris, er-Reşîd, es-Sabûr (Paksoy, 2011: 95-96).

Türk-İslam edebiyatında, Allah'ın doksan dokuz ism-i şerîfinin manalarının izah edildiği, onları sayıp ezberlemenin meziyet ve değerlerinden söz eden manzum yahut mensur şekilde tertip edilmiş esmâü'l-hüsnâ şerhleri vardır. “Esmâ-i hüsnânın Türkçeye birebir tam tercüme edilmesinin neredeyse mümkün olmayışı, mana ve medlûlü ile ilgili bazı izahlar yapılmasını gerekli kılmıştır. Hem Arap edebiyatında zaten var olan esmâ-yı hüsnâ şerh geleneği hem de Türkçeye çevirirken açıklama yapma mecburiyeti İslâmî Türk edebiyatında esmâ-i hüsnâ ile ilgili şerhlerin yazılmasına zemin oluşturmuştur” (Öztürk, 2019: 33). Esmâü'l-hüsnâlar “arasında tefeülle ilgili yazılan eserler olduğu gibi Cenâb-ı Hakk'ın sıfat ve

² Araf Süresi, 180. âyet (En güzel isimler Allah'ındır. O'na o güzel isimleriyle dua edin ve O'nun isimleri hakkında gerçeği çarpıtanları bırakın. Onlar yaptıklarının cezasına çarptırılacaklardır.)
İsrâ Süresi, 110. âyet (De ki: “(Rabbinizi) ister Allah diye çağırın, ister Rahman diye çağırın. Hangisiyle çağırırsanız çağırın, nihayet en güzel isimler O'nundur.)
Tâhâ Süresi, 8. âyet (Allah, kendisinden başka hiçbir ilâh bulunmayandır. En güzel isimler O'nundur.)
Haşr Süresi, 24. âyet (O, yaratan, yoktan var eden, şekil veren Allah'tır. Güzel isimler O'nundur.)

isimlerinin anlatıldığı mürettep ve alfabetik sırayla tanzim edilmiş muammalar, bunların şerh ve çözümleri de telif edilmiştir” (Kiraz, 2018: 1008). Öztürk, manzum ve mensur ayırmaksızın bu konudaki eserleri;

1. Esmâ-i hüsnâyı sayıp sıralayanlar
2. Esmâ-i hüsnâ şerhleri
3. Esmâ-i hüsnâ muammaları
4. Esmâ-i hüsnânın havassı (hususiyetleri)³

şeklinde dört başlık altında tasnif eder (2019: 27). Dinî-tasavvufî muhtevalı bazı edebî türlerin teşekkülünde hadis ve âyetlerin de tesirinin olduğu bilinmektedir. “Kırk hadis” türü örneğinde olduğu gibi “esmâü'l-hüsnâ”ların da ortaya çıkmasında bazı hadislerin etkisi olduğu muhakkaktır. Özellikle metinlerde de sık geçen “men aḥṣâhâ deḥâle'l-cenne” şeklindeki bir hadise göre; Allah’ın doksan dokuz ismini okuyup, ezberleyen bir kimsenin cennete gideceği bildirilir. Şair ve müellifler, bu hadisin müjdesine nail olabilmek için bu sahada pek çok eser tertip etmiştir. Bir diğer gâye; Allah’ın üstün vasıf ve sıfatlarının halk tarafından daha iyi idrak edilmesi içindir. Bundan ötürü, daha sarıh bir Türkçe ile kaleme alınan esmâü'l-hüsnâ şerhleri yahut tercümelere; tevhid ve münâcâtlardan sonra Cenâb-ı Hak’tan müstakil olarak bahseden en önemli edebî türdür.

1. Klasik Türk Edebiyatındaki Esmâü'l-Hüsnâ Şerhi Türündeki Eserler

1.1. Manzum Eserler

Manzum esmâü'l-hüsnâlar, kaside, mesnevi gibi nazım şekilleri içinde bir bölüm hâlinde yer alabileceği gibi müstakil olarak da görülebilir. Bazen de bu eserler kırk hadis örneklerinde olduğu gibi kıt’a nazım şekliyle nazmedilir. Bugüne kadar yapılan çalışmaları esas alarak ulaşılabildiğimiz türe ait Türkçe⁴ manzum ve nazım-nesir karışık eserler şunlardır:

1.1.1. Hızır b. Yakub (ö. 1406’dan sonra) - **Cevâhirü'l-Ma’ânî**

H. 809/ M. 1406 yılında yazılan eserde, nazım ve nesir karışık olup bu türün en eski örneklerinden birini teşkil etmektedir (Akın, 2011).

1.1.2. Şeyhoğlu Mustafa (ö. 1496’dan sonra) - **Havâss-ı Esmâ-i Hüsnâ**

Kaynakların çoğunda Kenzû'l-Küberâ müellifi Şeyhoğlu Mustafa (ö. 1414) ile karıştırılmakta ve eser ona atfedilmektedir. H. 901/M. 1496 yılında yazılan eser, 131 beyitlik bir kasidedir. *Mefâîlün mefâîlün mefâîlün mefâîlün* kalıbıyla yazılan havass türündeki şerhin iki yerinde nesir kısmı da vardır (Öztürk, 2015: 188-208).

³ “Kelime ve lugat mânâları dışında Esmâ-i Hüsnâ’nın her birinin ayrı bir özelliğinin olduğu kabul edilir. Bazı dileklerin ve istenilen şeylerin yerine gelmesi, duâların kabul edilmesi için, ya da bazı sıkıntılarının gitmesi, hastalıkların geçmesi ve buna benzer hususlar için Allâh’ın bazı isimlerinin belli miktarlarda zikredilmesi gerektiğine, ya da o miktarlarda zikredildiği zaman istenilenin yerine geleceğine inanılır. İşte buna “Esmâ-i Hüsnâ’nın havassı (hususiyetleri, özellikleri)” denir (Yılmaz, 1998: 3).

⁴ Arapça ve Farsça kaleme alınmış manzum ve mensur esmâü'l-hüsnâ listeleri için bkz. Çelik vd., 2020: 199-201

1.1.3. Hüseyin b. Ahmed Sîrozî (ö. 1592'den sonra) - **Faslun Fî Beyân-ı Esmâ-i İlâhi**

Şairin, “Câmiü'l-Envâr ‘alâ Tefsîri'l-İhlâs” adlı 10912 beyitlik mesnevisinin 2947-2985 beyitleri arasındaki 39 beyitte, Allah'ın 227 ism-i şerîfi ve sıfatları zikredilmektedir. Kaynaklarda müstakil “esmâ-i hüsnâ şerhi” olarak geçse de tadâd (sayıp, sıralayan) türündedir. Mezkûr bölüm kaside nazım şekliyle yazılmış olup *mefâilün mefâilün mefâilün mefâilün* kalıbıyla nazmedilmiştir (Düzenli, 2014: 775-779).

1.1.4. Lamiî Çelebi (1472-1532) - **Şerh-i Muammeyât Alâ Esmâ-i Hüsnâ**

Mir Hüseyin'in Farsça yazdığı Esmâ-i Hüsnâ muammalarının şerhi olup nazım-nesir karışıktır (Baş, 1999).

1.1.5. Fezâyî (ö. 1475'den sonra) - **Çihil-Nâm-ı Manzûm**

Havass özelliği taşıyan eserde kırk esmânın özelliği ve hususları anlatılmıştır. *Fâilâtün fâilâtün fâilün* kalıplı mesnevi, 229 beyitten müteşekkildir (Kiraz, 2018: 999-1034; Şenödeyici, 2022).

1.1.6. Şirvanlı Hatiboğlu Habibullah (ö. 1512'den sonra) - **Esmâ-i Hüsnâ Şerhi**

1512 yılında yazılan eser havass özelliği taşımaktadır. 202 beyit kadar olan *fâilâtün fâilâtün fâilâtün fâilün* kalıbıyla nazmedilen mesnevide Allah'ın doksan dokuz ismi, ikişer beyitle şerh edilmiştir (Ceyhan, 2016: 13-54).

1.1.7. Bursalı Subhî Mehmed (ö. 16. yy) - **Esmâü'l-Hüsnâ Şerhi**

1524 yılında tamamlandığı bildirilen 378 beyitlik havass türündeki bu mesnevi, *feilâtün mefâilün feilün* kalıbıyla nazmedilmiştir. Allah'ın isimleri üçer beyitle şerh edilmiştir (Koyuncu, 2014: 175-193). Eserin manzum bölümlerine ek olarak mensur izahlar ve vefklerin eklendiği bilinmeyen bir nüshası da Topkapı Sarayı Müzesi'nde Y. 652 yer numarasıyla kayıtlıdır. Yine, 06 Mil Yz A 1814 demirbaş no'lu bir mecmuanın 61a-63a varakları arasında da bu eserin bilinmeyen bir nüshası kayıtlıdır.

1.1.8. İbn İsa İlyas Saruhanî (1496-1554) - **Şerh-i Esmâ-i Hüsnâ**

1541 yılında yazılan şerh, havass özelliği taşımaktadır. 868 beyitlik bu mesnevi *mefâilün mefâilün feülün* kalıbıyla yazılmış olup türünün en hacimli örneklerinden birini teşkil etmektedir (Yılmaz, 1998: 1-34; Külekçi, 1997).

1.1.9. Nahîfî (ö. 16. yy) - **Şerh-i Şâfi Esmâü'l-Hüsnâ**

1546-47 yılında yazıldığı bildirilen eser, bir mesnevidir. *Feilâtün mefâilün feilün* kalıbıyla nazmedilen şerh, 429 beyit hacminde olup havass türündedir (Koyuncu, 2015: 121-163).

1.1.10. Abdülmecid b. Nasuh Tosyevî (ö. 1588) - **Matlab-ı A'lâ**

1564 yılında yazılan havass türündeki bu esmâ-i hüsnâ şerhi, nazım-nesir karışık tertip edilmiştir (Sakar, 2016).

1.1.11. 'Alî Çâvîş (17. yy) - **Velehu Sâmihu'llâhi İstiğâse Bi-Esmâ'i'llâhi'l-Hüsnâ Bi'l-Lugati't-Türkiyye**

1650 yılında yazılan 55 beyitlik bu mesnevide, Allah'ın doksan üç ismi zikredilir. Şair, Allah'a seslenirken bazen isimlerinin manasına uygun şekilde yakarıшта bulunur bazen de sadece isimlerini anar. Feilâtün mefâilün feilün kalıbıyla yazılan esmâü'l-hüsna şerhinin, Arapça ve Farsça şerhi de mevcuttur (Çelik vd., 2020: 197-216).

1.1.12. Hâkim Seyyid Mehmed Efendi (ö. 1770) - **Esmâ-i Hüsna Şerhi**

300 beyitten müteşekkil mesnevide isimler üçer beyit ile izah edildikten sonra dört, beş satırlık mensur izahları, havassı ve vefki de verilmiştir. Feilâtün mefâilün feilün kalıbıyla yazılan eserin tek nüshasının Topkapı Sarayı Müzesi'nde Y. 652 yer numarasıyla kayıtlı olduğu bildirilmiştir (Kızılabdullah, 2004). Söz konusu eserin manzum şerh kısımlarının, yukarıda bahsettiğimiz Bursalı Subhî Mehmed'in Esmâü'l-Hüsna Şerhi'yle birebir aynı olduğu tespit edilmiştir. Hâkim Seyyid Mehmed'in mezkûr eserden intihal yaptığı kuvvetle muhtemeldir.

1.1.13. Müftü İbrahim Cecevi (ö. 1785) - **Manzûme fî Esmâillah**

29 beyitten müteşekkil bu kısa manzume, mesnevi nazım şeklinin genel yapısına aykırı olarak mefâilün mefâilün mefâilün kalıbıyla yazılmıştır. Manzumede altmış altı ism-i şerifin şerhi yapılmıştır (Süslü, 2020: 42-57).

1.1.14. Şâkir Ahmed Paşa (ö. 1819) - **Ravz-ı Verd**

479 beyit hacmindeki mesnevi, feilâtün mefâilün feilün kalıbıyla yazılmıştır. Havass türündeki eserin ismi, ebcedle yazılış tarihini de bildirmektedir. Buna göre H. 1216/ M. 1801-2 tarihinde tamamlanmıştır (Akaryalı, 2000; Özkat, 2006: 216).

1.1.15. Hamdî Efendi (ö. 19. yy) - **Arz-ı Hâcât-Manzûm Esmâ-i Hüsna Şerhi**

Çeşitli nazım şekillerinden müteşekkil olup her isim ayrı manzumelerde şerh edilmiştir. Mesnevi, murabba, koşma ve gazel gibi çeşitli nazım şekilleri kullanılmış tür içerisindeki en farklı örneği teşkil etmektedir. (Yılmaz, 2014).

1.1.16. İsmail Sâdik Kemâl b. Muhammed Vecihi Paşa (1828-1892) - **Esmâ-i Hüsna ve Akaid Şerhi**

1867-68 yılında basılan "Âsâr-ı Kemâl" adlı eserinin içinde yer alan feilâtün feilâtün feilâtün feilün kalıbıyla yazılmış 76 beyitlik bir elifiyye kasidesidir (Şener, 1987: 227-240).

1.1.17. Trabzonlu İbrahim Cûdî (1863-1926) - **el-Kenzü'l-Esmâ Fî Şerhi'l-Esmâ'l-Hüsna**

H. 1325/ M. 1907 yılında basılmış 55 sayfalık matbu hâldeki bu mesnevide doksan dokuz ismin şerhi yapılmıştır.

1.1.18. Bıçakçı-zâde İsmâ'il Hakkı b. Osmân İzmirî (1861-1933'ten sonra) - **Manzume-i Esmâ-i Hüsna**

Kaynaklarda manzum esmâü'l-hüsna şerhleri arasında gösterilen bu eserin tespit edilebilen tek nüshası, İzmir Milli Kütüphanesi Türkçe Yazmaları Demirbaş No: 1335'de yer almaktadır. Kütüphane kaydına göre; 28 yapraklık eser, 1933 yılında yazılmıştır.

1.1.19. Abdurrahman Sâmî Saruhanî (1879-1934) - **Kasîdetü'l-Esmâî'l-Hüsna**

31 beyitten müteşekkil eser, müellifin 1334/1915-16 tarihinde tab edilen 30 sayfalık *Vesîletü'l-Kübrâ Şerh-i Esrâr-ı Esmâü'l-Hüsna* adlı eserinin sonunda yer almaktadır. Kaside, *mefâilün mefâilün mefâilün mefâilün* kalıbıyla yazılmıştır ve beyitlerde yalnızca Allah'ın isimleri sıralanmıştır (Batur, 2022: 1852-1879).

Sadece divan şiirinde değil halk şiiri⁵ (Şener, 1985b: 357-383) ve çağdaş Türk şiirinde de⁶ esmâü'l-hüsna şerhi türünde eserler vardır.

1.2. Mensur Eserler

Klasik Türk edebiyatında mensur tarzda şerhler de mevcuttur. Genel itibariyle mensur eserlerin edebî değeri daha düşük olsa da sâde nesir örneklerini teşkil etmesi bakımından değerlidir. Çok az bir kısmı, seci sanatının gereklerini taşımaktadır. Mensur eserin de bazıları müstakil bazıları eserler içinde bir bölüm hâlinindedir.

Pek çok çalışmada Sinan Paşa'nın *Tazarru-nâme*'sinde bir esmâü'l-hüsna şerhinin olduğu ifade edilse de böyle bir bölüm dahi yoktur. Sinan Paşa, konu neyi gerektirmiş ise Allah'ın o isim ve sıfatını kullanmıştır. Şeyh Sabân-ı Velî'ye (ö. 1568) de Türkçe bir esmâü'l-hüsna şerhi atfedilmektedir ancak *Vird-i Settâr* adlı Arapça bir eserinin içinde yer alan bir bölümdür. Yine Yahyâ-yı Şirvanî'nin (ö. 1446) de *Vird-i Settâr* adlı eseri Arapça'dır. Şeyhülislam Ebu's-Su'ûd'un (ö. 1574) *Du'â-nâme*'si de esmâü'l-hüsna şerhleri arasında zikredilse de yalnızca bir varakın der-kenârında doksan dokuz isim sıralanmıştır. Bu da esere esmâü'l-hüsna şerhi özelliği kazandırmaz. Tespit edebildiğimiz Türkçe mensur şerhler şunlardır:

1.2.1. Ahmed-i Dâî (ö. 1421'den sonra) - **Vesîletü'l-Mülûk Fî Ehli's-Sülûk**

Eserin konusu âyete'l-kürsî şerhi olsa da içerisinde esmâü'l-hüsna şerhi de mevcuttur. Bu husus eserin başında; "Bu sebebdan Âyete'l-kürsî tefsîrin Türkî diline getirüp terceme itdüm. Ve bazı münâsebetle esmâ-i hüsna manâsın yazup ve dahı ber-vechile ihtisâr idüp tercüme itdüm" diyerek ifade edilir. Dâî, bazı isimlerin manasını izah ettikten sonra konuyla alakalı kısa "hikâyet"lere de yer vermiştir (Pekçetin, 2010).

1.2.2. Fahreddin Rûmî (ö. 1460) - **Ferâ'idü'l-Le'alî fî-Beyâni Esmâî'l-Hüsna**

Şemsüddîn ed-Dimyâtî (ö. 1515)'nin 70 beyitlik manzum esmâü'l-hüsna'sının, beş beyti eksik şerh edilen mensur bir şerhtir (Kuzubaş, 2019).

1.2.3. Abdullâh-ı Simâvî (ö. 1491) - **Şerh-i Esmâ**

Simavlı Abdullah-ı İlâhî'ye atfedilen bu eserin ona ait olup olmadığı kesin değildir. İsimlerin manaları verildikten sonra "kulun bundan nasibi" denilerek insanın yapması gerekenler ifade edilir (Muradoğlu Ağrıkın, 2021).

⁵ Bu konuda kapsamlı bir çalışma Sivasslı Halkbilimci Dr. Doğan KAYA tarafından yayıma hazırlanmaktadır.

⁶ Bu hususta en güzel örneklerinden biri Prof. Dr. Âlim YILDIZ tarafından yayımlanmıştır. Bk. Yıldız, Âlim (2012). *Hû Manzum Esmâü'l-Hüsna*, Sivas: Be Yayınları.

1.2.4. Vardarî Hâfız Mahmud (ö. 1635) - **Muhtasar-ı Havass-i Esmâ-i Hüsnâ**

Eser, bir müstakil esmâ-i hüsnâ şerhi olup belirtildiği üzere havass türündedir (Şeref, 2020).

1.2.5. Niyâzî-i Mısırî (ö. 1693) - **Şerh-i Esmâü'l-Hüsnâ**

Tam bir esmâü'l-hüsnâ şerhi özelliği taşımamaktadır. Mutasavvıflar, bazen bağlı olduğu tarikatın seyrüsülûkunda zikrettikleri isimleri şerh etmiştir. Böyle bir eser de Niyâzî-i Mısırî'ye ait olup "Halvetîler'in seyrüsülûk esnasında zikrettikleri Allah, Alî, Hû, Alîm, Kakhâr, Hay, Azîm, Hak, Vâhid, Kayyûm, Samed, Ehad isimlerinden oluşan on iki esmâ-i ilâhiyyenin tasavvufî şerhi" (Aşkar, 2007: 169) yapılmıştır.

1.2.6. Serrâc-zâde Hasan Hâtif (17-18. yy) - **Şerh-i Esmâü'l-Hüsnâ**

Şairin *Divan*'ının der-kenârında kayıtlı olan bu şerh, 1735 yılında Bağdatlı Rızâyî'nin Mir Hasan Muammâmî'ye nazire olarak yazdığı eserin şerhi olup üzerinde bir çalışma yapılmamıştır (Ece, 2007: 93).

1.2.7. Harîrî-zâde Mehmed Kemaleddin (1850-1881) - **Şerh-i Virdî's-Settâr**

H. 1287/ M. 1870-71 yılında basılan eser, Halvetiyye tarikatının ikinci kurucusu sayılan Yahyâ-ı Şirvânî'nin (ö. 1446) Virdü's-Settâr adlı eserinin şerhidir (Ergür, Tarihsiz).

1.2.8. Ali Salâhaddin Yiğitoğlu (1877-1939) - **Şerhü'l-Esmâü'l-Hüsnâ**

Bahâeddinzâde Muhyiddin Mehmed'in (ö. 1545) Arapça eserinin Türkçe tercümesi olup 1924 yılında tamamlanmıştır (Gören, 2019).

1.2.9. Müellifi Meçhul - **Terceme-i Şerh-i Esmâü'l-Hüsnâ**

Çorum Hasan Paşa İl Halk Kütüphanesi'nde 19 Hk 872/2 demirbaş numarasıyla kayıtlı bir mecmuanın 37b-76b varakları arasında kayıtlıdır.

1.2.10. Müellifi Meçhul - **Terceme-i Esmâü'l-Hüsnâ**

Erzurum İl Halk Kütüphanesi'nde bulunan 32 yapraklık eser, 25 Hk 1791 demirbaş numarasıyla Millî Kütüphane'de kayıtlıdır.

1.2.11. Müellifi Meçhul - **Hâzâ Şerhü'l-Esmâ-yı Hüsnâ⁷**

İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi Türkçe Yazmaları demirbaş no: 07255'de kayıtlı 34 varaklık müstakil bir eserdir. İlk iki sayfada doksan dokuz esmâ sıralandıktan sonra şerhi yapılmıştır.

1.2.12. Müellifi Meçhul - **Hâzâ Esmâ-yı Hüsnâ**

⁷ Eser, tarafımızdan yayıma hazırlanmaktadır.

İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi Türkçe Yazmaları demirbaş no: 09308'de kayıtlı bir risaleler mecmuası içerisinde ilk 21 yaprakta yer almaktadır. Şerh, havass türünde olup esmânın okunması gereken sayı ve zamanlar belirtilmiştir.

Yukarıdaki mezkûr metinler dışında kaynaklarda bazı esmâü'l-hüsnâ şerhlerinin varlığı bildirilmesine rağmen ulaşılamayan metinler vardır. Bu eserler de şüphesiz ileriki zamanlarda bulunup neşredilecektir. Bu çalışmamızda da mensur ve müellifi meçhul bir esmâü'l-hüsnâ şerhinin tanıtımı yapılacaktır.

2. Müellifi Bilinmeyen Mensur Bir Esmâü'l-Hüsnâ Şerhi

Çalışmamıza konu olan eser, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi Türkçe Yazmalar bölümünde 07226 demirbaş numarası ile kayıtlı, her sayfası ayrı numaralandırılmış 170 yapraklık bir mecmuanın ilk 14 sayfasında yer almaktadır. Harekesiz, nesih hattıyla yazılan şerhin tam başlığı serlevhada “Fî-Kitâb-ı Şifâü'l-Mü'min Terâcim-i Ma'ânî-i Esmâ'ü'l-Hüsnâ” şeklinde kırmızı mürekkeple belirtilmiştir.

Müellifin ve müstensihin kim olduğu, ne zaman yazıldığına dair hâtimede yahut mecmua üzerinde herhangi bir kayda rastlanılmaz. Dikkat edilirse başlıkta, şerh yerine “tercüme” ibaresini kullanmış olup Allah'ın doksan dokuz ismi kısaca izah edilmiştir. Müellif, şerhin başında “Hû” lafzının da esmâdan olduğunu, “Allah”ı ifade ettiğini belirtmiştir. Terâcim kelimesiyle Arapça yahut Farsça bir şerhin tercümesi kastedilmiş olabilir. Müellif, esmâ şerhinden sonra çeşitli dua ve hadislerle ilgili bazı izahlarda bulunurken;

“... ya'nî anı diyen kişi bu sa'âdete nâ'îl olması ma'nâsı ne idiğini bilmekle kayd olunduğu'cün bu fakîr-i pür-takşîr dahî Şeyh 'Aliyyü'l- Herevî hazretleri şerh-i hüsnâda tefsîr itdüğü ma'nâ-yı zîbâyı naql u terceme ider ki ma'nâsı budur...” diyerek Hâce Abdullah Herevî'nin (ö. 1089) tefsirinden söz eder. Bilindiği üzere Herevî'nin de bir esmâü'l-hüsnâ şerhi vardır (Yazıcı ve Uludağ, 1998: 222-226).

Esmâü'l-hüsnâ şerhinden sonra bazı duaların fazilet ve öneminden, ne vakitte okunması gerektiğinden bahsedilmiştir. Bu da şerhe kısmen de olsa havass özelliği katsa da ayrı bunu ayrı bir bölüm olarak görmek gerekir. Esmâ-i şerîf kırmızı mürekkeple yazılmıştır ve akabinde “manası ... dimekdür” kalıp ifadesiyle birkaç satır hâlinde anlamları bildirilmiştir. Üzerinde en fazla durulan ve izahı en çok yapılan isimler El-Rahmân/ El-Rahîm olup birlikte izah edilmiştir. El-Muksit ismi ise “ma'nâsı 'âdil dimekdür” denilmek suretiyle kısaca izah edilmiştir. El-Mu'izz/ El-Müzil, Ed-Dârr/ En-Nâfi' isimleri de birlikte şerh edilir. Doksan dokuz esmâ, Tirmizî hadisinde yer alan sıraya uygun şekilde olup şerhin sonunda Tirmizî'nin hadisi ve tercümesine de yer verilmiştir:

Çoksan çokuz ism-i şerîfdür ki hakkında “Men aḥşâhâ deḥale'l-cennet” hadîs-i şerîfi vâkî'dür. Terceme-i ma'nâ: Bu çoksan çokuz ism-i şerîfi ihşâ vü 'add iden, ya'nî anları birer birer şayan Müselmân yâhud âheste âheste anları kırâ'at iden Müslim yâhud anlara imân getüren kimse, ya'nî bunlar Allâh Te'âlâ'nın esmâsı olduğunu i'tikâd idüp ma'nâlarına imânı olan yâhud anları ezberleyen Müselmân yâhud hem lafzların bilüp ve hem ma'nâları ile 'âmil olan kişi yâhud anların ahlâkı ile mütעהallik olan kimse dâhil-i cennet olur.

Esmâü'l-hüsnâ şerhinin dili açık ve anlaşılır olup sâde nesir özelliği taşımaktadır. Genellikle kısa cümlelerle izahlar yapılmış olup çoğu zaman “ve” bağlacıyla cümleler birleştirilmiştir. Şerhte yer alan kelimelerin ekseriyeti yine Arapça ve Farsça olup dili orta ağırlıktadır. Eserin dil özelliklerinden ne

zaman yazıldığına dair tahminde bulunmak güçtür. Ancak arkaik kelimelerin az oluşu ve imlayla ilgili bazı hususlar, 17-18. asırda yazılmış olabileceği intibamı uyandırmaktadır.

2.1. Metin

Fî Kitâb-ı Şifâ'ü'l-Mü'min Terâcim-ı Ma'ânî-i Esmâ'ü'l-Hüsna

Hû “Hüve'llähü'llezî lâ ilâhe illâ Hü”da toksan tokuz esmâdan ma'dûd olan ancak lafza-i Allâh'dır, gayrısı degildir. Pes bu ism-i şerîf, ism-i zâtıdır ki câmî-i şifât-ı kâmilâtdır.

Er-Rahmân Er-Rahîm şîğa-i mübâlağalardır. Ya'nî her biriniñ ma'nâsı mübâlağa-i rahmet ile rahmet idici dimekdir. Lâkin lafz-ı Rahmân'ın ma'nâsındaki mübâlağa, lafz-ı Rahîm'in ma'nâsındaki mübâlağadan katı çoktur. Pes bunun'çündür ki Allâh Te'âlâ “Rahmânü'd-dünyâ ve rahîmü'l-âhire” dinür. Ya'nî Allâh Te'âlâ dünyânın Rahmânı ve âhiretin Rahîmidür. Zîrâ Allâh Te'âlâ'nın dünyadaki rahmeti mü'mine hem kâfire ve şâlihe hem fâcire 'âmmedür. Ya'nî cümlesine şâmileddür ki bu rahmetden hiç birisi mahrûm degildir. Ammâ âhiretdeki rahmeti ancak mü'min kullarına muhtaşadur ve kâfirlere âhiretde bu rahmetden naşîb ü behre yokdur. Pes, Rahmân'ın lafzı hâşdır ki Allâh Te'âlâ'dan gayra Rahmân demek câ'iz degildir. Ya'nî mâ-sivâya lafz-ı Rahmân'ın ıtlâkı şahîh degildir. Ve ma'nâsı 'âmm olduğu Allâh Te'âlâ cemî-i mevcûdâtı ketm-i 'ademden 'arşa-i vücûda getürmesi ve mü'min ü kâfir ü şâlih ü fâcire ve sâ'ir halka rızklarını virmekle ve anlara nef' ve sûd ırgürmekle ve'l-hâşıl dâr-ı dünyâda her birine hâline göre gerekisini virmekle rahmeti cemî-i mevcûdâta şâmil [1] cihetindedür. Ve Rahîm'in lafzı 'âmm olmak, Allâh Te'âlâ'dan gayra da Rahîm dinilmek câ'iz olduğu haysiyyetindedür. Ya'nî mâ-sivâdan ziyâdece merhâmetli ve şefkatli olana rahîm dinilmek vardur ve lâkin Rahîm-i hakîkî ancak Allâh Te'âlâ'dur. **Feth.** Zîrâ mâ-sivâdan şudür iden rahmet, gerek kalîl ve gerek keşîr vücûda gelmez illâ Allâh Te'âlâ'nın anı icâd ü halk itmesiyle vücûd bulur. Pes imdi hakîkatde Rahîm, Allâh Te'âlâ'dır. Ve ma'nâsı hâşş olduğu Allâh Te'âlâ mü'min kullarına lutf u tevfiğ eyleyüp âhiretde in'âmât-ı keşîre-i bî-gâye vü ihsânât-ı vâfire-i bî-nihâye ile ancak anlara rahmet itmesi cihetindedür. Naz Pes bu iki lafz-ı celâlenin şifâtı oldukları takdîrce terceme-i ma'nâları böyledir. Ya'nî ancılavin Allâh Te'âlâ kim envâ'-ı cemî-i mevcûdâtı halk idüp rızklarını virmekle ve anlara hayât-ı dünyâlarında nef' u sûdı olanları işâl itmekle hâşılı her birine dünyâda gerekisini virmekle anlara mübâlağa-i rahmetiyle rahmet idicidir. Ve dünyâda mü'min kullarına tevfiğ u ihsân idüp anları kendüye mu'tî u münkâd kılmâğla ve âhiretde dağı bu kulları ni'am-ı keşîre-i gayr-i mütenâhiye ve envâ'-ı kerem-i bî-nihâye ile mün'am 'aleyhim ve mükremîn kılmâsıyla anlara mübâlağa-i rahmetle rahmet idicidir dimekdir.

El-Melik ma'nâsı cemî-i halkında emr ü nehy ile mutaşarrıf olup cümlesine mâlikdür. Ve hepsi taht-ı mülk ü kahr [2] u irâdesinde olup istediği gibi hükümünü icrâ ider dimekdir.

El-Ğuddüsü ma'nâsı, her bir 'aybdan ve eksüklük şifâtlarından mübâlağa ile tâhir ü pâkdür. Ve zât-ı 'aliyyesine lâynık u sezâvâr olmayan eşyâdan münezzeğ ü müberrâdur dimekdir.

Es-Selâmü ma'nâsı Ğuddüs gibidir ki cemî-i neğâ'ışdan ve halka 'arız olan âfâtdan sâlimdir dimekdir. Ğuddüs ile Selâm'ın aralarında farkı budur ki evvelkiniñ ma'nâsı zamân-ı mâzî vü hâzırda cemî-i 'ayüb ve neğâ'ışdan berâ'atine işâret ve ikinciniñ ma'nâsı zamân-ı müstakbelde 'uyüb u neğâ'ışdan selâmetine işâretdür.

El-Mü'minü ma'nâsı, vâhib-i emndür dimektedir. Ya'nî andan gayrı emân virici yokdur ki dünyâ ve âhiretde hiç kimse emân bulmaz, illâ anın emîn kıldığı bulur dimekdir. Hâşılı esbâb-ı emn ü emânı i'tâ idüp tûruk-ı meğâvîfi sedd ü bend ider ancak oldur dimekdir yâhûd ma'nâsı 'ibâdı emîn kılmışdur anlara

zulum itmesinden. Ya'nî Allâh Te'âlâ kimseye zulm itmekden münezzehdür dimekdür. Bunlardan gayrı ma'nâsı dağı vardır.

El-Müheyminü ma'nâsı 'ibâdı üzre şehîd olup cemî'an a'mâllerini bilüp andan hiç bir nesne gâ'ib olmaz. Yâhüd maḥlûkâtın a'mâl ü erzâk ü âcâlleri ile kâ'imdür. Kıyâmı ile murâd üzerlerine muḥtalî' vü müstevlî ve gâlib olup cümlesinin hâfîzî olmasıdır. [3]

El-'Azizü ma'nâsı 'adimü'l-mışldür. Ya'nî hiç aña benzer yokdur dimekdür. Yâhod gâlib kâhirdür dimekdür. Ya'nî şöyle gâlibdür ki aşlâ ne maḡlûb olmuşdur ve ne olacaktur dimekdür.

El-Cebbâru ma'nâsı istediği gibi ibâdına kahr idicidür ve halkı üzre 'âlidür. Ve ceberüt u kibriyâ şâhibidür ve şol 'âlim-i 'azîmdür ki cemî'-i maḥlûkât anıñ zelîlleridür. Yâhod kudret ü sultânda bir 'azîmü's-şândır dimekdür.

El-Mütekebbirü ma'nâsı kibriyâ vü 'azamet şâhibidür yâhod halkın şîfâtından müte'âlî ve münezzehdür dimekdür. Ve yine bu şîfat kemâl-i zâtdan ve kemâl-i vücuddan ve kemâl-i beḡâdan 'ibâretdür ki buñunla 'alâ vechi'l-istihkâk Allâh Te'âlâ'dan gayrı vaşflanmaz. Ma'lûm ola ki bu iki şîfat, Allâh Te'âlâ'nın hâḡkında şîfat-ı medḡidür ammâ ki halkın hâḡkında şîfat-ı zemmdür ki halkdan cebbâr ü mütekebbir ile her kim vaşflanursa, mezmûm u maḡhûr olur.

El-Hâliḡu ma'nâsı eşyâyı yokdan var idicidür dimekdür.

El-Bârî'u ma'nâsı, mişâl-i sâbıkı yoḡ iken eşyâyı ihtirâ' vü icâd ü taşvîr idicidür dimekdür.

El-Muşavviru ma'nâsı, cemî'-i mevcûdatı taşvîr ü tertîb idüp her birine bir şüret-i hâşşa virmişdür ki halk birbirinden anıñla temyiz olunur dimekdür.

El-Ġaffâru ma'nâsı zünübı maḡfîret idicidür kebîre ise de [4] ve 'uyübı setr idicidür keşîre ise de dimekdür.

El-Ḳahhâru ma'nâsı hiç bir maḡlûk yokdur ki illâ anıñ taḡt-ı kahr u kudretinde muşahḡar u râmdir ve ḡabzasında 'âcizdür dimekdür.

El-Vehhâbü ma'nâsı bilâ-'arâz ve lâ-ḡarâz keşîrü'l-'aḡâdur dimekdür.

Er-Rezzâḡu ma'nâsı ḡalâyıkın rızklarını halk idüp her birinin rızḡına mütekeffil olmuşdur dimekdür.

El-Fettâḡu ma'nâsı kullarına rızḡ u raḡmet ve 'ilm ü ma'rîfet ḡapularını fetḡ idicidür dimekdür.

El-'Âlimü ma'nâsı külliyyât ve cüz'ıyyâtdan cemî'-i eşyâyı ve ma'dümâtı ve mevcûd olmayan nesne mevcûd olunca nice olacığını hep mübâlaḡa ile bilicidür dimekdür.

El-Ḳâbizü ma'nâsı luḡf u ḡikmeti ile rızḡı ve sâ'ir eşyâyı 'ibâdından istediği ḡadar ḡabz u imsâk idicidür dimekdür.

El-Bâsiḡu ma'nâsı ḡissî ve ma'nevî rızḡı 'ibâdından istediğine tevsî'a idicidür dimekdür.

El-Hâfiḡu ma'nâsı kâfirlere ihânet ve fâcirleri izlâl ve mütekebbirleri zir ü zeber, ya'nî baş aḡaḡı idicidür dimekdür.

Er-Râfî'u ma'nâsı sa'âdetli kılmagla mü'minleri ref' idici ve evliyâsını taqarrüb ü imdâdı ile refî'ü'l-ıqadr kılıcıdır dimekdür.

El-Mu'izzü/ El-Müzillü ma'naları kullarından diledüğünü 'ilm ü kanâ'at ile i'zâz ve diledüğünü cehl ü kasâvet ile izlâl idicidir dimekdür.

Es-Semî'u ma'nâsı [5] her bir mesmû'ı sâmi'dür, her ne kadar hafî vü nihân olursa da dimekdür.

El-Başîru ma'nâsı cemî'-i eşyâyı müşâhede idüp görıcidir dimekdür. Ma'lûm ola ki Allâh Te'âlâ'nın işitmesi ve görmesi âlet ile degildir.

El-Hakemü ma'nâsı şol hâkimdür ki aslâ hükmini redd ider ve kazâsını men' ider yokdur dimekdür.

El- 'Adlü ma'nâsı Allâh Te'âlâ şol 'âdildür ki dâ'imâ andan fi'l-i 'adl zuhûr ider.

El-Laîfü ma'nâsı daqâyık-ı eşyâyı 'âlimdür dimekdür. Yâhud 'ibâdını rıfk ile murâdlarına işâl idici refîkdür. Yâhud tevfiq u 'işmet idicidir dimekdür.

El-Habîru ma'nâsı hâkâyık-ı eşyâyı 'âlimdür. Ya'nî olmuş ve olacak eşyâyı hep bilicidir dimekdür.

El-Halîmü ma'nâsı gâyet-i⁸ kudreti ve kemâl-i iktidârı var iken yine isticâl idüb de 'âşilere 'ukûbet itmez. Bil ki şafh u inâ'et (?) ü te'enni ile ider dimekdür.

El-'Azîmü ma'nâsı Allâh Te'âlâ şol 'azîmdür ki kadri hudûd-ı 'aklı geçmiştir. Şöyle kim künhini ihâta mutaşavver degildir. Ya'nî Allâh Te'âlâ şol 'azamet ü kibriyâ şâhibidür ki andan a'zam hiç bir nesne yokdur. Ma'lûm ola ki 'azımlığı 'izam-i şânına ve celâl-i kadrine münşarîfdür. Yoğsa ecsâmın şıfatlarından olandan Allâh Te'âlâ müte'âlî ve münezzehdür. [6]

El-Ğafûru ma'nâsı, mübâlağa ile mağfîret idicidir dimekdür.

Eş-Şekûru ma'nâsı az tâ'at ile çok derecât virür. Hâşılı bu dünyâda niçe niçe ni'metler ve âhîretde bî-nihâye derecât-ı 'âliyye viricidir dimekdür.

El-'Aliyyü ma'nâsı anın rütbesi fevkinda hiç bir mertebe yokdur dimekdür.

El-Kebîru ma'nâsı kibriyâ ve 'azametde andan kebîr hiç bir kimse mutaşavver degildir dimekdür.

El-Hafîzu ma'nâsı mevcûdâtı zevâl ü ihtilâldan hıfz idicidir dimekdür.

El-Muķîtü -ki kâf ile ve âhîrinde iki noktalı tâ iledür- ma'nâsı muķtedir dimekdür ve aqvât-ı halkı viricidir dimekdür. Ve bir rivâyetde ğayn-ı mu'ceme ile ve âhîrinde üç noktalı şâ ile muğîs dahı mervîdür. Pes ma'nâsı istiğâse ve istimdâd iden, 'ibâdına iğâse ve imdâd idicidir dimekdür.

El-Hasîbü ma'nâsı ef'âl-i 'ibâdını hisâb idüp herkesi 'ameli ile âhîretde cezâlandırıcıdır dimekdür.

El-Celîlü ma'nâsı şıfat-ı celâl ile men'ütdür dimekdür.

⁸ Bu kelime gâyet şeklinde de okunabilir.

El-Kerîmü ma'nâsı şîfat-ı kemâl ile mevşûfdur yâhud zû'l-kerem ve'l-cüddur dimekdür.

Er-Rakîbü ma'nâsı şol hâfızdur ki andan hiç bir şey' gâ'ib olamaz dimekdür. Ba'zı rivâyâtda bunun bedeli karîb vâkı'dür.

El-Mücîbü ma'nâsı 'ibâdının du'âsını kabûl idicidür ve mes'ûllerini i'tâ idicidür dimekdür. [7]

El-Vâsi' ma'nâsı rahmeti cemî'-i eşyâya vâsi'adur dimekdür.

El-Hakîmü ma'nâsı hikmet-i bâliğa şâhibidür dimekdür.

El-Vedûdü ma'nâsı kulüb-ı evliyâsında maħbûbdur. Yâhud enbiyâ ve hülâşa-i evliyâsını muħibdür ve dostdârdur dimekdür.

El-Mecîdü ma'nâsı, şâhib-i mecd ü şerefdür dimekdür.

El-Bâ'îşü ma'nâsı, enbiyâsını ba's idici ve halkı mevtden sonra ihyâ idüp kıyâmetde ba's idicidür dimekdür.

Eş-Şehîdü ma'nâsı, şol şâhiddür ki 'ilminden hiç bir nesne gâ'ib olamaz dimekdür.

El-Hakku ma'nâsı mevcûddur ve ulûhiyyeti hakkan sâbitdür dimekdür.

El-Vekîlü ma'nâsı erzâk-ı 'ibâdına kefiledür ve meşâlihleriyle üzerlerine kâ'imdür dimekdür.

El-Kaviyyü ma'nâsı her bir şey' üzerine kâdir ve emr ü şânı üzre gâlibdür dimekdür.

El-Metînü ma'nâsı şol şedîddür ki ef'âlinde aslâ aña meşakkat ü ta'ab ü külfet lâhik olmaz. Ba'z-ı rivâyâtda bunun bedeline Mübîn vâkı' olmuşdur. Zamm-ı mîm ile ve sonra tahtında bir noktalı yâ ile.

El-Veliyyü ma'nâsı nâşır yâhud umûr-ı 'ibâdını mutaşarrıf dimekdür.

El-Hamîdü ma'nâsı cemî'-i fi'âlinde maħmûd u memdûhdur yâhud zât ü şîfat u ef'âlinde kendü hâmiddür dimekdür. Ve hakîkatde ise Allâh Te'âlâ hem hâmid ve hem maħmûddur.

EL-Muħşî ma'nâsı [8] her şey'in 'adedini bilüp cemî'-i mevcûdâtı 'ilmi ihâta itmişdür dimekdür.

El-Mübdî'ü ma'nâsı eşyâyı inşâ ve icâd idüp takdîr ve halk u ihtirâ' eyledi, evvelden bunların mişâli hiç sabîk itmemiş iken dimekdür.

El-Mu'îdü ma'nâsı halkını hayâtdan sonra memâta dünyâda ve memâtından sonra hayâta 'ukbâda i'âde idicidür dimekdür.

El-Muħyî ma'nâsı hayâtı halk idicidür dimekdür.

El-Mümîtü ma'nâsı mevte halk idicidür dimekdür.

El-Hayyü dâ'im ezeli, ebedîdür dimekdür.

El-Ḳayyūmu ma'nāsı bi-nefsihi ḳā'im ve ğayrısı muḳimdir dimekdir.

El-Vācidü ma'nāsı şol ğanīdür ki her istediğini bulup ašlā hiç muftēkir olmaz dimekdir.

El-Mācidü ma'nāsı mu'azzam ve mükerrerdür yāhud vāsi'u'l-keremdir dimekdir.

El-Vāhidü ma'nāsı şol ferddür ki mütevaḥhid olmaḳdan zā'il olmaz. Hāşılı, nazīri ve mişli yoḳdur dimekdir. Ba'z-ı rivāyātda bundan sonra Eḫad daḫı vāḳī'dür. Pes bu ism daḫı esmā'-ı hüsnaḫda şābit olduğı taḳdirce Eḫad be-i'tibār zāt ü vāhid ise maḳām-ı şifātta olur.

Eş-Şamedü ma'nāsı şol seyyiddür ki ululuk aḫa müntehī olur dimekdir. Yāhud dā'im ü bāḳī ma'nāsındadır yāhud cemī'-i ḫavāyicide ancaḳ ol maḳşūd olur dimekdir. Hāşılı Allāh Te'ālā şol ğaniyy-i muḫlaḳdur ki hiç bir nesneye muḫtāc olmaz [9] ve her bir maḫlūḳ aḫa muḫtāc olur dimekdir

El-Ḳādiru ma'nāsı irade ve meşiyeti ta'alluḳ eylediği eşyā üzre ḳādirdür dimekdir.

El-Muḳtediru ma'nāsı mübālağa ile ḳudret şāhibidür dimekdir.

El-Muḳaddimü ma'nāsı eşyāyı taḳdim idüp mevāzī'-i lāyḳasında vaz' idicidir dimekdir.

El-Mu'Aḫḫiru ma'nāsı eşyāyı mevāḳīt-i lāyḳasına te'hīr idicidir ki ašlā anıḫ mu'aḫḫar ḳılduğını muḳaddem ḳılar ve muḳaddem ḳılduğını mu'aḫḫar ḳılar kimse yoḳdur.

El-Evvelü ma'nāsı her şey'den öndür ve andan öndin hiç bir kimse yoḳdur dimekdir.

El-Āḫiru ma'nāsı her şey'in ba'dindedür. Andan sonra hiç bir şey' yoḳdur dimekdir. Ve ba'zılar dimiş ki fenā-yı ḫalkdan sonra bāḳīdür dimekdir. Ammā ki evlā ve uḫrā olan evvelün ḳadīmün bi-lā ibtidā ve āḫir kerīmün bi-lā intihā dinilmektedir. Ve mücmel-i kelām budur ki Allāh Te'ālā mevcūd olmaḳdan zā'il olmadı ve zā'il olmaz.

Ez-Zāhiru ma'nāsı kemāl-i zātı ve cemāl-i zātı üzre delālet iden āşarı ve maşnū'atı i'tibarı zāhirdür dimekdir. Ve daḫı her bir şey' üzre ğālib ve 'ālī ma'nāsındadır dimişler.

El-Bāḫın ma'nāsı ebşār-ı ḫalkdan muḫteciḫdür ve aḫa teveḫhüm-i keyfiyyet istilā ve ğalebe idemez. Ya'nī dünyāda anı gözler görmekten münezzehdür dimekdir. Ve daḫı bāḫın olması künh-i zātı ve ihātā-i [10] ma'rifet-i şifātı i'tibarı iledür. Ve daḫı umuruḫ bevāḫnını 'ālimdür dimekdir. Ve 'uyūndan bāḫın olanları bilir; cümlesine muḫtālī'dür dimekdir.

El-Vālī ma'nāsı cemī'-i eşyānuḫ mālīki ve mutaşarrıfidur ki her birinde istediği gibi taşarruf idüp anda emrünü tenfīz ider dimekdir.

El-Müte'ālī ma'nāsı 'Aliyy ma'nāsıdır lākin bunda mübālağa vardır. Ya'nī her vaşf u şenādan celle ve 'alā dimekdir.

El-Berru ma'nāsı muḫsin ü mün'im dimekdir.

Et-Tevvābü ma'nāsı 'ibādının tevbelerini ḳabūl idicidir. Ve anları tevbe üzre tevḫik idicidir ve tā'ib olan ḳullarına raḫmet ü mağfīret ile rücu' idicidir dimekdir.

El-Müntakım ma'nâsı 'ukûbetde bâliğdür ki istediği üzre 'ikâbını teşdîd ile tutar ve a'dâsından evliyâ ve ehibbâsına intikâm ü intişâr alur dimekdür.

El-'Afüvvü ma'nâsı keşirü'l-mücâvezesdür zünûbdan ve ziyâde müsâmağa idicidir 'uyûbdan dimekdür.

Er-Ra'ûf ma'nâsı envâ'-ı rahmetiñ eñ ziyâde mübâlağasıyla esirgeyicidir dimekdür.

Mâlike'l-Mülki ma'nâsı şirkden mücerred ü şerikden mu'arrâ mülk ile şâhibü'l-mülkdür dimekdür.

Zû'l-Celâli Ve'l-İkrâmü ma'nâsı nu'ût-ı celâliyye ve şifât-ı cemâliyye şâhibidür dimekdür. Ma'lûm ola ki Zû'l-celâl ve'l-ikrâmıñ mecmû'ı bir isimdür.

El-Muqsiṭu ma'nâsı 'âdil dimekdür.

El-Câmî'u ma'nâsı kıyâmetde [11] hâlâyıkı cem' idicidir ve dağı mütemâşilât ü mütebayinât ü mütezâdd aralarını vücûdda cem' idicidir dimekdür.

El-Ġaniyyü ma'nâsı Allâh Te'âlâ şol ğaniyy-i muṭlaqdür ki hiç bir şey'de hiç bir kimseye muṭtâc olmaz. Ve cemî-i maḥlûkâtıñ her birisi her bir şey'de aña muṭtâclardır dimekdür.

El-Muġnî ma'nâsı Allâh Te'âlâ 'ibâdından istediğini envâ'-ı ğınâdan istediği ğinâ ile ğanî ve tüvânger kılıcıdır dimekdür. Ve ni'metleriñ efzâli ise ğinâ-yı kalb ve keşret-i ma'rifet-i Rabb Te'âlâ ve tekâddesdür.

El-Mâni'u ma'nâsı istediği tâlibden maṭlûbını men' ider ve istediğini virür dimekdür.

Eḍ-Ḍarru En-Nâfi'u ma'naları zarar ve nef'i halk ider ve men' u 'aṭâ yedindedür. Haḳîkatde andan ğayrı mâni' u mu'tî yoḳdur dimekdür. Bu iki ismi dağı Kâbız, Bâsıt ğibi cem' idüp ikisini bir yerden söylemek gerekdür. Ya'nî Allâh Te'âlâ ḍârrdur diyüp de sükût itmeme gerekdür; belki Ḍarr u Nâfi'dür dimek gerekdür.

En-Nûr ma'nâsı Allâh Te'âlâ şol zâhirdür ki her bir zuhûr anıñladur. Pes 'amâyet şâhibi olan anıñ nûri ile görür ve ğavâyet şâhibi olan anıñ hidâyeti ile irşâd bulur dimekdür.

El-Hâdi ma'nâsı ba'zî 'ibâdını hüsn-i me'âdi üzre delâlet idüp 'ibâdından dilediğini kemâl-i irşâdına işâl ider dimekdür.

El-Bedî'u [12] ma'nâsı ibtidâ' vü ihtirâ' idüp halkı halk eyledi, şöyle ki halkından evvel mişâlleri sâbık degül idi dimekdür. Ve dağı zâtında Bedî'dür ki şifâtında mişli yoḳdur dimekdür.

El-Bâkı halkıñ fenâsından şoñra dağı mevcûddur ebeden dimekdür.

El-Vârişü arza ve üstünde ve altında olanlara hep vâriş olur dimekdür. Hâsılı fenâ-yı hâlâyıkdan şoñra dağı bâkîdür dimekdür.

Er-Reşidü ma'nâsı halkı irşâd eyledi ve dünyâ ve âhiret meşâlihini anlara gösterdi dimekdür.

Eş-Şabûru ma'nâsı 'âşilerden intikâm almağa, ya'nî günehkârların ta'zibinde 'acele itmez; belki anlara mühlet virüp ecel-i müsemma ve vakt-i mu'ayyene dek alıkor dimekdir. Ve bu ma'nâda Halim ile Şabûru farkları vardır.

Ma'lûm ola ki bu esmâ-yı mezkûrenin dağı niçe ma'naları vardır. Lâkin biz ihtisâr itdik kim bu kitâba mü'tala'a idenlerin efhâmına qarîb olan ma'anileri bunlardır ve bu mezkûr olan esmâ-i hüsnâ ki Allâh Te'âlâ anıyla du'â idün diyü bize buyurmuşdur. Toğsan toğuz ism-i şerîfdür ki hakkında "Men aşşâhâ dehlâ'l-cennet" hadîs-i şerîfi vâkı'dür. Terceme-i ma'nâ: Bu toğsan toğuz ism-i şerîfi ihşâ vü 'add iden, ya'nî anları birer birer şayan Müselmân yâhud âheste âheste anları kırâ'at [13] iden Müslim yâhud anlara imân getüren kimse, ya'nî bunlar Allâh Te'âlâ'nın esmâsı olduğımı i'tikâd idüp ma'nalarına imâni olan yâhud anları ezberleyen Müselmân yâhud hem lafzların bilüp ve hem ma'naları ile 'âmil olan kişi yâhud anların ahlâkı ile mütehallik olan kimse dâhil-i cennet olur. Yâhud cennet gurfelerinin en yücelerine vâsıl olur. Ve na'im-i cennetin a'lâlarına nâ'il olur. Ve rivâyet-i uhrâda "Men de'â bihâ istecâba'llâhu lehü" vâkı'dür. Terceme: Ol toğsan toğuz esmâ ile du'â idecek, Allâh Te'âlâ du'âsını müstecâb eyleyüp murâdına vâsıl kıla. [14]

Sonuç

Esmâü'l-hüsnâlar, Arap ve Fars edebiyatlarında olduğu gibi edebiyatımızda da mensur, manzum yahut nazım-nesir karışık pek çok eser bu sahada verilmiştir. Bu eserlerden özellikle manzum olanlarının müellifi büyük oranda bellidir. Ancak mensurlar içerisinde müellifi meçhul eserlerin sayısı fazladır. Esmâü'l-hüsnâ şerhleri tevhid ve münâcâtlardan sonra Cenâb-ı Allah'ı konu edinen en önemli edebî tür olup dört şekilde karşımıza çıkar. Bunlar; isimleri yalnızca sayıp sıralayanlar, şerh edenler, muamma ve havass türündedir. Bazı eserler müstakil bazıları da bir eser içerisinde bölüm hâlinde yer almaktadır. Yalnızca Klasik Türk edebiyatında değil halk edebiyatı ve çağdaş Türk edebiyatında da esmâü'l-hüsnâ konulu eserler vardır.

Bugüne kadar esmâü'l-hüsnâlar üzerine pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmalarda esmâü'l-hüsnâ şerhi olarak verilen bazı eserlerin bu türden olmadığı anlaşılmıştır. Misal Sinan Paşa'nın *Tazarru-nâme'si*, Şabân-ı Velî'nin *Vird-i Settâr'ı*, Şeyhülislam Ebu's-Su'ûd'un *Du'â-nâme'si* bu türe ait Türkçe eserler arasında gösterilse de öyle değildir. Yine Hâkim Seyyid Mehmed'e ait manzum şerhin aslında Subhî'nin eseri olduğu ortaya çıkmıştır. Hâkim Mehmed, Subhî'nin manzum şerhine mensur şerh ve vefk ekleyerek eseri kendisine mâl etmiş görünmektedir. Yine bir diğer bilgi hatası Şeyhoğlu Mustafa'ya ait manzum şerh ile alakalı olup pek çok kaynakta *Kenzü'l-Küberâ* müellifi ile karıştırılmıştır.

Kütüphanelerde henüz daha neşredilmemiş bu türden pek çok eser vardır. Özellikle edebî ciheti daha zayıf olan mensur metinler araştırmacıların ilgisini beklemektedir. Bu mensur şerhlerden biri de İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi Türkçe Yazmalar bölümünde demirbaş no: 07226'da kayıtlı bir mecmua içerisinde. "Fî-Kitâb-ı Şifâü'l-Mü'min Terâcim-i Ma'anî-i Esmâ'ü'l-Hüsnâ" başlıklı eserde Tirmizî hadisine uygun olarak doksan dokuz ismin kısa şerhi yapılmıştır. Eserin müellifi, kim tarafından ve ne zaman istinsah edildiği belli değildir. Şerhin muhtevasında, tür içindeki diğer metinlere aykırılık teşkil edebilecek bir yoruma tesadüf edilmez. Dikkat çekici bir yanı; "Hu" isminin doksan dokuz esmâ arasında gösterilmesidir. Bu eserin neşri ile tür literatürüne katkı sağlanmıştır.

Kaynakça

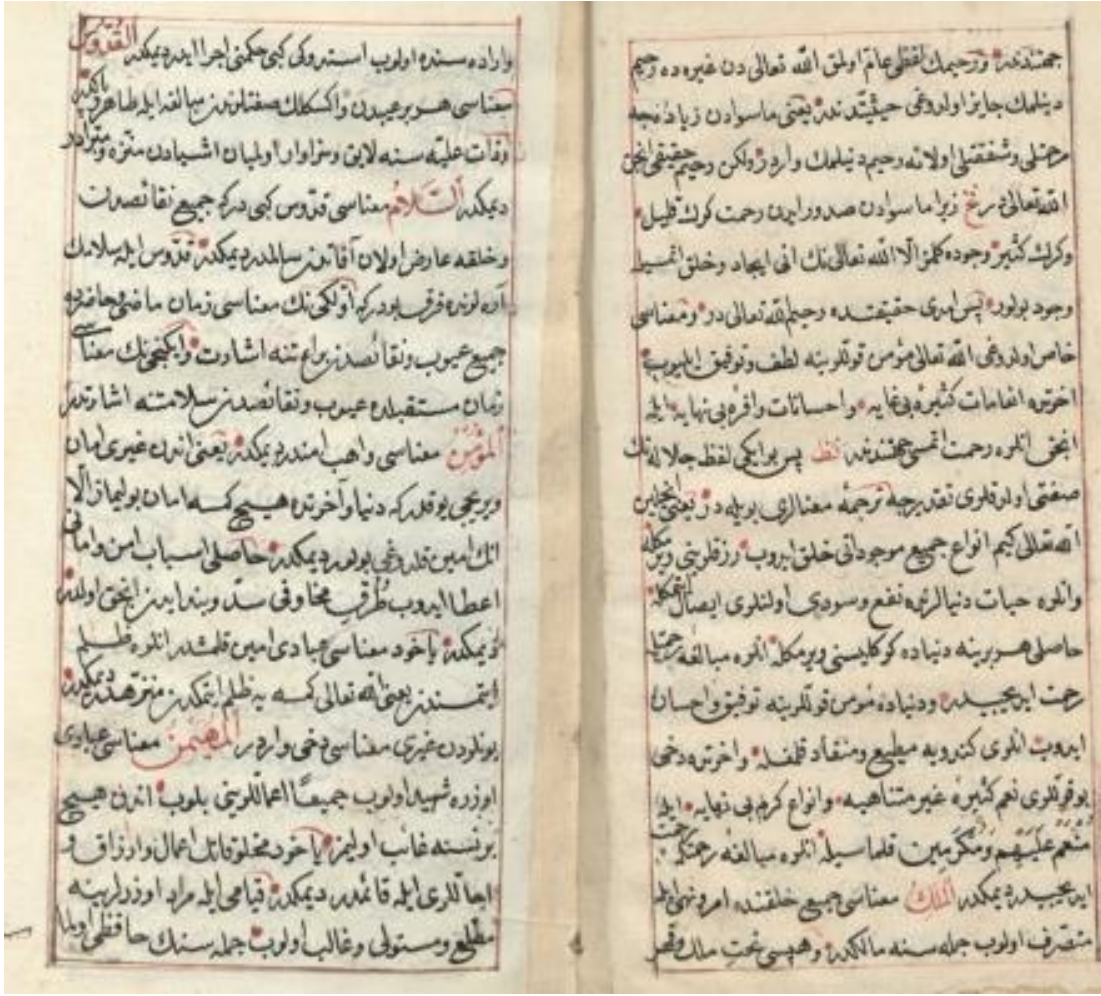
- Akaryalı, M. S. (2000). Şâkir Ahmed Paşa Ravz-ı Verd, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Akın, L. (2011). Cevâhirü'l-Ma`ânî (Paris nüshası) Metin ve Söz Dizimi İncelemesi, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Aşkar, M. (2007). “Niyâzî-i Mısırî”, *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, Cilt: 33, s. 166-169.
- Baş, M. K. (1999). Lamiî Çelebi'nin Şerh-i Muammeyât Alâ Esmâ-i Hüsna'sı (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Batur, H. (2022). “Abdurrahman Sâmî Saruhanî'nin Esmâ-i Hüsna Kasidesi”, *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 8/3, s. 1852-1869.
- Ceyhan Â. (2016). “Şirvanlı Habîbullâh'ın Esmâ-i Hüsna Şerhi”, *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 17, s. 13-54.
- Çelik, A. vd. (2020). “Diller O'nu Söyler: 'Alî Çâvîş'in Üç Dilde Esmâ-i Hüsna'sı”, *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, s. 197-216.
- Dilek, M. (2003). “Hadislerde El-Esmâü'l-Hüsna”, *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12/12, s. 77-94
- Düzenli, M. B. (2014). Hüseyin b. Ahmed Sirôzî'nin Câmiü'l-Envâr 'Alâ Tefsîri'l-İhlâs adlı eseri (1b-192b, İnceleme-metin), Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Ece, S. (2007). “Serrâc-zâde Hasan Hâtif (Hayatı ve Eserleri)”, *Turkish Studies*, 2/1, s. 84-103.
- Ekrem S. (2016). Abdülmecid b. Nasuh Tosyevî ve Matlabü'l-Ala Adlı Esmâ-i Hüsna Şerhi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Ergür, M. (Tarihsiz). Şerh-i Vird-i Settâr Harîrî-zâde Kemaleddin Efendi, <https://www.muzafferzok.com/PDF/Kitaplar/virdi-settar-serhi-transkripsiyon.pdf> [E. T.: 15.08.2022]
- Gören, F. (2019). Bahâeddinzâde Muhyiddin Mehmed Efendi'nin Şerhu'l-Esmâü'l-Hüsna Adlı Eseri: Tahkik ve Değerlendirme, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Kızılabdullah, Ş. (2004). Hâkim Seyyid Mehmed Efendi, Hayatı, Eserleri ve Manzum Şerh-i Esmâ-i Hüsna'sı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Kiraz, S. (2018). “Fezâyî'nin Çihil-nâm-ı Manzûm Adlı Havâss-ı Esmâ-i Hüsna Mesnevisi”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22/2, s. 999-1034
- Koyuncu, F. (2014). “Bursalı Subhî Mehmed ve Manzum Esmâü'l-Hüsna Şerhi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7/31, s. 175-193.
- Koyuncu, F. (2015). “16. Asır Şairlerinden Nahîfî'nin Manzum Esmâü'l-Hüsna'sı: Şerh-i Şâfi”, *Sûfi Araştırmaları*, 6/11, s. 121-163.
- Kuzubaş, M. (2019). “Fahreddin Rûmî'nin Esmâü'l-Hüsna Şerhi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12/68, s. 241-261.
- Külekçi, N. (1997). *İbni İsâ Saruhânî Esmâ-i Hüsna Şerhi*, Ankara: Akçağ Yay.
- Muradoğlu Ağrıkan, M. (2021). *Esmâü'l-Hüsna Şerhi Abdullah Simavi*, İstanbul: Ketebe Yayınları.
- Özkat, M. (2016). “Trabzonlu Şâkir Ahmed Paşa (Öl. H. 1234/1819) ve Dikkatlerden Kaçan Bir Eseri: Hulâsatü'l-Ahkâm”, *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 35, s. 195-246
- Öztürk, A. (2019). “İslâmî Türk Edebiyatında Esmâ-i Hüsna”, *İslâmî İlimler Dergisi*, 14/2, s. 27- 41,
- Öztürk, E. C. (2015). “Şeyhoğlu'nun Havâss-ı Esmâ-i Hüsna”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8/36 s. 188-208.
- Paksoy, K. (2011). “Allah'ın Doksan Dokuz İsmiyle İlgili Rivayetin Tahlili”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 11/1, s. 91-111.

- Pekçetin, O. (2010). Ahmed-i Dâi'nin Vesiletü'l-Mülûk Adlı Eseri (1b-58b), Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Süslü, Z. (2020). "Ceceli Müftü İbrahim Efendi ve Manzûm Esmâ-i Hüsnâ'sı", *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 10/ 1, s. 42-57.
- Şener, H. İ. (1985). Türk Edebiyatında Manzum Esmâü'l-Hüsnâlar. Doktora Tezi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi
- Şener, H. İ. (1987). "Âsâr-ı Kemâl'de Yer Alan Manzûm Esmâü'l-hüsnâ", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi IV (Prof. Dr. Ömer Yiğitbaşı'na Armağın)*, s. 227-240.
- Şenödeyici, Ö. ve Kuyma, E. (2022). *XV. Yüzyıl Şairi Fezayi ve Mesnevileri*, İstanbul: Kesit Yayınları
- Şeref, S. (2020). Vardarî Hâfız Mahmûd Efendi'nin Muhtasar-ı Havâss-ı Esmâ-i Hüsnâ'sı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.
- Topaloğlu, B. (1995). "Esmâ-i Hüsnâ", *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, Cilt: 11, s. 404-418.
- Yazıcı, T. ve Uludağ, S. (1998). "Herevî, Hâce Abdullah", *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, Cilt: 17, s. 222-226.
- Yıldız, Â. (2012). *Hû Manzum Esmâü'l-Hüsnâ*, Sivas: Be Yayınları.
- Yılmaz, A. (1998). "Türk Edebiyatında Esmâ-i Hüsnâ Şerhleri ve İbn-i İsâ-yı Saruhânî'nin Şerh-i Esmâ-i Hüsnâ'sı", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2/1, s. 1-34.
- Yılmaz, O. (2014). Hamdi Efendi'nin "Manzûm Münâcât ve Arz-ı Hâcât/Manzûm Esmâ-i Hüsnâ Şerhi" Adlı Eseri (İnceleme-Metin), Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi.

Tıpkıbasım



[1]



[3]

[2]

Adres

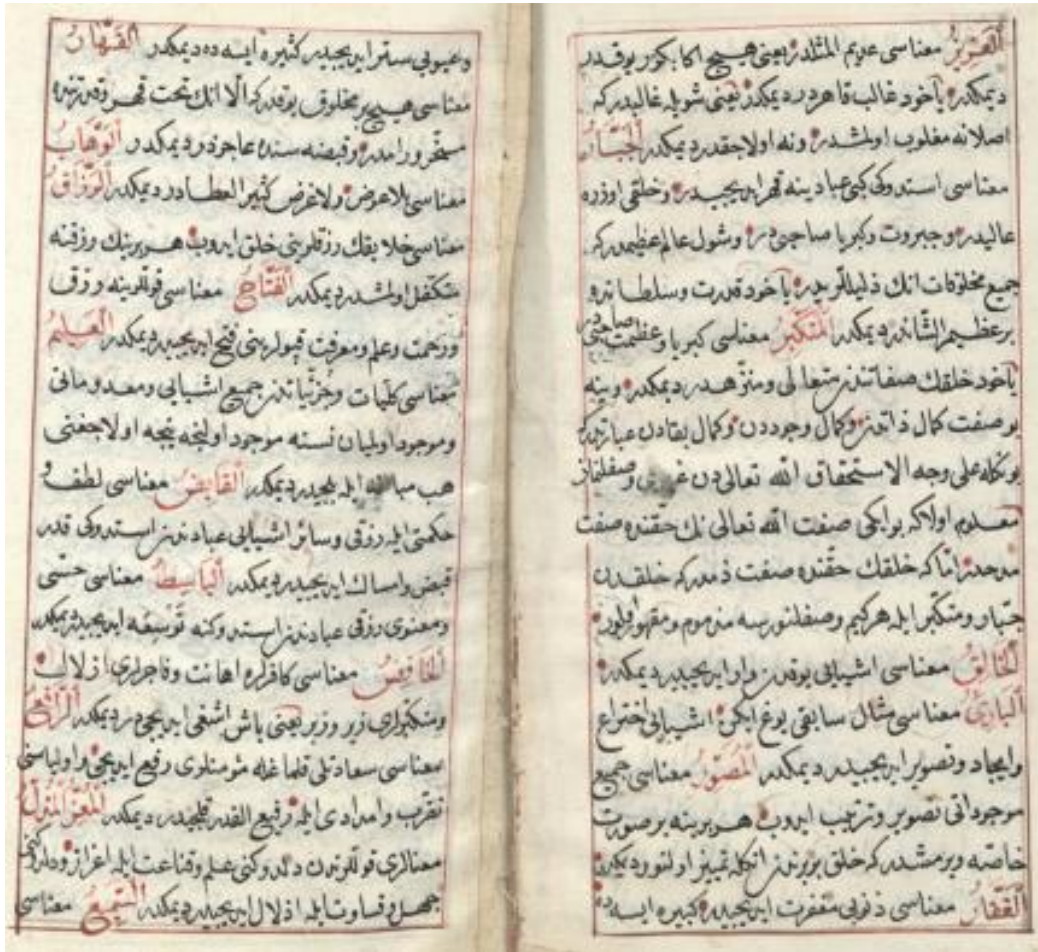
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com

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



[5]

[4]



[7]

[6]



[9]

[8]

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



[11]

[10]



[13]

[12]



[14]

40. Nihâlî'nin Kanunî'ye sunduğu Mekke-i Mükerrerme vasfındaki arz-ı hâlî**Halil BATUR¹****APA:** Batur, H. (2022). Nihâlî'nin Kanunî'ye sunduğu Mekke-i Mükerrerme vasfındaki arz-ı hâlî. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 644-660. DOI: 10.29000/rumelide.1193048.**Öz**

Mecmûalar, üzerinde birçok çalışma yapılmasıyla son yıllarda değeri daha iyi anlaşılan, edebiyat tarihi açısından büyük bir öneme sahip eserlerdir. Mecmûalar vasıtasıyla eserleri üzerinde çalışma yapılan şairlerin divanlarında bulunmayan şiirlerine, tezkirelerde adı geçmeyen pek çok şaire ve divanların farklı nüshalarının varlığına dair bilgi edinebilmekteyiz. Ayrıca hayatta iken divan tertip edememiş kimi şairlerin şiirleri, mecmûalardan derlenerek dağınık hâldeki şiirler toplanarak divan tertip edilebilmektedir. Divan edebiyatı, edebî türler bakımından oldukça zengin bir edebiyattır. Bu türlerden biri de arz-ı hâllerdir. Edebî bir tür olarak arz-ı hâl, şairin belli bir makamda bulunan ve kendisine iyilik ve ihsanda bulanabilecek bir kişiye, içinde bulunduğu durumu arz ettiği, çeşitli taleplerde bulunduğu ya da şikâyetlerini dile getirdiği manzum ya da mensur eserlerdir. Arz-ı hâller genellikle mensur olarak yazılmakla birlikte divanların içerisinde kaside, küçük mesnevi ya da kıt'a gibi nazım şekilleriyle yazılmış manzum arz-ı hâller de vardır. Arz-ı hâl türünün örneklerinden birini de XVI. yüzyılda yaşayan ve Nihâlî mahlasına sahip bir şair yazmıştır. Nihâlî'nin arz-ı hâl türünde kaleme aldığı şiiri, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'nde NEKTY03563 demirbaş numarasıyla kayıtlı mecmûanın içerisinde yer almaktadır. Kaside nazım şekli ile yazılan şiirin ilk bölümü şehir şiirleri türünde kaleme alınmış olup bu bölümde şair Mekke-i Mükerrerme'yi çeşitli yönleri ile ele alıp methetmiştir. Kasidenin ikinci bölümünde dönemin padişahı Kanunî Sultan Süleyman methedilmiş ve ardından ona arz-ı hâl sunulmuştur. Çalışmamızda Nihâlî'nin arz-ı hâl türünde yazdığı manzumesi, şekil ve muhteva bakımından incelenmiş, çalışmanın sonuna arz-ı hâlî çeviri yazılı metni eklenerek divan edebiyatı sahasındaki çalışmalara katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Arz-ı hâl, şehir şiiri, methiye, Nihâlî.**Nihâlî's petition to Kanunî to undertake a pilgrimage to Mecca, in which he praises the holy city****Abstract**

Mecmuas or pamphlets, treatises or journals, written in poetic or prose form, are works that have been better understood in recent years thanks to numerous studies and are of great importance in the history of literature. We can gather information about the poets whose works we are analysing that are not included in their diwans by consulting the mecmuas, from which we also learn that there are various copies of many poets and diwans whose names are not mentioned in the tezkires (memoranda). Furthermore, the poems of some poets who could not organise a diwan during their lifetime can be compiled from the mecmuas and poems collected in scattered form to organise diwans. Diwan literature is very rich in terms of literary genres, one of which is known as arz-ı hâl (petition). As a literary genre, it refers to a poetic or prose work in which the poet describes his

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, Türk İslam Edebiyatı ve İslam Sanatları ABD (Batman/Türkiye), halilbaturr@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7742-6339 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193048]

situation, makes various requests or addresses his complaints to a person who is in a certain position and can do the poet a favour or help him. Although these petitions are usually written in prose, one can also find some that are written in verse, for example as panegyric, small masnawi or stanza in diwans. One of the examples of this genre was written by a poet who lived in the 16th century and bore the pseudonym Nihâlî. The poem in question is registered in the mecmua with inventory number NEKTY03563 in the Rare Works Library of Istanbul University. The first part of the poem, written in panegyric verse, was composed in the genre of city poems. In this part, the poet discusses and praises the holy city of Mecca with its various aspects. In the second part of the panegyric, the then Sultan Suleiman the Magnificent is praised and then the request for pilgrimage is made. In our study, we have analysed Nihali's poem, which is written in the style of a petition, both in terms of its form and content. In addition, we have endeavoured to contribute to research in the field of diwan literature by including the translated text of the petition at the end of our study.

Keywords: petition, city poetry, panegyric, Nihâlî.

Giriş

Divan edebiyatında, üzerinde çalışma yürütülen ve çok tanınmamış herhangi bir şair ile ilgili bilgi edinmek oldukça zordur. Bu konuda bilgi edinmek için başvurulmuş tezkirelerde bu tür şairler ile ilgili ya hiç bilgi bulunmamakta ya da çok sınırlı bilgiler yer almaktadır. Şiirleri bir dîvân teşkil etmeyecek kadar az olan, dîvânının nüshaları çok intişar etmeyen ya da tezkire veya mecmûalarda sadece birkaç şiirinden örnekler kalmış bir şairi, eldeki sınırlı bilgiler ile tam olarak belirlemek oldukça güçtür. Bilgiler azaldıkça asırlardır birçok şairin kullandığı bir mahlasın sahipleri arasında farklılığı bulmak ve söz konusu şairleri birbirinden ayırt etmek de o derece zorlaşmaktadır.

Üzerinde çalışma yaptığımız ve XVI. asırda yaşadığı bilinen Nihâlî de yukarıda bahsedilen şairlerden biridir. Bu çalışmada ele alacağımız manzume, arz-ı hâl türünde yazılmış 60 beyitlik bir kasidedir. Manzumenin başlığında şiirin Mevlâna Nihâlî'ye ait olduğu belirtilmiştir. Ayrıca kasidenin 51. beytinde “*Nihâlî*” mahlası kullanılmıştır. Çalışmamızda öncelikle “*Kaşîde-i Mevlânâ Nihâlî Der-Vaşf-ı Mekke Şerrefhallâh*” başlığını taşıyan manzumenin şairini tespit yolunda değerlendirmelere yer verilmiştir. Sonrasında şiir, şekil ve muhteva açısından tahlil edilmiş, çalışmanın sonuna manzumenin çeviri yazılı metni ilave edilmiştir.

1. Nihâlî mahlaslı şairler

Türk edebiyatına dair biyografik ve bibliyografik kaynaklar ile en güncel ve temel verilerin derlendiği TEİS (Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü)² incelendiğinde “*Nihâlî*” mahlasını kullanan 6 şair ile ilgili bilgi olduğu görülmektedir (İpekten vd. 1988, s. 340-341). Bu şairlerden biri XV. yüzyılda, biri XIX. yüzyılda, iki tanesi XVI. yüzyılda, iki tanesi de XVIII. yüzyılda yaşamıştır. Üzerinde çalıştığımız manzume, Kanunî Sultan Süleyman'a yazılan bir arz-ı hâl olduğundan söz konusu manzumenin şairi, XVI. yüzyılda yaşamış iki şairden biri olacaktır.

XVI. yüzyılda yaşamış olup edebiyat kaynaklarında hakkında bilgi bulunan Nihâlî mahlaslı şairlerden ilki Cafer Çelebi'dir. Bursa'da doğan şair İstanbul'da Murad Paşa Medreselerinde müderrislik yapmış, sonrasında Galata kadısı olmuştur. Bu görevdeyken uzlete çekilerek tasavvufa yönelmiştir. Nihâlî, dönemin ileri gelen devlet adamlarını eleştirdiği için sık sık yaptığı görevlerinden azledilmiştir. İçkiye

² <http://teis.yesevi.edu.tr/arama>. Erişim Tarihi: 05.06.2022.

olan düşkünlüğü nedeniyle hayatının sonlarına doğru ellerinde ve ayaklarında sorunlar oluşan şair, 949/1542 yılında ölmüştür. Şiirlerinde hicve ve hezliyata ağırlık veren şairin kendine özgü üslubu vardır. Bu yönüyle yaşadığı dönemde adından söz ettiren Nihâlî'nin şiirleri, sadeliğiyle ön plana çıkmış olup tasannudan uzak bir tarzda kaleme alınmıştır. Şiirlerin çoğu muhtelif zanaatkârlar hakkında yazılmıştır. Kaynaklarda Nihâlî Cafer Çelebi'nin herhangi bir eserinin varlığından bahsedilmemektedir (Kaplan, 2020; Kılıç 2010: 911; İsen 1998: 159-160; Sungurhan, 2017: 385).

Nihâlî mahlasını kullanan ve XVI. yüzyılda yaşamış diğer şairin asıl adı ise Mehmed olup Rumeli kadılarında Vekil Sinan Efendi'nin oğlu olduğundan Vekil Sinan-zâde Mehmed Nihâlî Efendi olarak tanındı. Edirne Beylerbeyi Medresesinde müderrislik yapan şair, 1593'te Bostan-zâde Sunullah Efendi'nin huzurunda yapılan sınavda başarılı olarak Ali Paşa-yı Cedide'ye terfi etmiş, daha sonra Sunullah Efendi tarafından bu görevinden azledilmiştir. Edirne Beylerbeyi Medresesinde müderrislik yaptıktan sonra sırasıyla Kalenderhâne, Sahn, Sultan Selim-i Kadim ve Süleymaniye medreselerinde müderrislik yapmış, önce Şam kadılığına, sonrasında da 1612'de kendi isteğiyle Edirne kadılığına getirilmiştir. Son olarak 1617'de İstanbul kadılığı yapan Mehmed Nihâlî Efendi, 5 Muharrem 1027/2 Ocak 1618'de vefat etmiştir. Zamanının tanınmış bilginlerinden olan Nihâlî, Sicill-i Osmanî'ye göre âlim, şair, fazıl, zarif, âlî-himmet bir kişi idi. Herhangi bir eseri olduğuna dair elimizde bir bilgi bulunmamaktadır (Kesik, 2020; Özcan 1989: 61; Akbayar, 1996: 1255).

Üzerinde durduğumuz her iki şairin de şiir ile ilgilendikleri sabit olmakla beraber elimizde kendilerine ait eserlere dair bilgi bulunmadığından söz konusu manzumenin hangi şaire ait olduğunu net olarak söyleme imkânımız bulunmamaktadır. Ancak yukarıda XVI. yüzyılda yaşamış ve *Nihâlî* mahlasını kullanan iki şairin hayatları incelendiğinde tarihsel olarak Kanunî Sultan Süleyman'a bir arz-ı hâl yazıp hacca gitme talebini ifade eden Nihâlî'nin, Cafer Çelebi olma ihtimalinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Kanunî, hükümdarlık görevine 1520'de gelmiş ve 1566'da vefat etmiştir. Cafer Çelebi 1542'de, Mehmed Nihâlî Efendi ise 1618'de vefat etmiştir. Dolayısıyla İstanbul'da Murad Paşa Medreselerinde müderrislik yapan, sonrasında Galata kadılığı yapmış Cafer Çelebi'nin, yaşı ve öldüğü tarih dikkate alındığında hükümdardan böyle bir talepte bulunmuş olması daha muhtemel görünmektedir.

2. Nihâlî'nin Kanunî'ye sunduğu Mekke-i Mükerrime vafındaki arz-ı hâlî

Nihâlî'nin kasidesi, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'nde NEKTYO3563 demirbaş numarasıyla kayıtlı mecmûanın 121a-123a varakları arasında bulunmaktadır. Çalışmamıza konu olan kasidenin yer aldığı mecmûa, muhteva ve edebî türler bakımından oldukça zengin bir içeriğe sahiptir. Mecmûanın 3b-18a yaprakları arasında XVI. yüzyıl şairlerinden Kâdî Mevlânâ Hasan Dîvânı yer almaktadır (Doğan, 2022: 43). Hasan Dîvânı'nın yer aldığı varakların derkenarlarında ve sonrasındaki varaklarda Sâ'î, Ârif/Ârifî, Bahârî, Yümnî, Ulvî, Fevrî, Emîr/Emîrî, Bâkî, Mîrek Tabîb, Sabûhî, Nahîfî, Deli Birâder, Âgehî, Figânî, Ahmed Paşa, Nihâlî, Latîfî, Seyfî, İşretî, Mevlânâ Nihânî (Elif-nâme), Mesîhî, Âşık Çelebi, Enverî, Hayâlî, Zâtî, Vahîdî, Ubeydî, Ahmedî, Seyrânî, Hâverî, İshâk Çelebi, Rahîkî, Üsküdarlı Aşkî, Fazlî, Şemsî-i Tebrîzî, Hâfız, Necâtî, Helâkî, Âhî, Huffi/Haffî, Revânî, Gubârî, Sürürî, Sun'î, Fakîrî, Sücûdî, Tâlî'î, Selmân, Ferruhî, Rahmî, Ümmî Kemâl, Rızâyî (Baba Efendi), Ârifî, Sarıca Kemâl, Celîlî, Zarîfî, Çâkerî, Nigârî, Selîkî, Beyânî, Yetîm, Fikrî, Hakîmî, Lâmi'î, Sadrî, Kâmî, Sehî Beg, Câmî-i Rûmî, Zuhûrî-i Manastırî, Belîgî, Ayânî, Vahyî, Remzî, Hâtîfî, Şâh Tahmâs, Sun'î Dede, Sa'yî, Refîkî, Emîr-i Semerkandî gibi şairlerin manzumelerinden örnekler yer almaktadır. Ayrıca mecmûada Kanunî Sultan Süleyman ve Yavuz Sultan Selim gibi padişahların manzumeleri de kaydedilmiştir. Bununla beraber mecmûanın farklı sayfalarında Farsça ve Arapça şiir örnekleri, dinî meselelerin konu

edildiği nesir parçaları ile ihtilaçnâme cetvellerinin kaydedildiği de görülmektedir. Mecmûada manzumeleri yer alan ve yukarıda isimleri/mahlasları verilen şairlere dikkat edildiğinde bahse konu şairlerin çoğunun XVI. yüzyılda yaşadığı görülmektedir. Bu durum elimizdeki mecmûanın en geç XVI. yüzyılın sonlarında derlenmiş olduğuna işaret etmektedir. Mecmûayı değerli kılan bir diğer husus da şiirleri verilen şairler hakkında birtakım biyografik bilgilerin de nakledilmesidir. Nitekim bazı şairlerin çalıştıkları yer ve mesleklerine (Latîfi: kâtib-i mahzen-i tershâne; Seyfî: ez-şâkirdân-ı hazîne-i âmire; Fazlî: ez-defterdâr-ı sâbık; Emîr: nakîbü'l-esrâf vb.) bazı şairlerin ise doğdukları yahut yaşadıkları yerlere (Şemsî-i Tebrîzî, Aşkî-i Üsküdârî, Emîr-i Semerkandî, Zuhûrî-i Manasturî vb.) atıf yapıldığı dikkat çeker. Ayrıca Celilî'den şiir örneklerinin alındığı sayfalarda bahse konu manzumelerin Celilî'nin *Leylâ ve Mecnûn* ile *Hazân-nâme* adlı mesnevilerinden alındığının özellikle vurgulanması da dikkat çekicidir.

2.1. Kasidenin şekil özellikleri

Nihâlî'nin arz-ı hâl türünde yazdığı manzume, 60 beyitlik bir kasidedir. Kasidede divan şiiri kaside geleneğinde tam bir kasidede bulunması gereken “*nesib/teşbib, girizgâh, medhiye, tegazzül, fahriye, dua*” bölümlerinin tamamı bulunmamaktadır. Bu noktadan kasidenin 1-25. beyitleri nesib/teşbib, 26-40. beyitleri methiye, 41-57. beyitleri arz-ı hâl, 58-60. beyitler ise dua bölümü olarak değerlendirilebilir. Manzume, “*Kaşide-i Mevlânâ Nihâlî Der-Vaşf-ı Mekke Şerrefehallâh*” başlığını taşımaktadır. Başlıkta “*şiiirin nazım şekline, şairine ve muhtevasına*” göndermeler yapıldığı görülmektedir. Şair için başlıkta “*Mevlânâ*” sıfatı kullanılmıştır.

Nihâlî'nin Kanunî'den isteği Mekke-i Mükerrerme'ye gitmek, hac farızasını yerine getirmektir. Şair, başlıkta arz-ı hâliyle ilişkili olarak kasidesinde Mekke-i Mükerrerme'yi methedeceğini de zikretmiştir. Kaside, aruzun “*fe' ilâtün mefâ' ilün fe' ilün*” kalıbı ile yazılmıştır. Kasidede görülen birkaç vezin tasarrufu ve kusuru dışında Nihâlî, aruz veznini kullanmada başarılıdır. Redifin bulunmadığı kasidede aşağıda görüldüğü gibi mürdef kafiye kullanılmıştır. Kafiye-i mürdefe; revî harfinden önce uzun ünlülerin yani “*elif, vav ve ye*”nin bulunduğu kafiye türüdür.

Dîde-i 'aqlumı 'inâyet-i *yâr*

Hî'âb-ı gâfletden eyledi *bî-dâr* (b. 1)

2.2. Kasidenin muhteva özellikleri

Nihâlî'nin 60 beyitlik kasidesi muhteva olarak “*şehir şiiri, methiye, arz-ı hâl ve dua*” olmak üzere dört başlıkta incelenebilir.

2.2.1. Şehir şiiri

Klasik Türk edebiyatında bir mekânı konu alan önemli türlerden biri de şehir şiirleridir. Şehir şiirlerinin muhtevası çoğunlukla “*methiye, hicviye ve mersiye*”dir. Bu muhtevalar içerisinde ise en yaygın olanı methiyedir. Şehir methiyelerinde söz konusu mekânın “*bahçe, çimenlik, deniz ve deniz kıyıları, dağlar, kuş yatakları, hava, su, taşlar, toprak...*” gibi tabii güzelliklerinin tasvir edilmesinin yanı sıra şehirdeki “*kale, hisar, cami, havuz, saray, kaplıca*” gibi mimari yapıların da tasvir edilerek övüldüğü görülür. Ayrıca şehirde ikamet eden “*selvi boylu ve beyaz tenli güzeller, âlimler, şairler, dinî kişilikler, ârifler, fâzıllar*” da şehir methiyelerinde karşımıza çıkar.

Şehir şiirlerinde bir şehrin veya yerleşim yerinin kendine has bir özelliğini veya meşhur bir yönünü ele alan şiirler de vardır (Batislam, 2009: 485; Yıldız, 2021: 2149).

Nihâli'nin kasidesinin nesip bölümü Mekke-i Mükerrerme'yi konu almaktadır. Şair, yârin inayetiyle gaflet uykusundan uyanmış, akıl gözünü açmış ve cihana can gözüyle bakmıştır. Artık gönül kuşu kanatlanmış ve hiç kimsenin reddedilmediği, gece gündüz herkese açık olan o kutlu mekânı arzulamıştır. Gönül kuşunun bu mübarek yeri istemesinin sebebi ise gönül evinin aydınlanmış olması ve mağfired nuru ile nurlanmasıdır. Nihâli, şehir şiirine bu ifadelerle başladıktan sonra Mekke-i Mükerrerme'yi ve aslında Mekke'ye şeref veren Kâbe'yi övmeye başlar. Şair, her tarafı nur ve rahmet ile dolu olan Mekke'yi ve Kâbe'yi cennete benzetir. Oradaki pınarlar da cennetteki Kevser Irmağı gibidir. Halis altın olan Kâbe oluşu ise aslında rahmet nurudur:

Nâvdânı durur zer-i hâliş

Oldı zîrâ ki nûr-ı rahmet-i yâr (b. 9)

Her maqâmı menâf-ı rahmet olup

Minberi oldı mehbit-i envâr (b. 10)

Bâğ-ı cennetdür ol harîm-i harem

Âb-ı kevşerdür ol haremde bînar (b. 11)

Nihâli, Kâbe'deki "Hacerü'l-esved" i de bir beyitte konu alır. Bu siyah taş, basiret sahibi kişilerin gözlerinin nurudur. Şaire göre "Harem" Müslümanlar için sağlam bir sığınak yeridir. Kâbe'nin en önemli özelliklerinden biri de tüm Müslümanlar için "kıble" olmasıdır. Nihâli'nin bir benzetmesi ise şöyledir: Hz. Muhammed (asm), Mekke-i Mükerrerme, dört halife ise dört minare gibidir. Allah'ın evi olan Kâbe'yi tavaf etmek cennet vesilesidir. Bu sevabın neticesinde ise Allah'ın cemalini görme vardır:

Ya' nî ol Mekke-i Mükerrerme kim

Ol durur beyt-i Hazret-i Cebbâr (b. 17)

Hem tavâfi vesîle-i cennet

Hem şevâbı neticesi didâr (b. 19)

Nihâli şehir şiirinin sonunda bu kutlu ve mübarek topraklarda ölmek ve bu mekâna gömülmek istediğini de belirtir. Ömrünün son demlerini burada geçirmek arzusu içindedir. Böylece Hz. Muhammed'e (asm) komşu olacaktır:

Merve haqqı için şafâm ol kim

İdinem hâk-ı dergehini mezâr (b. 20)

Cânum anda mücâvir ola müdâm

Tâ ki Hağ ile ola hağq civâr (b. 22)

Dağî şol türbe-i muṭahhara kim

Andadur ḳabr-i seyyidü'l-aḫrâr (b. 23)

2.2.2. Methiye

Nihâlî, şehir şiiirinden sonra dönemin padişahı Kanunî Sultan Süleyman methiyesine geçer. Divan şiiiri methiye geleneğinde şairler, hâmililerinin “cömertlik, kahramanlık, adalet, ihsan, kerem, merhamet, feraset, tedbir alma, velayet, zekâ” özelliklerini geleneksel kalıplarla mübalağalı bir tarzda dile getirirler. Methiyelerde *karşılaştırma, benzetme ve üstün görme* münasebetiyle birtakım isimlere yer verildiği sıklıkla görülür (Aydemir, 2004: 410). Nihâlî de Kanunî Sultan Süleyman'ın birçok özelliğini benzetme, mübalağa ve kıyas yolu ile anlatmaya çalışır. Şaire göre “*heybet ve mürüvvette*” Hz. Ali (ra) gibi olan Sultan Süleyman, Hz. Muhammed'in (asm) şeriatının yardımcısıdır:

Ya' nî sultân-i dîn Süleymân şâh

Nâşır-ı şer' -i Aḫmed-i muḫtâr (b. 26)

Ol ki heybetdedür 'Alî mânend

Ol mürüvvette Ḥaydar-ı Kerrâr (b. 27)

Kanunî Sultan Süleyman'ın şiiirde vurgulanan vasıflarından biri de cömertliği ve ihsanıdır. Yerdeki döküntüleri toplayan dilenciler bile sultanın cömertlik harmanında zengin olurlar. Sultanın ihsan ve lütuf zülalinden katreler umman, reşhalar ise nehirler hâline gelir:

Ḥırmeni cüdî içre ola ḡanî

Ḥüşe-çîn olsa leşker-i cerrâr (b. 29)

Pâdişâhâ zülâl-i luḫfuñdan

Ḳatre 'ummân u reşhalar enhâr (b. 31)

Nihâlî, “*şâh-ı velâyet*” olarak tavsif ettiği sultanın “*siper, kılıç, yay, mızrak ve ok*” gibi savaş aletlerini de benzetmelerle över. Örneğin; Allah'ın yeryüzündeki gölgesi olan muhteşem ve eşsiz Sultan Süleyman'ın siperi gökyüzü, kılıcı ise Kakhâr olan Allah'ın gaybdan gelen şimşegi gibidir. Sultanın oku öyle bir kuştur ki kanatlandığı zaman düşman kuşlarını avlar:

Siperüñ çarḫ-ı a' zama mânend

Ḳılıcuñ berç-i ḫâṭf-ı ḳahhâr (b. 34)

Tirüñ ol murğdur ki per açsa

Murğ-ı 'adüdur aña şikâr (b. 36)

Sensin ol şâh-ı velâyet kim

Saňa kâfirdür eyleyen inkâr (b. 39)

2.2.3. Arz-ı hâl

Arz-ı hâl; şairin hâmîsine veya memduhuna öncelikle içinde bulunduğu hâli anlattığı ve ardından taleplerini sıraladığı ve şikâyetlerini dile getirdiği manzumelerdir. “*Mensur ‘arz-ı hallerle kıyaslandığında belirli kalıplara uyulmakla beraber manzum ‘arz-ı hâllerde yazarlarının şair olması nedeniyle daha sanath ve etkileyici bir anlatım vardır. Şairler kendi bilgi ve becerileri doğrultusunda anlatmak istediklerini olabildiğince güzel ifadelerle dile getirmeye çalışmışlardır.*” (Batislam, 2008: 216; Yıldız, 2019: 990).

Nihâlî, Sultan Süleyman methiyesinden sonra manzumeyi yazma sebebi olan arz-ı hâline geçer. Öncelikle içinde bulunduğu hâli tasvir eder. Peygamber olan Hz. Süleyman ve karınca olayına da gönderme yaparak kendisini Sultan Süleyman’ın eşliğinde zayıf ve çaresiz bir karınca gibi görür ve sultandan hâline acıyarak kendisine ikramda bulunmasını rica eder:

Ey Süleymân-ı ‘ahd işigünde

Ben za‘îfüm çü mûr-ı bi-mikdâr (b. 41)

Kıl keremden bu ben ğubâra nazar

Hâk-ı pâyüñe ‘arz-ı hâlüm var (b. 42)

Şair bir gece rüyasında “*ahyâr*” ehlini yani hayırlı ve faziletli kişileri görür. Ahyâr ehli Nihâlî’ye, hazırlıklarını görerek Hicaz’a gitmesini söyler. O anda şaire gaflet uykusu erişir ve uykuya dalar. Bu sefer de rüyasında “*ervâh*” toplanır ve şaire yine kutsal topraklara gitmesini söylerler. Gaflet, sarhoşluk ve hayret içerisinde kalan şaire bu kez Hakk’ın hidayetiyle Hicaz’a gitme işi akla ilham olunur. Sonunda Nihâlî de hacca gitme isteğini şiir vesilesiyle Sutan Süleyman’a arz eder:

Bir gice ħ‘âb-ı vahdet içre iken

Düşde gördüm ki cem‘ olup ahyâr (b. 43)

Tur yarağ ile git Hicâz’e diyü

Uyğudan kıldılar beni bi-dâr (b. 44)

Geh Nihâlî lisân-ı şî‘rûñ ile

Şâha bu hâli cylegil iş‘âr (b. 51)

Nihâlî, Sultan Süleyman’a hacca gitme isteğini şöyle arz eder: Her yıl surre alayları ile kabileler Hicaz’a gitmektedir. Sultan bu alaylarla yük yük hazineler de göndermektedir. Nihâlî de bu surre alayları ile hacca gitmek istemektedir:

Şâh ihsânı ile her yılda

Düzülür hacca için kıtâr u mehâr (b. 53)

Yük yük altun hazîneden her sâl

Çekilür Mekke'ye nice hur-vâr (b. 54)

Sen daği dut yükün ol işikde

Râh-ı hacca revân ola üstür-vâr (b. 55)

2.2.4. Hatime ve Dua

Nihâlî, Sultan Süleyman'a hacca gitme isteğini arz ettikten sonra dua ile kasidesini sonlandırır. Şairin sultana duası ve düşmanlara bedduası şöyledir:

Tâ çemende du'â için her şubh

Baş açup el getüre serv ü çenâr (b. 58)

Tâ ki 'izz ü 'adû ola menkül

Devletün şâbit ola hem-çü gaffâr (b. 59)

Her ki güyed berîn du'â âmîn

Hâceteş yâ İlahî halk-ı ber-âr (b. 60)

3. Çeviri Yazılı Metin

Kaşîde-i Mevlânâ Nihâlî Der-Vaşf-ı Mekke Şerrefhallâh

fe'ilâtün mefâ'ilün fe'ilün

1. Dîde-i 'aqlumı 'inâyet-i yâr
H̄âb-ı ğafletden eyledi bî-dâr
2. Cân göziyle cihâna kıldı nazar
Gördüğüm pür-heves bu dâr u diyâr
3. Murğ-ı dil bu kafeşden uçdı revân
Kıldı pervâz ki âşiyânda karar
4. Gönlüm ol bâr-gâh kıldı taleb
Ki ola cânum anda ber-hürdâr
5. Redd-i derbân u men' -i hâcibi yok
H̄aş u 'âma küşâde leyl ü nehâr
6. Tâ ebed rûşen ide gönlüm evin
Mağfîret nûrı ile ol gaffâr

7. Dergehi bâb-ı mağfiretdür anuñ
Her ki yüz sürdi kıldı istiğfâr
8. Hâcerü'l-Esved'in sevâdü'l-^çayn
İde nûr dîde-i ulu'l-ebşâr
9. Nâvdânı durur zer-i hâliş
Oldı zîrâ ki nûr-ı rahmet-i yâr
10. Her maqâmı menâf-ı rahmet olup
Minberi oldı mehbiğ-i envâr
11. Bâğ-ı cennetdür ol harîm-i harem
Âb-ı kevşerdür ol haremde biñar
12. Cârû-keş anda gîsü-yı âbdâl
Âb-zen anda dîde-i ebrâr
13. Hem ma'âşî çerisi def' i içün
Haremîdür anuñ haşîn ü hişâr
14. Hâremi hürmetine oldı anuñ
Mağrem-i mücrimîne hürmet-i nâr
15. Her tarafından kılurlar aña secde
Kıbledür anda her der ü dîvâr
16. Kendü gûyâ resûli Mekki'dür
Çâr-yâridür o çâr-menâr
17. Ya' nî ol Mekke-i Mükerre kim
Ol durur beyt-i Hâzret-i Cebbâr
18. 'Âşiler cürmine haşirde olur
Örtüsü dâmeni ile settâr
19. Hem tavâfı vesîle-i cennet
Hem şevâbı netîcesi dîdâr
20. Merve haqqı içün şafâm ol kim
İdinem hâk-ı dergehini mezâr
21. Kâmetüm halkası bigi ham olup
'Ömrüm ol âsitânda bula qarâr

22. Cānum anda mücāvır ola müdām
Tā ki Hāķ ile ola hāķķ civār
23. Dağı Şol türbe-i muşahhara kim
Andadur şabr-i seyyidü'l-ařrār
24. Hūr-ı 'ayn anda hādīm-i perde
Rūh-ı řudsīdūr anda hīdmet-kār
25. Umarum işigine yüz süreyüm
Ger mu'īn ola hāzret-i hūnkār
26. Ya' nī sulřān-i dīn Süleymān řāh
Nāřır-ı şer' -i Ağmed-i muřtār
27. Ol ki heybetdedür 'Alī mānend
Ol mürüvvetde Hāydar-ı Kerrār
28. Reřķ-dārı durur hāzīnesinüñ
Bunca encümle günbed-i devvār
29. Hırmeni cūdı iře ola ğanī
Hūře-çīn olsa leřker-i cerrār
30. Mağz-ı 'ālem buřūr ile pür olur
Maşbağ-ı nī' metinden irse buřār
31. Pādiřāhā zülāl-i luřfuñdan
Şaşre 'ummān u reşşalar enhār
32. Bađr-i cūduñdan olamaz řařre
Pür-le 'ālī olursa cümle biřār
33. Sensin ol zıll-i Hāķķ-ı bī-hemtā
Leyse fi'd-dārı miřlehū deyyār
34. Siperüñ řarđ-ı a' zama mānend
Kılıcuñ berķ-i hāřıf-ı řahhār
35. Řavsüñe beñzeyeydi řavs-i şuzah
Olsa bārānı nāvek-i hūn-bār
36. Tīrūñ ol murğdur ki per ařsa
Murğ-ı 'adūdur aña řikār

37. Görün ol kütli kâra tağ kim
Leşker-i dîn idinmiş anı hişâr
38. Hüsrevâ nizeñ ol sûtündür kim
Üstüvâr anuñ ile mülk-i diyâr
39. Sensin ol şâh-ı velâyet kim
Saña kâfirdür eyleyen inkâr
40. Münker-i dîn ü devlete besdür
Naşş-ı kâtı' o tîğ-i cevher-dâr
41. Ey Süleymân-ı 'ahd işigünde
Ben za'îfüm çü mür-ı bî-miğdâr
42. Kıl keremden bu ben ğubâra nazar
Hâk-ı pâyüne 'arz-ı hâlüm var
43. Bir gice h̄âb-ı vaḥdet içre iken
Düşde gördüm ki cem' olup aḫyâr
44. Tır yarağ ile git Hicâz'a diyü
Uyğudan kıldılar beni bî-dâr
45. H̄âb-ı zulmet irişdi revân
Çeşm-bend aldı 'aqla dîger bâr
46. Yine gördüm ki cem' olup ervâḫ
Baña bu remzi kıldılar tekrâr
47. Urup evc-i refî' a işâre-i ğayb
Remzi h̄âba kıldı çün işrâr
48. 'Aql-ı medhûş-ı bâde-i ğaflet
Cehl-i mestiydi olıban hüşyâr
49. Biraz itdi bu kâr için tedbîr
Kaldı ḫayrân olup katı nâ-çâr
50. Bu kez irdi yine hidâyet-i ḫaḫḫ
'Aqla ilhâm olundu bu kâr
51. Geh Nihâlî lisân-ı şî' rüñ ile
Şâha bu ḫâli eylegil iş'âr

52. Kim bu dem pâdişâh işigünde
Kerem olmuş durur kemîne ğubâr
53. Şâh ihsâni ile her yılda
Düzülür hacc için kıtâr u mehâr
54. Yük yük altun hazîneden her sâl
Çekilür Mekke'ye nice har-vâr
55. Sen daği dut yükün ol işikte
Râh-ı hacca revân ola üstür-vâr
56. Ba' d-ez-ân ko du' â-yı devlet-i şâh
Dest-i ihlâş u şıdk ber-mîdâr (?)
57. Tâ ki seyyâh-ı râh-ı Hicâz
Gâh gerd ü piyâde gâh süvâr
58. Tâ çemende du' â için her şubh
Baş açup el getüre serv ü çenâr
59. Tâ ki ' izz ü ' adû ola menkûl
Devletün şâbit ola hem-çü ğaffâr
60. Her ki güyed ber-în du' â âmîn
Hâceteş yâ İlâhî halk-ı ber-âr

Sonuç

Bu çalışmada divan edebiyatının sosyal hayatla ilişkili önemli türlerden olan bir arz-ı hâl örneği incelenmiştir. Söz konusu manzume, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesinde NEKTY03563 demirbaş numarasıyla kayıtlı olan mecmûanın 121a-123a varakları arasında yer almaktadır. Nihâlî mahlası ile yazılan şiirin Kanunî Sultan Süleyman'a sunulan bir şiir olmasından hareketle şairinin XVI. asırda yaşamış bir şair olduğu anlaşılmıştır. Kaynaklara göre bu yüzyılda Nihâlî mahlası ile şiir yazan iki şair yaşamış olup her iki şairin de eserlerinin varlığına dair bilgi bulunmamaktadır. Bu şairlerden asıl adı Cafer Çelebi olan Nihâlî, yaşadığı zaman dilimi itibarıyla Kanunî'nin devrine, Nihâlî mahlasını kullanan diğer şaire nispeten daha yakın olduğundan şiirin Cafer Çelebi'ye ait olma ihtimali daha yüksektir.

Manzumenin başlığı “Kaside-i Mevlâna Nihâlî Der-Vasf-ı Mekke Şerrefehallâh” olup başlık şiirin şairine, şekil, tür ve muhtevasına dair bilgiler içermektedir. 60 beyitlik bir kaside olan şiirde tam bir kasidede yer verilen “fahriye” ve “tegazzül” bölümleri bulunmamaktadır. Aruzun “*fe'îlâtün mefâ'ilün fe'ilün*” kalıbı ile yazılmış olup şair vezni kullanmada başarılıdır.

Kaside, muhteva bakımından dört bölümde incelenebilir. İlk bölüm kasidenin nesip bölümüdür. Bu bölümde şair, Mekke-i Mükerrerme'yi övmüştür. Dolayısıyla bu bölüm divan edebiyatının yaygın türlerinden biri olan şehir şiirleri türünde değerlendirilebilir.

İkinci bölüm Kanunî Sultan Süleyman'ın övüldüğü methiye bölümü olup bu bölümde şair divan şiiri methiye geleneğine uygun olarak devrin padişahını oldukça mübalağalı ifadelerle methetmiştir.

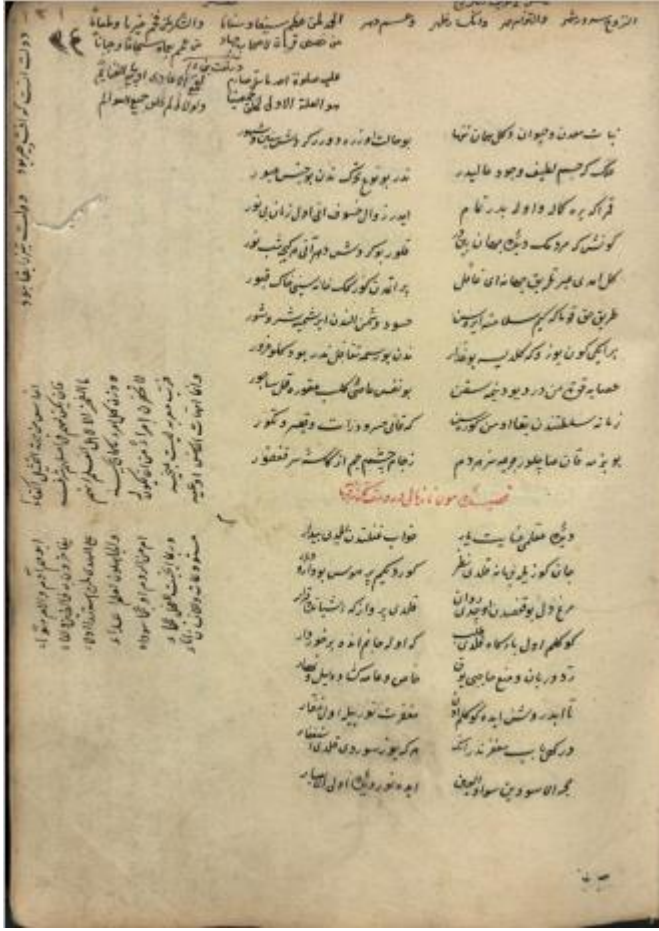
Şiirin üçüncü bölümü aynı zamanda şiirin sebab-i telifi olarak da değerlendirebileceğimiz arz-ı hâl bölümüdür. Bu bölümde şair, öncelikle içinde bulunduğu durumu nakletmekte, hac ile ilgili gördüğü bir rüyayı anlatmaktadır. Nihâlî, nesip bölümünde methettiği Mekke'ye ve dolayısıyla hacca gitme talebini doğrudan padişaha bildirmekte ve padişahın ikram ve lütfunu beklediğini ifade etmektedir.

Şiirin son üç beyti kasidenin dua bölümü olup şair burada padişaha duada bulunarak şiirini bitirmiştir. Bu çalışma ile arz-ı hâl türüne bir metin daha kazandırılmış ve araştırmacıların istifadesine sunulmuştur.

Kaynakça

- Akbayar, N. (hızl.) (1996). *Mehmed Süreyyâ Sicill-i Osmanî*. C. 4. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Aydemir, Y. (2004). "Medhiye". *TDV İslam Ansiklopedisi*. Ankara: C 29, S. 410-411. TDV.
- Batıslam, H. D. (2008). Divanlardaki manzum 'arz-ı hâller. *Turkish Studies*, C: 3, S: 1, ss. 209-218.
- Batıslam, H. D. (2009). Şehir şiirleri ve Şeyhülislâm Yahyâ'nın Edirne gazelleri. *Atatürk Üniversitesi TAED*, 39, 483-498.
- Doğan, H. (2022). *Kâdı Mevlânâ Hasan ve divânı*, İstanbul: DBY Yayınları.
- İpekten, H., İsen, M. Toparlı, R. Okçu, N. Karabey, T. (1988). *Tezkirelere Göre Divan Edebiyatı İsimler Sözlüğü*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- İsen, M. (hızl.) (1998). *Sehî Bey tezkiresi*, Heşt-Behişt. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kaplan, Y. (2020). "Nihâlî, Cafer Çelebi", *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*, <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/nihali-cafer-celebi> [Erişim Tarihi: 08. 07. 2022.].
- Kesik, B. (2020). "Nihâlî, Vekil Sinan-zâde Mehmed Nihâlî Efendi", *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*, <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/nihali-vekil-sinanzade-mehmed-nihali>. [Erişim Tarihi: 09. 07. 2022.].
- Kılıç, F. (hızl.) (2010). *Âşık Çelebi, Meşâ'irü's-Şu'arâ-inceleme-metin*. C. 2. İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.
- Özcan, A. (hızl.) (1989). *Ne'izâde Atât Şakaik-ı Nu'mâniye ve Zeyilleri-Hadaikü'l-Hakaik Fî Tekmileti's-Şakaik*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Sungurhan, A. (hızl.) (2017). *Kınalızâde Hasan Çelebi, Tezkiretü's-Şu'arâ*. Ankara: Kültür Bakanlığı e-Kitap: <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55834,kinalizade-hasan-celebipdf.pdf?0> [erişim tarihi: 12. 07. 2022].
- Yıldız, E. (2018). Klasik Türk edebiyatında şehir şiirleri ve Revânî'nin yayımlanmış divanı'nda yer almayan Medine kasidesi. *International Journal of Language Academy*, 6/2, 120-143.
- Yıldız, E. (2019). Küçük mesnevilerle yazılan arz-ı hâller. *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi* [ESTAD], 2/2, 988-1035.
- Yıldız, E. (2021). Kilisli Rıfkî'nin Kesdel, Tekfur ve Kızıldağ methiyeleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 2144-2164.

Kasidesinin Tıpkıbasımı:







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



41. XVI. yüzyıl tezkire müelliflerinin gözünden Cem Sultan**Halis AYDIN¹****Süleyman Anıl TOMBAK²**

APA: Aydın, H. & Tombak, S. A. (2022). XVI. yüzyıl tezkire müelliflerinin gözünden Cem Sultan. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 661-676. DOI: 10.29000/rumelide.1193049.

Öz

Osmanlı tarihine adını altın harflerle yazdırmış ve İstanbul'u fethetmesinin yanında mesaisini ülkesini önemli imaretleme için harcamış Fatih Sultan Mehmet Han'ın üç oğlundan en küçüğü olan Cem Sultan, küçük yaşından itibaren devrin önde gelen lala ve hocalarından terbiyesini alarak kendisini geliştirmiş bir şahsiyettir. Cem Sultan, Konya sancağında defterdar, nişancı gibi memuriyetlere edebiyatla uğraşan kişileri getirmeye özen gösteren yapısı sayesinde kendi etrafında bir edebiyat çevresi edinmiştir. Kendisinin edebiyata olan ilgisi onun maharetli bir şair olarak yetişmesini sağlamıştır. Bu durum sebebiyle XVI. yüzyıl tezkirelerinde sultanın şairliğiyle ilgili değerlendirmeler de bulunur. XVI. yüzyıldaki bütün tezkirecilerin ortak noktası sultanın şairlikte kabiliyetli ve maharetli oluşudur. Aşık Çelebi, Kınalı-zâde Hasan Çelebi, Latîfi, Sehî Bey ve Beyani tezkirelerinde sultanın yaşam öyküsünün yanında şairliği de bahis konusu olurken Gelibolulu Âli'nin *Kühü'l-ahbar*'ının tezkire kısmında yaşam öyküsünden bahsedilmez. Belirtilen tezkirelerde Cem Sultan'ın, Bâyezîd ile girdiği taht mücadelesi ve bu mücadelede başarısız olduğu aktarılır. Ahdî'nin tezkiresinde ise Cem Sultan bulunmamaktadır. Bu makalede XVI. yüzyıl tezkirelerinden hareketle Cem Sultan ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmeler; padişahla ilgili kullanılan başlıklar, saltanatının nasıl geçtiği, hamilikleri, verilen şiir örneklerinde bulunan odak unsuru, şairin biyografisinde kullanılan kelime kadrosu, sultanın ön plana çıkarılan özelliği, verilen şiir örneklerinin adeti ve içeriği, sultanın mahlasının sunum şekli, bilgilerin aktarılış sırası gibi bilgileri ihtiva etmektedir.

Anahtar kelimeler: Cem Sultan, tezkire, şiir, XVI. yüzyıl

Cem Sultan from the eyes of sixteenth century tezkire authors**Abstract**

Cem Sultan, the youngest of the three sons of Mehmet the Conqueror, who had his name written in golden letters in Ottoman history and spent his time in worshipping his country with important soup kitchens besides conquering Istanbul, is a person who has improved himself by getting his education from the leading tulips and teachers of the period since he was a young age. While Cem Sultan was in the sanjak of Konya, he gained a literary circle around himself thanks to his structure that took care to bring people dealing with literature, such as treasurer and gunner. His interest in literature enabled him to grow up as a skilful poet. Because of this situation, XVI. There are also evaluations of the Sultan's poetry in the tazkiras of the 19th century. XVI. The common point of all tezkires in the 19th

¹ Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Kütahya, Türkiye), aydinhaliso1@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9382-1507 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193049]

² Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, (Kütahya, Türkiye), s.aniltombak@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0663-2239

century is that the Sultan was talented and skilful in poetry. In the biographies of Âşık Çelebi, Kınalı-zâde Hasan Çelebi, Latîfî, Sehî Bey, and Beyani, the life story of the Sultan is not mentioned in the biographies of Künhü'l-ahbar, while his poetry is also mentioned as well as the life story of the Sultan. In the mentioned biographies, it is stated that Cem Sultan's struggle for the throne with Bâyezîd and that he was unsuccessful in this struggle. There is no Cem Sultan in Ahdi's biographies. In this article, XVI. Based on the 17th century biographies, evaluations were made about Cem Sultan. These evaluations are; It contains information such as the titles used about the sultan, how his reign was passed, his patronage, the focal element in the poem samples, the vocabulary used in the poet's biography, the feature of the sultan, the tradition and content of the given poem samples, the presentation style of the sultan's pseudonym, the order of transfer of information.

Keywords: Cem Sultan, Tazkira, Poem, 16th century

Giriş

Cem Sultan, Osmanlı sarayında yetişmiş, karakterini hanedan yaşam tarzıyla biçimlendirmiş bir şehzadedir. Talihsiz ve fırtınalı yaşamında vatanına, devletine ve dinine olan bağlılığını kaybetmeyen Sultan, bu sebeple Türk milletinin gönlünde özel bir yere ulaşmıştır (Engin, 2006: 1). Cem Sultan, İstanbul fatihi Fatih Sultan Mehmet'in üç oğlundan en küçük olanıdır. Cem Sultana Fransızlar "Zizim" adını vermişlerdir (Bülbül, 2004: 1). Daha küçük yaşlarındayken dönemin önde gelen hocalarından eğitimini alan sultan, şaire ve şiire önem veren bir profil çizmektedir. Zaten kendisinin önemli memuriyetlere edebiyatla uğraşan kişileri getirdiği bilinmektedir. Hatta bu şairler "Cem şairleri" olarak da anılırlar (Bülbül, 2004: 4). Şiire ve şaire bu kadar önem veren bir sultanın edebiyat tarihinin önemli kaynaklarından olan tezkirelerde bulunması şaşılacak bir durum değildir.

Cem Sultan'ın Arapça, Farsça ve Türkçeye hâkim olduğu ve şiir yazarken bu üç dilin imkanlarından da faydalandığı görülür. Ancak genel itibariyle sultanın Türkçe söyleyişe önem verdiği ve özellikle redifleri tercih ederken Türkçe kelimeler kullandığı müşahade edilir.

Cem Sultan ve II. Bâyezîd arasındaki taht mücadelesi bütün tezkirelerde kendisine az çok yer edinmiştir. Bu mücadele Fatih Sultan Mehmet'in son zamanlarına doğru açık bir şekilde kendini gösterir. Fâtih'in vefatından sonra her iki şehzadeye de elçi gönderilir. II. Bâyezîd'e gönderilen elçi kendisine ulaşırken Cem'e gönderilen elçi yolda öldürülür. Cem, babasının vefatını öğrendiğinde II. Bâyezîd tahta çıkmıştır. Cem Sultan, bu durumu kabullenemeyip XVI. yüzyıldaki neredeyse bütün tezkirelere konu olan o mücadelesine başlamıştır. Tezkirelerde ekseriyetle Cem Sultan'ın taht mücadelesi ve bu mücadelesindeki durumları anlatılır. Bunların yanında diğer bir odak unsuru sultanın şairliğidir. Sultanın şairliği noktasındaki ortak kanaat onun şiir yazmada maharetli olduğudur.

XVI. yüzyıl tezkireleri içerisinde Cem Sultan'ın biyografisine en çok yer veren tezkire Âşık Çelebi'nin *Meşâ'irü's-şu'ârâ* adlı eseridir. İkinci sırada ise Kınalı-zâde Hasan Çelebi'nin tezkiresi gelir. Yazarlar Cem Sultan'ın yaşam öyküsünden bahsederken tarihî olaylara da ışık tutmuşlardır. XVI. yüzyıl tezkireleri içerisinde Gelibolulu Âli'nin sadece Cem Sultan'ın şairliğinden bahsettiği, taht mücadelesine ise hiç temas etmediği görülmüştür.

Çalışma üç bölümden müteşekkildir. İlk bölümde yaşam öyküsünün şekil özellikleri verilir. Bu bölümde sultan için kullanılan başlıklar; sultanın mahlasının sunum şekilleri, biyografiye başlama usulleri, bilgilerin aktarılış sırası ve biyografide bulunan şiirlerdir. İkinci bölümde ise sultanın biyografik

özellikleri bulunmaktadır. Burada sultanın doğumu, ölümü, hâmilîği, yardımseverliği, eğitimi ve bilgisi, saltanatı, yaratılışı ve son olarak şairliği üzerinde durulmuştur. Son bölüm ise odak unsurlarına ayrılmıştır. Burada ise sultanın ön plana çıkartılan özelliği, sultan için örnek olarak verilen şiir parçalarının odak unsuru ve sultanın örnek olarak verilen şiirlerinin muhtevası ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

1. Biyografinin Şekil Özellikleri

1.1. Sultan Cem İçin Kullanılan Başlıklar

16. yüzyılda kaleme alınan tezkireler içerisinde Sultan Cem için çeşitli başlıkların kullanıldığı görülmüştür. Sekiz tabakaya ayırdığı ve her tabakada ele alacağı şairlerin sınıf ve sınırını, o tabaka başına koyduğu bölümle izah eden Sehî Bey, Sultan Cem'e ikinci tabakada yer vermiştir. Tezkirenin “*Tabaka-i Düvvüm*” adını taşıyan ikinci tabakasında yer alan Sultan Cem için “*Merhum Sultan Cem rahmetu'llâhi aleyh*” başlığı kullanılmıştır (İpekten vd, 2018: 13).

Dönem tezkireleri içerisinde en sade başlıklar Âşık Çelebi ve Beyânî'ye aittir. Çelebi, tezkiresine “*Cem Sultan*” (Kılıç, 2018: 2012) olarak başlamış, Beyânî ise “*Zikr-i Şehzâde Sultân Cem*” (Sungurhan, 2018: 12) başlığı tezkireye giriş yapmıştır.

Gelibolulu Âî ve Latîfi diğer müelliflerden farklı olarak şehzadelerin isimlerinin önünde tanımlayıcı ifadeler kullanmışlardır. Âî, Sultan Cem'i II. Bâyezîd Dönemi Şairleri bölümünde değerlendirmiş ve biyografiyi “*Ve Ammâ's-Su'arâ ve'l-Bülegâ'ül-Mâdhûn li Tilke'd-Devleti'l-Uzmâ*” başlığı ile başlatmıştır (İsen, 2017: 68). Latîfi ise “*Der-Zikr-i Melik-i Mülk-i Bekâ Merhûm ve Magfûr Sultan Cem*” başlığını kullanmıştır (Canım, 2018: 101).

Sehî Bey ve Latîfi tezkireleri Cem Sultan'ın ölümünden sonra kaleme alındığı için başlıklarda “merhum” ifadesine yer verildiği görülmektedir.

1.2. Biyografiye Başlama Usulleri

16. yüzyıl tezkire müellifleri Cem Sultan'ın biyografisine başlarken farklı yollar tercih etmişlerdir. Sehî Bey, Cem Sultan'ın Sultan Bâyezîd'in küçük kardeşi olduğunu ve babası Fatih Sultan Mehmet öldükten sonra Bursa'ya gelerek kendi adına hutbe okutup ve sikke bastırıldığını ifade ederek tezkireye başlamıştır.

Sultân Bâyezîd'ün kiçi karındaşıdır. Karaman vilâyetinde Çelebi Sultan ile babaları Sultân Mehmed fevt olup Karamandan Bursa'ya gelüp kendi adına hutbe okudup sikke yazdurdı (İpekten, 2018: 18).

Gelibolulu Âî ve Âşık Çelebi tezkireye başlangıç açısından birbirlerine yakın ifadeler söylemişlerdir. Her iki müellif de kısa bir girişle Cem Sultan'ın Sultan Bâyezîd'in kardeşi olduğunu ifade edip tezkireye giriş yapmışlardır.

Vâsita-i 'ikd-ı saltanat-ı Osmanıyye, fatih-i Kostantınıyye Sultan Mehmed-i merhûmun ferzend-i mihteri ve Sultan Bâyezîd'ün büyük birâderidür (Kılıç, 2018: 212).

Sultân Bâyezîd Hânun birâder-i kihteridür (İsen, 2017: 68).

Latîfi, tezkiresine Cem Sultan'a övgü ile başlar. Cem Sultan'ın şiir söyleme sanatında (şî'r-gûy) mevcut bütün şehzadelerin en üstünü olduğunu ifade eder.

Magfûr u sa'îd merhûm-ı şehîd sâbıkuz-zikr olan Sultân Bâyezîd'ün birâder-i kihteri ve şîr-gûylıkda şehzâdegân-ı 'izâmun mihter ü bihteridür (Canım, 2018: 101).

Kınalı-zâde Hasan Çelebi tezkiresinin giriş kısmında Arapça Farsça kelime ve terkiplerin yoğun olarak kullanıldığı bir giriş söz konusudur.

Biri dahı evvel-i Şehzâde-i Cem-haşem menba'-ı müriüvvet ü kerem şehensâh-ı diyem ü şiyem ü vâlâ-himem nûr-ı dîde-i şeh-r-yârî nevr-i şecere-i kâmkârî câmi'-i kemâlât u ma'arif bedr-i lâmi'-i şerâ'if-i letâ'if olan şeh-r-yâr-i ferhunde-dem Hazret-i Sultân Cem'dür (Sungurhan, 2018: 154).

Beyânî tezkiresinde ise Sultan Cem'in kardeşi Bâyezîd ile taht mücadelesine girdiği ve kardeşiyle yaptığı savaşı kaybetmesi sonucu Mısır'a iltica etmesi hadisesi zikredilerek tezkireye giriş yapılmıştır.

Hudâvendigâr-ı merkûmun ferzend-i ercümend-i mihteridür. Sa'âdet-i cihânbanî ve devlet-i kâmrânî bir birâder-i kihteri Sultân Bâyezîd Hâna erzân oldukda cem'-i asker idüp tahtgâha azm ve Burusaya karîb bir yerde mübâşeret-i rezm itdükde vehle-i ûlâda askeri perîşân kendi girîzân olup sultân-ı Mısra ilticâ eylemişdür (Sungurhan, 2017: 12).

1.3. Bilgilerin Aktarılış Sırası

İncelenen tezkirelerde Cem Sultan'a ait bilgilerin aktarılış sırasında aşağı yukarı aynı sıralama takip edildiği görülmüştür. Bazı tezkireler konuyu detaylı olarak ele alırken bazıları oldukça yüzeysel olarak Cem Sultan'ı anlatmışlardır. Örneğin Âşık Çelebi tezkiresi Cem Sultan'dan bahseden tezkireler içerisinde en detaylı olanıdır. Bu tezkirede Cem Sultan biyografisi, İstanbul fatihi olan Fatih Sultan Mehmet'in küçük kardeşi olduğu ile başlamış ardından onun şeceresi verilmiş ve Konya'daki şehzadeliğinden bahsedilmiştir. Bunların yanı sıra Cem Sultan'ın şiir yönünde kabiliyetli olduğu ve Sultan Mehmet'e muammalar söylediği ayrıca zikredilir. İlgili maddenin sonunda ise Cem Sultan'ın zehirli bir ustura ile tıraş edilip şehit edildiği bununla beraber yokluk içinde vefat ettiği ve taziyesinin zorlukla Bursa Muradiye camii civarına defnedildiği belirtilerek tezkire sonlandırılır.

Beyânî tezkiresinde ise yine Cem Sultan'ın şeceresi verilir. Sultan Bâyezîd'in küçük oğlu olduğu ve sultan olmadığı için abisi ile savaşa girdiği belirtilir. Savaşta yenilen Cem Sultan Mısır sultanına iltica eder. Akabinde hac vazifesini yerine getiren Cem Sultan Rodos kalesinde vefat eder. Âşık Çelebi tezkiresinde olduğu gibi Cem Sultan'ın şiir yazmada mâhir biri olduğundan bahsedilir.

Gelibolulu Âlî tezkiresinde ise önceki iki tezkirede olduğu gibi Sultan Bâyezîd'in küçük kardeşi olduğundan bahsedilir. Ardından üç beyit ile şiirlerinden örnekler verilip sultanın nazımdaki kabiliyetinden bahsedilir.

Sehî Bey tezkiresinde Cem Sultan'ın klişe bir şekilde şeceresinden bahsedilir. Bunun ardından sözü uzatmayan Sehî Bey, kardeşi Bâyezîd ile giriştikleri taht mücadelesi aktarılır. Cenkte yenilen Cem, Arap diyarına kaçır ve oradayken hac vazifesini yerine getirir. Yurt dışında ömrünü tamamlar ve cenazesi Bursa'ya defnedilir. Son olarak sultanın şairlik kudretinden bahsedilerek biyografi sonlandırılır.

Latîfî tezkiresinde durum biraz değişir. Klasik şecere bilgilerinden sonra diğer tezkirelerden farklı olarak sultanın tahta olan arzusundan bahsedilir. Bazı vezir ve devlet adamlarının kışkırtmalarıyla kardeşine isyan ettiği bahsedilir. Akabinde başarısız olan Cem Sultan Rum'a sığınıp orada vefat eder. Tezkireye göre içler acısı bir ömür süren Cem Sultan'ın yaşam öyküsü Osmanlı tarih kitaplarında bahsedilecek niteliktedir. Biyografi son olarak kardeşi Bâyezîd ile karşılıklı şiir yazışmalarından bahsedilerek bitirilir.

Kınalı-zâde Hasan Çelebi tezkiresinde diğer tezkirelerde görüldüğü gibi standart bir şecere bildirim yapıdır. Devamında Bursa civarında kardeşi ile birlikte girdiği savaş anlatılır. Bu savaştan mağlup olarak ayrılan Cem Sultan, mağlubiyetin ardından Mısır'a sığınır ve kafası zehirli bir jiletle tıraş edilerek şehit edilir. Uzun uğraşlar sonucunda cenazesi İslam ülkesinde olan Bursa'da defnedilir. Son olarak şiirlerinden örneklerle biyografi sonlandırılır.

Görüldüğü üzere incelenen tezkirelerde ortak bir durum göze çarpar. Bu da tezkirelerin tamamının biyografiye başlarken standart bir şekilde Cem Sultan'ın şeceresinin sunulmasıdır. Cem Sultan'ın biyografisi diğer sultan şairlere nispetle oldukça kısa kaleme alınmıştır. İçlerinden en detaylısı Âşık Çelebi'nin tezkiresidir. Genel olarak 16. yüzyıl tezkirelerinde Cem Sultan'ın, kardeşiyle girdiği taht mücadelesi, ardından Mısır'a kaçışı, gurbet ellerde vefat edişi ve cenazesinin zahmetlerle ülkeye getirildiği aktarılır.

2. Biyografinin Şekil Özellikleri/Biyografik Özellikler

2.1. Doğum

16. yüzyıl tezkireleri içerisinde Cem Sultan'ın doğum yeri veya doğumu ile ilgili bilgi veren tezkire tespit edilememiştir.

2.2. Ölüm

Osmanlı hanedanının en renkli, o ölçüde de talihsiz kişilerinden biri kabul edilen Cem Sultan'ın Fatih Sultan Mehmet'in küçük oğludur. Babası vefat ettikten sonra ağabeyi II. Bâyezîd ile taht mücadelesine girişmiş, gittiği Bursa'da halkın da gönlünü kazanmış ve orada adına hutbe okutup sikke bastırarak hükümdarlığını ilan etmiştir. Ancak bu mücadeleyi II. Bâyezîd'in kazanmasıyla Osmanlı tarihine bir hükümdar olarak değil talihsiz bir şehzade şair olarak geçmiştir (Uzun, 2008: 178). XVI. yüzyıl tezkireleri içerisinde Cem'in ölümü hakkında çeşitli bilgiler bulunmaktadır. Kimi tezkire yazarları Cem Sultan'ın başının zehirli bir ustura tıraş edildikten sonra vefat ettiğini söylerken kimisi de yurt dışında iken vefat ettiğini söyleyerek detay vermemişlerdir.

Kınalı-zâde Hasan Çelebi ve Âşık Çelebi, Cem Sultan'ın yurt dışında iken zehirli bir ustura ile tıraş edildiğini ifade ederler. Zehirli ustura ile tıraş edildikten kısa bir süre sonra Cem hastalanmış, yüzü gözü ve boynu şişmiştir. Artık ata binemeyecek kadar ağırlaştığının gören Cem Sultan 25 Şubat 1495 Çarşamba günü vefat etmiştir (Bülbül, 2004: 3).

Rivâyet olunur ki Freng-i la'ın rivâyet-i hâtr-ı Sultân Bâyezîd Hân için ol şehensâh-ı ser-efrâzun başını zehr-âlûde ustura ile tirâş eyleyüp zümre-i şühedâya baş itmişler ve cesedini defn için hutta-i İslâma göndermişlerdir. Burûsa-i mahrûsede Murâdiyye civârında medfündür (Sungurhan, 2018: 155-156).

Ol hammâm içinde iken ehl-i mekr futa altından işleyüp ol âhen-diller bağrıların taş eylediler Sultân Cem'ün başın zehr-nâk ustura ile terâş eylediler, perçem-i pür-hâmı gibi ser-efrâz idüp şühedâ zümresine baş eylediler. Bezm-i devrânda birkaç gün dahı kadeh-i şikeste gibi haste vü zâr u ser-gerdân oldı. Câm-ı ecelden ser-mest oldı sâgar-ı hayâtı seng-i havâdisle şikest olup sâki-i devr elinden fenâ ayagına defn idüp yirine yitürdiler (Kılıç, 2018: 214).

Âşık Çelebi, tezkiresinde Cem Sultân'ın ölümü üzerine şu ifadeleri kullanmıştır:

Ne gök yüzinde meh kalur ne hürşîd

Ne yir yüzinde Cem kalur ne Cemşîd

Ecel câmin içerken şâd olup Cem
Dimiş kim şimdi buldum dâfi'-i gam (Kılıç, 2018: 214)

Cem Sultan'ın şiir konusunda Ahmed Paşa'yı örnek aldığı, onun tesirinde kaldığı hatta gazel ve kasidelerinde onu taklit ettiği iddia edilmektedir (Ağarı, 2008: 178). Nitekim Cem Sultan'ın ölümü Ahmed Paşa'yı çok üzümü ve ölümü üzerine şu tarihi yazmıştır.

Bin yıl yanarsa ışk oduna bir karâra Cem
Hiç ummazam gamunda gelmiye hergiz kenâra Cem

Fürkat hazânı şöyle sarardursa benzüni
Hiç ummazam ki irişe fasl-ı bahâra Cem

Lütfun durur ki hâk-i rehümdür didün bana
Degmezdi ey sanem bu kadar i'tibâra Cem

Tîr-i belâya karşı tutupdur siper gibi
Yâ Rab ne kıldı n'eyledi bu rûzgâra Cem

Had yok belâ vü derde yüz ur âstânna
Dök yaşların sitâresin ey bî-sitâre Cem (Kılıç, 2018: 214)

Âşık Çelebi de Cem Sultan'ın vefatına Farsça bir tarih kaleme almış ve vefatından duyduğu üzüntüyü ifade etmiştir.

Bahâr-ı devlet-i Cem çün hazânî yâft pîş ez sayf
Resîd ez gayb târiheş zi dünyâ reft Cem vâ hayf³ (Kılıç, 2018: 213)

Beyânî ve Latîfî, Cem Sultan'ın vefatını fazla detay vermeden ifade ederler.

Kenâr-ı deryâya düşüp Frengistâna cân atup kal'a-i Rodos-ı menhûsda felâhdan me'yûs olup karâr
eyleyüp ömri anda âhire irmişdür (Sungurhan, 2017: 13).

Âkıbetü'l-emr ol ihtiyâr u ihtirânla diyâr-ı mezbûrda vefât itdi (Canım, 2018: 102).

Sehî Bey, Cem Sultan'ın kardeşi Bâyezîd ile girdiği taht mücadelesinden mağlup ayrıldıktan sonra Kabe'ye gittiğini ve tekrar saltanat mücadelesi verdiğini ifade etmiştir. Cem Sultan, son hamlesinden de netice alamayınca yurt dışına çıkar ve orada vefat eder.

Sultân Bâyezîd ile mukâbil olup ceng idicek cenge mütehammil olmayup diyâr-ı Araba çıkup gidüp varup Ka'be şerrefehallâh ziyâretin idüp tekrâr gelüp saltanat da'vasın eyleyüp sûret bulmayıcak gemiye girüp deryâ yüzine kaçup Rîm Pûpa varup anda Allâh emrine yitişüp meyyitin Burûsaya getürdiler. Mezârı Burûsa'dadur (İpekten vd, 2017: 18).

³ Cem'in devletinin baharı yazdan önce hazana erince onun tarihi, gaybdan şöyle ulaştı: Cem dünyadan gitti, ne yazık!

2.3. Hâmîlik ve Yardımseverliği

Cem Sultan, tahta geçmemesine rağmen şair sultanlar arasında anılan ve şiirlerinde şahsi duygularını ifade etmekte başarılı kabul edilen şairlerdendir. Şiir ve edebiyata çok küçük yaşlardan itibaren meşgul olan Cem Sultan'ın Konya'da bulunduğu dönemde çevresinde adına "Cem Şairleri" denilen bir topluluk oluşmuştur (Ağarı, 2008: 178). Cem şairleri adıyla anılan bu toplulukta Sa'dî, Haydar, Sehâî, La'lî, Kandî ve Şâhidî gibi isimler bulunmaktadır. Bu şairlerin bir kısmı Cem'i ölünceye kadar yalnız bırakmamıştır (Bülbül, 2004: 4).

Cem Sultan'ın biyografisine yer veren tezkireler içerisinde yardımseverlik ve hâmîlik özelliklerinden bahseden tezkireler Âşık Çelebi ve Sehî Bey tezkireleridir.

Âşık Çelebi, Cem Sultan'ın kendi meclisinden olan Sa'dî ile yakın bir ilişkisi olduğunu ifade eder. Öyle ki Cem Sultan padişah II. Bâyezîd'den özür dilemek için "Kerem" redifli bir kaside yazar ve Sa'dî'ye vererek padişaha ulaştırmasını söyler.

Ba'dehu musâhibi Sa'dî ile dîvânın ve Kerem redif kasesinin ve anun zımnında mâ-cerâ vü dâstânın Sultân Bâyezîd'e gönderdi. 'Özrin makbûl itmediler, bugün yarın diyü ferdâdan ferdâya saldılar. Âhir Sa'dî'yi cäsüsdür diyü tutup deryâya saldılar. Felekdür irdüğine irer irmedüğine taş atar, ne câm-ı Cem'e ne âyîne-i İskendere bakar diyüp Frengistânda olan Cem key-i Keyân'dan ve mekr-i zemândan emîn olmadı (Kılıç, 2018: 214).

Sehî Bey, Cem Sultan'ın şairlere rağbet ve iltifat ettiğini her daim yanlarında olduğunu zikreder. Ayrıca her birine ayrı ayrı ilgi ve alaka gösterdiğini de ifade eder.

Sâhib-ma'rifet ve ehl-i fazîlet şu'arâ tâyifesine ziyâde rağbet ü iltifât iderdi. Ve bu tâyifeden yanında çok kimesne olurdu. Her birin haddinden ziyâde ri'âyetler idüp şefkat ü merhamet gösterürdi (İpekten vd, 2017: 18).

2.4. Eğitimi ve Bilgisi

İstanbul'u fethederek yeni bir çağ açan Fatih Sultan Mehmet'in küçük oğlu olan Cem Sultan iyi bir eğitim alarak yetişmiştir. On yaşını bitirince babası onu Kastamonu Sancak beyliğine gönderdi (Ersoylu, 1989: 8). Cem'in çevresinde Gedik Ahmet Paşa, Hâtip-zâde Nasuh Efendi, Defterdâr Ahmed, Sofu Hüseyin, Frenk Süleyman gibi devlet adamları ile bazı Rum ve İtalyan bilginleri bulunuyordu (Bülbül, 2004: 2).

16. yüzyıl tezkire müelliflerinden Sehî Bey, Cem Sultan'ın yiğitlik ve cömertlikte benzersiz olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca kendi döneminde gürz kullanmada maharetli olduğunu da sözlerine ekler.

Şecâ'atde vü sehâvetde bî-mânend zeber-dest hünermend ol salduğı gürzi kendü zamânında kimse salmamışdur. Bî'l-fîl mahrûsa-i İstanbul'da İskele-kapusında gürzi asılmış turur (İpekten vd, 2017: 18).

Sehî Bey, Cem Sultan'ın şiir ve inşa konusunda benzerinin olmadığını ve gazellerinin okunmaya değer olduğunu ifade etmiştir. Cem'in bir divan tertip ettiğini de tezkiresinde zikretmiştir.

Eş'âr u inşâya kâdir ve kendüsi bî-bedel şâ'ir eş'ârı hayâl-engîz ve gazelliyâtı emsâl-âmîz 'ale't-tertib divânı var (İpekten vd, 2017: 18).

Âşık Çelebi, Cem Sultan'ın edebî yönüne vurgu yapar. Muamma türüne ayrı bir önem verdiğini ve bir divan tertip edecek kadar klasik edebiyat bilgisi olduğunu tezkiresinde dile getirir. Öyle ki babası Sultan Mehmet Han adına bir muamma demiştir.

Ekser-i zemânda güftârî eş'âr ve kirdârî tetebbu'-ı esfâr-ı şu'arâ-yı belâgat-şî'âr idi. Kendü nazma kâdir olup Sultân Mehemed nâmına tertîb-i divân ve nazm-ı âyîn ü erkân eyledi. Ba'dehu mu'ammaya kûşîş idüp Sultân Mehemed adına bu mu'ammâyı dimişdür.

Câvidânî saltanat kaddüne lâyük câmedür

Mekrûmet tâcın bi-hamdillâh ki sana virdi Hak (Kılıç, 2018: 213)

Memleketinden ayrı kaldığı zamanlarda sürekli vatan sevgisi çeken Cem Sultan bu durumu yazılı olarak da beyân etmiştir. Nitekim Kınalı-zâde Hasan Çelebi, tezkiresinde Cem Sultan'ın kendi durumunu anlatan şiirler kaleme aldığını ifade etmiştir.

Ser-güzeşt ü ser-encâmı bî-hadd ü erkâm mar'rûf ve ma'lûm-ı 'amme-i hâss u 'ammdur. Ol diyârdan bî-şümâr mihnet-nâmeler göndermekle kıssa-i pür-gussasın ihbâr ve mihen-i mevûr ve küreb ü seçen-i nâ-mahsûrın ibdâ vü izhâr idüp nefsetü'l-masdûr bir kasîde diyüp göndermişdür (Sungurhan, 2018: 156).

Beyânî, Cem Sultan'ın şiir ve nesir vadisinde maharetli olduğunu, ilim irfan öğrenmeye meraklı bir karaktere sahip olduğunu dile getirir.

Erbâb-ı ma'ârif sohbetine râgıb ve fûnûn-ı irfânına tâlib olmagla her fenden ahz-ı cânib eylemişdür. Cevâhir-i nazma mâlik ve fûnûn-ı şî'rûn her vâdisine sâlik olmuşdur (Sungurhan, 2017: 13).

2.5. Taht Mücadelesi ve Saltanatı

Ağabeyi II. Bâyezîd ile girdiği taht mücadelesi ile adından sıkça söz ettiren Cem Sultan, hayatı boyunca çok istediği Osmanlı tahtına sahip olamadı. Taht için verdiği mücadeleler ve bu yolda başına gelen olaylar silsilesi tezkirelere konu olmuştur.

Latîfî bu konu hakkında Cem Sultan'ın bazı devlet adamlarının tahrikleri sonucu saltanat sevdasına düştüğünü, kardeşine karşı mücadeleye giriştiğini fakat bu teşebbüsün olumsuzlukla sonuçlandığını belirtir.

Ümerâ ve vüzerâdan ba'zısının tahrîk ü tahrîsiyle saltanat sevdâsına ve taht hevâsına düşüp yine vilâyet-i Rûm'a 'azm ittiler. Ya taht ola ya baht diyüp birâderi Bâyezîd Hân ile azmâyiş-i tâlî' idüp mukâbele vü mukâteleye kasd itdükde âyîne-i rûzgârda şekl-i ikbâli sûret-i idbârda mu'âyene ve müşâhede itdiler (Canım, 2018: 101).

Sehî Bey, Cem'in Karaman'da sancakbeyi iken babasının ölümü üzerine Bursa'ya gelerek kendi adına hutbe okutup sikke yazdırdığını ve bir miktar padişahlık yaptığını ifade eder.

Karamandan Bursa'ya gelüp kendü adına hutbe okudup sikke yazdırdı. Bir mikdâr anda pâdişâhlık idüp (İsen, 2017: 18).

Cem'in saltanat ve taht mücadelesi ile ilgili en detaylı bilgi veren tezkireler Âşık Çelebi ve Kınalı-zâde Hasan Çelebi tezkireleridir. Âşık Çelebi, tezkiresinde Sultan Cem'in Konya'da şehzadelik yıllarını geçirdiğini ifade etmiştir.

Sultan Mehemed devrinde vilâyet-i Yûnân'da pâ-y-taht-ı Selçukiyân'da ya'nî Konya'da şeh-zâde idi ammâ serv gibi hevâ-yı kayd-ı rûzgârdan âzâde idi (Kılıç, 2018: 213).

Babası Fatih Sultan Mehmet'in ölümü üzerine tahta çıkma planları yapan Cem Sultan II. Bâyezîd'in tahta çıktığını duyunca bu durumu kaldıramaz ve çok üzülür. Bu durum tezkirede şu şekilde anlatılmıştır:

Bu hâl ile ‘ömr sürerken sene sitte ve semânîn ve semâne mi’ede Sultân Mehmed-i merhûm intikâl idüp Sultân Bâyezîd ile nat’-ı felekde şatranc-ı tâli’ oynadılar, bir zemân ki tenûr-ı kârzârda kaynadılar. Kur’a-i devletde nakş-ı murâd Sultân Bâyezîd nâmına âşikâr oldu. Cem Sultan şeş-der-i hayrette zâr oldu (Kılıç, 2018: 213).

Kınalı-zâde Hasan Çelebi, Cem Sultan’ın kardeşi ile taht mücadelesine giriştiğini ve savaş esnasında kendisine sadık beylerin karşı tarafa geçmeleri üzerine ihaneti kaldıramaz taht sevdasından vazgeçerek Mısır’a iltica eder.

Bursa havâlisinde telâkî-i saffeyn olup dilîrân-ı gîrûdâr mübâşir-i ceng ü peykâr iken ba’z-ı erkân-ı devleti nemek-harâmlık idüp hidmet-i şehzâdeyi terk idüp ekser-i ‘asâkir ile Sultân Bâyezîd Hâna tâbi’-i fermân olcuk sâ’ir-i ensâr u a’vânı dahı nâ-çâr firâr idüp Sultân-ı Mısra ilticâ itmiş idi (Sungurhan, 2018: 155).

2.6. Yarattığı

Cem Sultan, pek çok divan şairi gibi yeterince rind, çokça âşik, şairlik kudretinden emin, güzellere düşkün ve aynı zamanda onlardan şikâyetçidir. Allah’ın kâinattaki eşsiz nizamına, ahengine ve hikmetine hayrandır fakat hükümdarlık iddiasından bulunduğu için ağabeyi II. Bâyezîd ile savaşacak derecede de hırslı bir karaktere sahiptir (Ağarı, 2008: 179). Sehî Bey, Cem Sultan’ın şefkatli ve merhametli bir tabiata sahip olduğundan söz eder.

Her birin haddinden ziyâde ri’âyetler idüp şefkat ü merhamet gösterürlerdi (İpekten, 2017: 18).

Latîfi, Cem’in zamandan çokça şikâyetler ettiğini, kardeşi ile olan mücadelesinde sonra sürekli içten bir anlatımla vatan sevgisi içeren şiirler kaleme aldığını zikreder.

Eyyâm-ı hasretün varak-nigârı ve hengâm-ı fûrkâtün kıssa-güzârıdır. Bu dehr-i pür-kahrden çekdüğü mihnetleri ve sipihr-i bed-mihrden gördüğü felâketleri ol dâr-ı ahzânda ya’nî diyâr-ı Frengistânda tahrîre getirüp hezâr hurkat u fûrkat ile cânîb-i Bâyezîd Hana iblâg u irsâl iderdi (Canım, 2018: 102).

Cem, gurbette kaldığı dönemlerde sıkıntılı, kederli ve hasret içinde bir hayat sürmüştür. Şiirlerinde bu ayrılıktan ne kadar üzüntü duyduğunu açıkça belli eder. Birinci bendi felek redifiyle başlayan şiirinde talihsizliğinden kinaye olarak felekten şikâyet etmekle birlikte kendisiyle de hesaplaştığı görülmektedir (Şakiroğlu, 1993: 285).

Sultân Bâyezîd-i ma’rifet-mezîd dahı anun zâr u giryesinden münkabız ü münkesir olup bu elem ü zahmetden rahmetde olmasın evlâ gördiler. Bu ebyât-ı musibet-me’âl anun Felek-nâme nâm makâlesindendir.

Ey vefâsuz hâyin ü bî-emn ü bî-emân felek
Pür-belâ vü pür-cefâ nakş-ı kazâ-gerdân felek

Ey nice şâh ü selâtîn kanın içen zulm ile
Pür-sitem pür-mihnet ü pür-derd ü pür-efgân felek

Sen degül misün viren tahtın Süleymânun yile
Mülk-i âbâdın mülûkun eyleyen virân felek

Ey nice şehler sarâyın tolduran efgân felek
Ey nice Dahhak-i vakti eyleyen giryân felek (Canım, 2018: 103)

Hayatı maceralı geçen ve Avrupalı devletlerin siyasî oyunlarına hedef olan Cem Sultan zaman zaman kardeşi II. Bâyezîd'e kendisinin içerisinde bulunduğu durumun sebebinin ne olduğunu ve feleğin kendisinden neden yüz çevirdiğini doğrudan sorar. Aynı şekilde Bâyezîd de şiir ile kendisine cevap verir.

Ol zamân ki zamâne merhûm-ı merkûmdan yüz döndürmüş idi. Ol hîn-i harâretde bu nükteyi yazup birâderi Sultân Bâyezîd'e göndermiş idi. Su'âl-i Cem.

Sen pister-i gülde yatasın şevk ile handân

Ben kül döşenem külhan-ı mihnetde sebeb ne (Canım 2018: 103)

Cevâb-ı Sultân Bâyezîd Hân. Nazm:

Çün rûz-ı ezel kısmet olınmış bize devlet

Takdire rızâ vermeyesün böyle sebeb ne

Haccü'l-harameynüm diyüben da'vî kılursun

Bu saltanat-ı dünyeviye bunca talep ne (Canım 2018: 103)

Cem Sultan, Âşık Çelebi tezkiresinde dünyanın gelip geçici bir yaşam yeri olduğunu ifade eder ve evlatlarının olmadığı bir dünyanın gereksiz olduğundan dem vurur.

İnneme'd-dünyâ ta'âmün ve mudâmün ve gulâm

Feizâ fatekehunne fe'alâ'd-dünyâ selâm⁴ (Kılıç, 2018: 213).

Cem Sultan'ın yaratılış özelliklerine yer veren son tezkire Kınalı-zâde Hasan Çelebi tezkiresidir. Çelebi, Cem Sultan'ın hayır işleriyle meşgul olduğunu ve ibadetlerine düşkün bir karaktere sahip olduğunu ifade eder.

Ol eyyâmında hıdmet-i şehen-şâh-ı pür-ihirâm i'ânet-i Sultân-ı merkûmla tavâf-ı Beytu'llâhü'l-harâm ve rûy-mâl-i südde-i hayrû'l-enâm ile müşerref olup niçe eyyâm ol mâkâm-ı pür-ihirâmda mücâveret niçe müddet ol diyâr-ı celîlü'l-i'tibârda keşti-i vücûdî ikâmet kılmış idi (Sungurhan, 2018: 155).

2.7. Cem Sultanın Şairliği

İstanbul gibi önemli bir şehri fethederek Bizans imparatorluğundan alıp İslam toprağı haline getiren Fatih Sultan Mehmet'in oğlu Cem Sultan, bir şehzade olarak gerekli terbiyesini almış ve bunun yanında Arapça ve Farsça öğrenmiştir. Cem Sultan, vali olarak tayin edildiği Kastamonu'da ilk şiirlerini yazmıştır (Bülbül, 2004: 4). XVI. yüzyıl tezkirecileri ekseriyetle Cem Sultan'ın şiirlerini övmüşlerdir. Bu hususta Âşık Çelebi, Cem Sultan'ın Divanı'nı "Bir divan yanında bin divandan yeg (Kılıç, 2018: 213)." tutarak onun şairlik kudretini üstün tutmuştur. Zaten Âşık Çelebi'nin tezkiresinde verilen sultana ait şiirler incelendiğinde sultanın dil kullanımındaki ustalığı göze çarpar.

Beyânî tezkiresinde ise Cem Sultan için övgülü ifadeler bulunur. Maarif sohbetlerine kabiliyeti bulunduğu ifade edilirken irfan ilmine meraklı olduğu da eklenir. Şiir yazma konusunda ise tezkireye göre maharetlidir. Her türlü şiir yazabileceği de ifade edilir.

⁴ Dünya hayatı yeme, içme ve evlattan ibarettir. Bunlar da olmazsa selâm olsun dünyâya.

Beyânî'nin Cem Sultan için söylediği “*Cevâhir-i nazma mâlik ve funûn-ı şîrûn her vâdîsine sâlik olmuşdur*” (Sungurhan, 2017: 13) ifadesi sultan'ın şiir yazmadaki ustalığına örnek teşkil etmektedir.

Gelibolulu Âlî ise ilgili eserinin tezkire kısmında kısaca Cem Sultan'ın şiirlerinden bahseder. Bir iki kelime hacmini aşmayan bu ifadeler “*Güzide eş'ar, ısgaya layık*” (İsen, 2017: 68) kabîlindedir. İfadelerden anlaşıldığı üzere Gelibolulu Âlî, Cem Sultan'ın şiirlerini seçkin ve bahse uygun olarak değerlendirmektedir. Ancak “*Ser-güzeşt ü zebân-ı vukû' nazmında Şâhî merhum bunların ebyâtından şâ'irâne ve nazûkter idügin tahkik itmişüzdür*” (İsen, 2017: 96) ifadesi önemlidir. Çünkü Şâhî'nin şiirleri kendisinin şiirlerinden daha nazik ve üslup olarak daha şairanedir.

İncelenen tezkireler içerisinde Sehî Bey tezkiresi Cem Sultan'dan övgüyle bahseden tezkirelerdendir. Sehî Bey, Cem Sultan'ı merhametli ve şefkatli bulmaktadır. Şiirleri ise oldukça kıymetli olup bedelsizdir. Şiirlerindeki hayal dünyası örnek teşkil edecek niteliktedir.

Eş'âr-ı u inşâyâ kâdir ve kendüsi bî-bedel şâ'ir eş'ârî hayâl-engîz ve gazelliyatı emsâl-âmiz 'ale't-tertib dîvânı var (İpekten vd 2017: 18).

Latîfî aynı zamanda nazımının güzel ve üslubunun da nefis olduğunu da belirtir.

“Nazmı selis ve üslûbu nefis kitabdur” (İpekten vd, 2017: 19).

Latîfî tezkiresinde ise şiir-şinas, sözü kuvvetli ve şiir-perver şehzadelerden biri olarak kayıtlıdır. Tezkireye göre Cem Sultan, sultan şairler içerisinde Sultan Selim gibi güzel şiirler yazan bir kimsedir.

İttifâk-ı suhanverân ve icmâ'-ı şîr-şinâsân budur ki şu'arâ-yı selâtîn-i 'Osmâniyyeden Sultân Selim'den şîr-perveri ve şehzadelerden Sultân Cem'den eş'arî yokdur. Bu dahi Sultân Selim gibi Fârisî-dân ve mütetebbi'-i resâyil ü dîvân idi (Canım, 2018: 103).

Kınalı-zâde Hasan Çelebi tezkiresinde ise diğer tezkirelerden farklı olarak sultanın şairliğinden bahsedilmemiştir. Hayatı hakkında kısa bilgiler veren tezkire sultanın vefatından sonra şiir örneklerine geçerek XVI. yüzyılın diğer tezkirelerinden farklı olarak şairlik hususuna temas etmemiştir.

3. Biyografideki Odak Unsurları

3.1. Cem Sultan'ın Ön Plana Çıkarılan Özelliği

Bu başlık altında XVI. yüzyıl tezkirelerinde Cem Sultan'ın hangi durumunun veya hangi özelliğinin ön plana çıkarıldığı konusu işlenecektir. Bu hususta incelenen ilk tezkireci Âşık Çelebi'dir. Tezkire çalışmasında yaklaşık olarak iki sayfalık yere sahip olan Cem Sultan'ın bir bütün olarak incelenen tezkirede Bâyezîd ile giriştiği taht mücadelesinin kahir ekseriyete sahip olduğu görülür. Sultan Mehmed'in ahirete intikal etmesinin ardından Cem Sultan'ın tahta geçmek için başlattığı mücadelede başarısız olduğu belirtilir. Oldukça hacimli olan bu bölümden sonra sultanın şehit edilişi ile biyografisi sonlandırılıp örnek şiirlere geçilir.

Ol hammâm içinde iken ehl-i mekr futa altından işleyüp ol âhen-diller bağrıların taş eylediler Sultan Cem'ün başın zehrînk ustura ile terâş eylediler, perçem-i pür-hamı gibi ser-efrâz idüp şühedâ zümresine baş eylediler (Kılıç, 2018: 214).

Beyânî tezkiresinde ise Cem Sultan tek paragraf olarak ele alınmıştır. Tezkire genel olarak üç durum altında incelenebilir. İlki sultanın şeceresi, ikincisi sultanın Bâyezîd ile olan mücadelesi, üçüncüsü ise şairliğidir. Bunlar içerisinde sultanın Bâyezîd ile olan mücadelesi diğerlerinden daha fazla yer

kaplamıştır. Sultan Mehmed'in vefatından sonra askerlerini toplayıp kardeşi Bâyezîd ile savaş hazırlığı yaptığı Bursa'ya yakın bir yerde toplandığı yenilginin ardından Mısır'a iltica ettiği genel olarak paragrafta hakim unsur olarak değerlendirilebilir.

Sa'âdet-i cihânânî ve devlet-i kâmrânî bir birâder-i kihteri Sultân Bâyezîd Hâna erzân oldukda cem'-i asker idüp tahtgâha azm ve Burusa'ya karîb bir yerde mübâşeret-i rezm itdükde vehle-i ûlâda askeri perişân kendi girizân olup sultân-ı Mısır'a ilticâ eylemişdür (Sungurhan, 2017: 12).

Gelibolulu Âlî'de ise odak unsuru sultanın şairliğidir. Çalışmaya göre çeyrek sayfalık yer kaplayan biyografide sadece sultanın şairliğinden bahsedilir. Şiirleri seçkindir fakat Şâhî ile mukayese edildiğinde Şâhî'nin şairliği kendisinininkinden daha iyidir:

Ser-güzeşt ü zebân-ı vukû' nazmında Şâhî merhûm bunların ebyâtından şâ'irâne ve nazûk-ter idüğün tahkîk itmişüzdür (İsen, 2017: 96).

Sehî Bey tezkiresi iki bölümde incelenebilir. İlk bölümde sultanın Bâyezîd ile olan mücadelesi ve bu mücadeleden mağlup ayrıldığından bahsedilir. Mezarı Bursa'da olan Cem Sultan'ın kılıcı da İstanbul İskele-kapıda asılıdır. İkinci kısımda ise sultanın şairliğinden bahsedilir. Fakat hacim olarak sultanın tahta çıkma mücadelesi biyografide daha ön plandadır.

XVI. yüzyılın diğer tezkirelerinde olduğu gibi Latîfi tezkiresinde de Cem Sultan'ın taht mücadelesi ve bu mücadeleden mağlup olarak ayrıldığı kayıtlıdır. Latîfi'ye göre Cem Sultan "Ya taht ya baht" diyerek mücadeleye başlar. Ancak bu mücadelenin sonucu elem ve ızdıraptan başka bir şey değildir.

Dehr-i pür-kahrdan çekdüğü mihnetleri ve sipîhr-i bed-mihrden gördüğü felaketleri ol dâr-ı ahzânda ya'ni diyâr-ı Frengistânda tahrîre getirüp hezâr hurkat u fûrkat ile cânib-i Bâyezîd Hâna iblâg u irsâl iderdi. Sultân Bâyezîd-i magfîret-mezîd dahî anun zâr u giryesinden münkabız ü münkesir olup bu elem ü zahmetden rahmetde olmasın evlâ gördiler (Canım, 2018: 103).

Son olarak Kınalı-zâde Hasan Çelebi tezkiresinde de diğer tezkirelerde olduğu gibi odak unsuru sultanın taht mücadelesidir. Çalışmada yaklaşık olarak iki sayfayı haiz biyografide baştan sona anlatılan sultanın mücadelesidir (Sungurhan, 2017b: 155-156).

3.2. Sultan İçin Yazılan Şiirlerdeki Odak Unsuru

Biyografilerde bazen nesirde uzun sayfalar sürecektir olan maksat tek bir beyitle kolaylıkla ifade edilebilir. Bu başlık altında da sultan için yazılmış/sunulmuş olan şiir parçaları incelenecektir.

Örneğin Âşık Çelebi tezkiresinde Cem Sultan, Mısır diyarına gidip oradan hac saadetine nail olmuştur. Mekke'de bulunmaktan mutmain olmayınca ordan geri döner ve Frengistan'a gider. Tezkirede bu durum aktarılırken Hâtîf'ten bir beyit aktarılır. Bu beyit:

Tersem ne resî be-Ka'be ey A'râbî

K'in reh ki tu mîrevî be-Türkistânîst (Kılıç, 2018: 213)

Beyitte "Ey Bedevî Arap, korkarım ki Kabe'ye ulaşamayacaksın. Çünkü gitmekte olduğun bu yol Türkistân'a gider" ifadesi durumu özetleyen bir ibaredir.

Frengistan'a ordan Nitse şehrine giden Cem Sultan orada kalmaya karar verir. Bu durum ifade edilirken de yine bir beyit durumu toparlayıcı olarak aktarılır:

Dilâ gedâyî vü rindî zi padşâhî bih

Demi ferâgat-i hâtır zi herçi hâhî bih (Kılıç, 2018: 213)

“Ey gönül, fakirlik ve rintlik padişahlıktan daha iyidir. Bir anlık huzur, istediğin her şeyden iyidir” ifadesinden anlaşıldığı üzere Frengistan’da karar kılan Cem Sultan bir parça huzur aramaktadır.

Kınalı-zâde Hasan Çelebi tezkiresinde de bu kabilden bir örnek bulunmaktadır. Biyografi yazılırken bir tane Farsça beyit anlatılan durumu özetler mahiyette okuyuculara sunulmuştur:

Ey cihângîr ü cihân bahş ki der-hükm-i ezel

Saltanat tâ be-ebed ber-tu mukarrer şude est (Sungurhan, 2017b: 155)

Beytin sahibi cihângîre seslenmekte ve onun saltanatının ebedî olmasına dua etmektedir. Biyografide ise beyitten önce sultanın taht mücadelesine giriştiği aktarılmaktadır. Akabinde hemen bu beyit örneğinin verilmesi durumu özetler niteliktedir.

XVI. yüzyıl tezkireleri içerisinde bu başlığa örnek olabilecek nitelikler sadece Âşık Çelebi’nin ve Kınalı-zâde Hasan Çelebi’nin tezkirelerinde bulunmaktadır. Zaten tezkireler içerisinde Cem Sultan’a en fazla yer veren tezkirelerin bu iki tanesi olduğu da dikkat çeker.

3.3. Tezkirelerde Cem Sultan’dan Alman Şiirlerin Odak Unsuru

Yaşamı boyunca çeşitli sıkıntılarla mücadele eden Cem Sultan, yaşadığı sıkıntıları şiirlerine de yansıtmış bir şahsiyettir. Cem Sultan’ı özellikle etkileyen ve şiirlerine yansıyan duygu vatan hasretidir (Bülbül, 2004: 5). Şiirlerinde vatan hasretinin yanında sevgilinin yanından ayrılma ve ondan ayrı düşünme unsurları da görülür.

Nazirecilik geleneğine Cem Sultan’ın da katıldığı bilinmektedir. Cem Sultan, başta Ahmet Paşa olmak üzere Şeyhî, Atâî, Sâfî, Nizâmî, Hilâlî ve Necâtî gibi şairlerin şiirlerine de nazire yazmıştır (Bülbül, 2004: 5). Bu başlık altında XVI. yüzyıl tezkirelerinde Cem Sultan’a ait olan ve biyografilerde kendine yer edinmiş şiirlerin odak noktası ele alınacaktır.

Kınalı-zâde Hasan Çelebi’nin tezkiresinde Cem Sultan’a ait üç şiir parçası verilmiştir. Bunlardan iki tanesi üçer beyit ve bir tanesi de sadece beyit formatındadır.

Câm-ı Cem nûş eyle ey Cem bu Frengistândur

Her kulun başına yazılan gelür devrândur (Sungurhan, 2017b: 156)

Frengistan’da Cem’in kadehinden içki içen Cem her kulun başına gelecek olan kaderden muzdarip olduğunu ifade eder.

Gidemez kaldı girü Cem yolu bağlandı meger

Bir yüzi gül saçı sünbül lebi mül gonçe-feme (Sungurhan, 2017b: 156)

Şairin bir vuslatta olduğu anlaşılmaktadır. Geri dönemediğini yolunun artık bağlandığını döneminin dil kullanımına göre gayet açık bir şekilde ifade eden şair sevgilinin yüzünü bir güle, saçını sünbüle dudaklarını bir şaraba benzetererek şairlik kudretini göstermektedir. Kınalı-zâde Hasan Çelebi tezkiresinde örnek olarak sunulan Cem Sultan’a ait şiirlerin beşerî aşkı ihtiva ettiği ve bunun yanında Cem Sultan’ın vuslat çektiği anlaşılmaktadır.

Latîfî tezkiresinde ise Cem Sultan'ın şiiirleri içerisinde felek redifli bir gazel tercih edilmiş. Bu gazele göre felek vefâsız ve haindir. Sitem, mihnet ve dert dolu olan felek Süleymân'ın tahtını yele vermiş ve mülkleri viran eylemiştir. Dört beyit olarak verilen bu şiiirde genelde felekten çekilen sıkıntı hali gözler önüne serilmiştir:

Ey vefâsız hâyin ü bî-emn ü bî-emân felek
Pür-belâ vü pür-cefâ nakş-ı kazâ-gerdân felek
Ey nice şâh u selâtîn kanın içen zulm ile
Pür-sitem pür-mihnet ü pür-derd ü pür-efgân felek

Sen degül misün viren tahtın Süleymânun yile
Mülk-i âbâdın mülûküñ eyleyen vîrân felek (Canım, 2018: 102)

Bir başka örnekte ise beş beyitlik “gör” redifli bir kaside tercih edilmiştir. Bu gazelde ise Sultan, kendisine bulaşan dert belasından muzdarip olduğunu ifade eder. Burada da yine felek amansız, acımasız ve gaddardır:

Ne ‘ıyş u nûş menzildir dehr-i bî-sebât
Ey Cem ko câmı bu felek-i bî-emânı gör (Canım, 2018: 103)

Bir beyitlik bir başka örnekte ise Cem Sultan, kardeşi Sultan Bâyezîd'e bir nükte yazıp gönderir. Kardeşine seslenen şair “Sen şevk ile mutlu bir şekildesin ben ise mihnetteyim.” der ve buna “sebepe ne” şeklinde sorar:

Sen pister-i gülde yatasın şevk ile handân
Ben kül döşenem külhan-ı mihnetde sebepe ne (Canım, 2018: 103)

Latîfî tezkiresinde sultana ait olarak biyografiye eklenen şiiirlerin felekten şikâyet eden bir muhtevaya sahip olduğu görülür.

Sehî Bey tezkiresinde Cem Sultan'a ait olan beş beyitlik tek bir gazel bulunmaktadır. “Üstine” redifli gazel açık, sade ve anlaşılır bir şekilde kaleme alınmıştır. Beşerî aşkı içeren bu şiiirde “dedim-dedi”li ifadeler göze çarpar. Sevgilisiyle diyalog kuran şair kâh ondan buse ister kâh onu yamacına çekmek ister:

Didüm iy cân çün lebüñ cân dur baña bir bûse vir
Gül gibi kaldı tebessüm didi kim cân üstine
Didüm iy cân kaçma Cem'den hâcîdur güldi didi
Gerçi hâcîdur velî cân virür oğlan üstine (İpekten vd, 2017: 19)

Gelibolulu Âlî ise *Künhü'l-ahbâr* adlı eserinin tezkire kısmında Cem Sultan'ın iki şiiir parçacığına yer vermiştir. Bunlardan bir tanesi “ı gör” redifli gazelinin ilk iki beyti, ikincisi ise tek beyitten müteşekkil bir şiiir parçacığıdır.

Beyânî tezkiresinde Cem Sultan'a ait üç şiiir parçası örnek olarak verilir. Bunlardan biri tek beyit ikincisi iki beyit üçüncüsü ise üç beyittir. Burada verilen şiiir örneklerinin odak unsurunun mey olduğu göze çarpar. Zira ikinci örneğin ilk beytinde sakiye seslenen şair ondan mey ister, çünkü gamları def etmenin yolu mey içmekten geçmektedir:

Sâkîyâ devr-i Süleymândur el ur câm-ı Ceme

Bize mey sun içelüm çâre budur def-i gama (Sungurhan, 2017a: 13)

Son örneğin ise redifi “bari kadeh”tir. Feleğin kendisine adeta kan yutturduğunu ifade eden şair çaresizce mey içmekten başka çaresi olmadığını belirtir:

Çâre yok irmege ey Cem deheni câmına hîç

Kan yudup derd ile nâ-çâr içelüm bari kadeh (Sungurhan, 2017a: 13)

Âşık Çelebi tezkiresi, XVI. yüzyıl tezkireleri içerisinde Cem Sultan’ın şiirlerinden en fazla örnek bulunan tezkiredir. Tezkirede, beş beyitlik “Cem” redifli bir şiir bulunmaktadır. Şiirde ayrılık hazanından benzinin sarardığını ifade eden şair, hep sonbaharda olduğunu ve ömrünün bahara erişmesinden ümidini kestiğini belirtir:

Fürkat hazânı şöyle sarardursa benzüni

Hîç ummazam ki irişe fasl-ı bahâra Cem (Kılıç, 2018: 215)

Başka bir örnekte altı beyitlik “dest-mâli” redifli bir gazel bulunmaktadır. Burada da şair sevgilinin dudaklarını andığında göz yaşlarına hakim olamaz ve mendili kan olur. Gayet fasih bir şekilde sevgilisiyle olan muhabbetini ifade ettiği şiirin mahlas beyti:

Leb-i la’linün anup aqlasa Cem

Tolar hûn-ı cigerden dest-mâli (Kılıç, 2018: 216)

Âşık Çelebi’nin *Meşâ’irü’ş-su’ârâ* adlı tezkiresinde Cem Sultan’ın şiirlerinden verilen örneklerde büyük çoğunluğunun beşerî aşkı ihtiva ettiği ve az da olsa şairin vatan hasretini merkeze aldığı beyit örneklerinden verildiği görülmüştür.

Sonuç

Kültür, insanlık tarihi boyunca önemini korumuş ve her daim toplumlar için bir gelişme unsuru olmuştur. Toplumların gelişmişliklerinde önemli bir yer işgal eden kültürün önemli parçalarından birisi de edebiyattır. Edebiyat tarihinin vazgeçilmez kaynaklarından olan tezkireler ise şairlerin/müelliflerin hayat hikayelerinin yanında dönemin siyasi, sosyal, tarihi ve kültürel durumlarını da ortaya koyması açısından oldukça önemlidir. XVI. yüzyıl tezkirelerinin gözünden Cem Sultan’ın incelendiği bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

XVI. yüzyıl tezkireleri içinde Âşık Çelebi, Kınalı-zade Hasan Çelebi, Latifi, Sehî Bey ve Beyânî tezkirelerinde sultanın yaşam öyküsünün yanında şairliğiyle ilgili övgü dolu ifadeler kullanılmıştır. Gelibolulu Âli ise Cem Sultan’dan bahsettiği kısımda yaşam öyküsünden hiç bahsetmez ve divanını gördüğünü belirterek şiir örneklerine geçip detay vermez. Bunların yanında Ahdi ise tezkiresinde Cem Sultan’a yer vermemiştir. Sultanın yaşam öyküsüne yer veren tezkireler onun Bâyezîd ile girdiği taht mücadelesinden ve bu mücadelede başarısız olduğundan bahseder. Cem Sultan’ın şairliğinden bahseden tezkirelerin ortak kanaati -Gelibolulu Âli hariç- sultanın şairlikte mahir ve mazmunları kullanmada usta olduğudur.

XVI. yüzyıl tezkirelerinde Cem Sultan’a ait verilen örneklerde ekseriyetle vatan hasretinin ağır bastığı, sevgiliden ayrılmanın hüznü ve gurbette olmanın garipliğini ihtiva eden şiir örnekleri tercih edilmiştir.

Bilindiği üzere bazı tezkirelerde sultanlarla ilgili az da olsa eleştiri bulunur. Ancak XVI. yüzyılda kaleme alınan tezkirelerin hiçbirinde her ne kadar çalkantılı bir yaşam sürse de Cem Sultan için böyle bir durumla karşılaşmamıştır.

Kaynakça

- Ağarı, Ş. (2008). "Cem Sultan'ın Türkçe Divanında Hacca Dair Unsurlar." Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, C.24, s.177-186.
- Bülbül, T. (2004). Cem Sultan'ın Türkçe Divanından Gazel Şerhleri. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.
- Canım, R. (2018). Tezkiretü'ş-şu'arâ ve Tabsiratü'n-nuzamâ. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-216998/latifi-tezkiretus-uara-ve-tabsiratun-nuzama.html> (Erişim tarihi: 25.08.2022).
- Engin S. (2006). Cem Sultan'ın Türkçe Divanı'nın Tahlili. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Ersoylu, H. (1989). Cem Sultan'ın Türkçe Divanı. Ankara: Türk Dil Kurumu
- İpekten, H vd. (2017). Heşt Bihişt. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56165,hest-bihistpdf.pdf> (Erişim Tarihi: 25.08.2022)
- İsen, M. (2010). Tezkireden Biyografiye. İstanbul: Kapı.
- İsen, M. (2017). Kühnü'l-ahbâr'ın Tezkire Kısmı. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194288/kunhul-ahbarin-tezkire-kismi.html> (Erişim Tarihi: 25.08.2022).
- İsen, M. ve Kılıç F. (2011). Şair Tezkireleri. Ankara: Grafiker.
- Kılıç, F. (2018). Âşık Çelebi Meşâirü'ş-şu'arâ. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-210485/asik-celebi-mesairus-uara.html> (Erişim Tarihi: 25.08.2022).
- Sungurhan, A. (2017). Beyânî Tezkiresi. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194495/beyani-tezkiresi-tezkiretus-uara.html> (Erişim Tarihi: 25.08.2022).
- Sungurhan, A. (2017). Kınalı-zâde Hasan Çelebi Tezkiretü'ş-şu'arâ. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194494/kinalizade-hasan-celebi-tezkiretus-s-uara.html> (Erişim Tarihi: 25.08.2022).
- Şakiroğlu M. (1993). "Cem Sultan" Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, C.7, s. 283.

42. Göç ve çocuk hakları üzerine bir değerlendirme

Hasan BOZKAYA¹

APA: Bozkaya, H. (2022). Göç ve çocuk hakları üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 677-688. DOI: 10.29000/rumelide.1190328.

Öz

Göç, sosyolojik bir hareketliliklerdir. Göç eden insanların ve grupların önemli bir bölümünü çocuklar oluşturmaktadır. Bu yüzden göç kavramı ele alınırken çocuk ve çocuk hakları konusu göz ardı edilemez. Çocukların korunmaya muhtaç durumda olmaları, onların haklarını daha da önemli bir hale getirmektedir. Çocuk hakları konusu günümüzde oldukça önemsenen ve kanunlarla da güvence altına alınan bir konudur. Çağlar boyunca neredeyse hiçbir kanuni düzenleme yapılmayan ve ihmal edilen çocuk hakları konusu, tarihi süreç içerisinde ancak 20. yüzyılın başlarından itibaren ilgililenen ve üzerine düşülen bir konu olmaya başlamıştır. Bu çalışma, göç ve çocuk haklarını; hayatta kalma hakkı, korunma hakkı, gelişme hakkı, katılım hakkı çerçevesinde ele alındığı bir derleme çalışmasıdır. Öncelikle göç ve çocuk hakları arasındaki bağlantıyı ele alan kaynaklarla ilgili geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Bu amaçla; farklı nedenlerle artan göç hareketlerinin çocuklara yansımaları ile göç eden çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerilerine yönelik yapılmış olan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Yapılan incelemede çalışmalardan elde edilen bulgular çerçevesinde göç ve çocuk hakları ele alınarak bir değerlendirme yapılmıştır. Göç eden çocuklara haklarının verilmesi, göç sonrası yaşanabilecek birçok sorunun çözümünü sağlayacaktır. Özellikle ülkelerin çocuk haklarına verdikleri önem, göç eden çocukların daha iyi bir geleceğe sahip olmalarını da beraberinde getirecektir.

Anahtar kelimeler: Göç, göçmen, çocuk hakları, katılım, risk grubu

An evaluation on migration and children's rights

Abstract

Migration is a sociological movement. Children constitute an important part of migrant people and groups. Therefore, the issue of children and children's rights cannot be ignored when considering the concept of migration. The fact that children are in need of protection makes their rights even more important. The issue of children's rights is an issue that is very important today and is also guaranteed by laws. The issue of children's rights, which has been neglected and almost no legal regulation has been made throughout the ages, has started to be a matter of interest and concern only since the beginning of the 20th century in the historical process. This study covers immigration and children's rights; It is a compilation study in which the right to survive, the right to development, the right to protection and the right to participate are discussed. First of all, a large literature review was conducted on the sources dealing with the connection between migration and children's rights. National and international studies on the reflections of the increasing migration on children for various reasons, the problems experienced by the children who migrated, and the solution proposals have been examined. In the examination, an evaluation was made by considering immigration and children's rights within the framework of the findings obtained from the studies. Giving migrant

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı (Hatay, Türkiye), bozkayahasan75@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1272-0921 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190328]

children their rights will provide a solution to many problems that may occur after migration. Particularly, the importance given to children's rights by countries will bring along a better future for migrant children.

Keywords: Migration, immigrant, children's rights, participation, risk group

1. Giriş

Göç kavramı ile ilgili fikirler bazen farklılıklar göstermekte bazen de birbiriyle örtüşmektedir. Göçü; güç (kuvvet), suç, ekonomik hareketlilik ve bereket olarak değerlendirenler olmakla birlikte; ekonomik, siyasal ve çevre sorunu olarak ifade edenler de vardır. Göç genelde bir zorunluluktan kaynaklanmakta, gidilen yere bazen yeni sorunlar götürmekte bazen de fayda sağlamaktadır. Bu yüzden insanların sadece basit bir yer değiştirmesi olarak değerlendirmek doğru değildir. Göç eden insanların gittikleri yerdeki ihtiyaçları, toplum ile uyumu, arkalarında bıraktıkları hayat ile yeni hayatı arasında denge kurmaya çalışması, göçü tam bir insani olgu haline getirmektedir. Göç bu yönüyle, bazı insan ve toplumlar için ortak bir sorun, bazıları için de bir umudu ifade eder. Birleşmiş Milletlere ve Uluslararası Af Örgütü'ne göre ise göç bir "hak" tır. Göçün bir hak olarak görülmesi de insan haklarıyla ilişkisini ifade etmektedir.

Ülkelerinden çeşitli sebeplerle ayrılmak zorunda kalan yani göç eden çocuklar, göç ederken yaşadıkları travma ve zorlukların yanı sıra hayatlarını kaybetme, yerleştikleri toplumdaki dışlanma, ayrımcılık, ekonomik ve cinsel sömürü, sağlık, eğitim gibi en temel haklara ulaşamama gibi risklerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bütün bu riskler karşısında da çocuklar savunmasız durumdadırlar (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2017). Giderek artan sayılarıyla göç eden çocuklar sorunu ulusal ve uluslararası platformlarda sürekli olarak tartışılan güncel bir konudur. Göç, çocuklar için eğitim, sağlık ve barınma gibi temel birçok hizmet ile olanağa erişememek anlamına gelmektedir. Hem zayıf hem de savunmasız olan çocuklar, göçmen olduklarında ise kadın ve erkek göçmenlere göre daha çok hak ihlaline maruz kalabilmektedirler. Çocuk haklarının korunması için var olan en önemli metin Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmedir. Bu sözleşme 1989 yılında onaylandıktan sonra günümüzde iki ülke hariç (Somali ve Amerika) Birleşmiş Milletler üyesi tüm ülkeler tarafından imzalanarak kabul edilmiştir. Bu sözleşme ile çocukların hayatta kalma hakkı, korunma hakkı, gelişme hakkı ve katılım hakkı olmak üzere dört temel hakları bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı da insani bir olgu ve hak olan göçü açıklayarak çocuk hakları ile arasındaki ilişkiyi hayatta kalma hakkı, korunma hakkı, gelişme hakkı, katılım hakkı çerçevesinde ele almak ve değerlendirmektir.

2. Literatür

Alanyazın incelendiğinde; göçmen çocukların eğitimi, sağlığı, psikolojik durumları, çalıştırılan çocukların yaşadıkları sorunlar ile göç ve çocuk konularının sıklıkla ele alındığı görülmektedir. Dervişoğlu (2016), "Fakir Baykurt'un Almanya öykülerinde Türk göçmen çocukları" adlı çalışmasında Almanya'daki işçi göçmen çocukların hayatlarından örnekler vererek yaşadıkları sorunları incelenmektedir. Harunoğulları (2016) "Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis Örneği" adlı çalışmasında Kilis ilinde yaşayan Suriyeli sığınmacı çocuk işçilerin eğitim, oyun ve sağlıklı yaşam hakkının tehlikeye girmesinden ve yaşadıkları sorunlara değinmektedir. Sakız (2016), "Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi" adlı çalışmasında Suriyeli sığınmacı çocukların Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki devlet okullarına kayıtlarının yapılması sonrası okul idarecilerinin düşünce, inanç ve tutumlarına etkisini irdelemektedir. Güngördü ve Kurtarı (2016), "Mülteciler ve Hatay'da geleceğin plansız inşası" adlı çalışmalarında şehirlerde yaşayan mültecilerinin şehir planlama

pratiklerinin görmezden gelindiğini ve mülteci sorununa dikkat çekmeyi hedeflemektedirler. Uysal (2016) “Londra’daki Türkiyeli çocukların ulusaşırı mekânlarda duygusal coğrafyaları” adlı çalışmasında ulusaşırı toplumsal alan veya ulusaşırı mekân gibi kavramlar yardımıyla hem bireysel hem de toplumsal etmenlerin sınırları aştığını vurgulamaktadır. Özellikle de bu vurguda göçmen çocukların duygusal bakımdan ele alındığından bahsetmektedir. Ayrıca “Göç eden mülteci çocuklar üzerinde yapılan ve çocukların göç sonrası yaşadıkları riskler ve gelişim süreçleri” (Kim, Brown, Dolan, Sheridan, ve Aber, 2020), “çocukların ruh sağlığı üzerinde ebeveynlerin rolü” (Erucar, Maltby ve Vostanis, 2018), “eğitim ve ruh sağlığı ihtiyaçları” (Sirin ve Rogers Sirin, 2015), “travma sonrası depresyon, stres ve anksiyete” (Khamis, 2019,; Yayan, Düken, Özdemir ve Çelebioğlu, 2020,), “mülteci çocukların göç deneyimine ilişkin görüşlerini öyküsel terapi odağında incelenmesi” (Yıldırım Kurtuluş ve Kurtuluş, 2022) gibi çalışmalarında yapıldığı görülmektedir.

3. Yöntem

Bu çalışma, göç ve çocuk ile ilgili literatürün taranmasıyla hazırlanan bir derleme makalesidir. Derleme çalışmaları, bir araştırmadaki probleme odaklanmak yerine belirli bir konu hakkında literatürü inceleyen çalışmalardır (Aydoğdu, Karamustafaoğlu ve Bülbül, 2017: 560). Bu araştırma yöntemi ile, bir konuyla ilgili çok sayıda araştırmadaki bulgular bir araya getirilir ve bu bulguların eleştirel bir analizi yapılır (Karaçam, 2013: 30). Çalışmada göç ve çocuk haklarına yönelik yapılmış uluslararası ve ulusal çalışmalar incelenmiştir. Yapılan değerlendirme ve analiz sonucunda var olan mevcut durum ayrıntılı bir biçimde betimlenerek çözüm önerileri geliştirilmiştir.

4. Göç

“Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” (Türk Dil Kurumu, 2022) olarak tanımlanan göç, insanların bireysel veya topluluk halinde geçici ya da kalıcı olarak yaşadıkları yerden başka bir yere doğru yaptıkları yer değiştirmesidir. İnsanların kendi istekleriyle veya zorunlu olarak yer değiştirmek durumunda bırakıldıkları görülmektedir. İnsanlar doğal afet, sosyal, ekonomik, dini ve siyasi gibi sebeplerden dolayı göç ederler (Selim, 2017: 43). Göç kavramı olgusal olarak insanlık var olduğundan bu yana birçok çeşidi bulunan ve farklı olaylardan etkilenen dinamik bir süreçtir. Göç ilk insanlar için yerleşik yaşama geçene kadar bir yaşam tarzı iken, insanların yerleşik yaşama geçmesiyle birlikte ise zorunlu durumlarda yapılan bir yer değiştirmeye dönüşmüştür. Ayrıca, mekân ile insan arasındaki bağa zarar veren önemli etmenlerden biridir (Ekici ve Tuncel, 2015: 12). Farr, 1871’deki nüfus sayımındaki sonuçlara bakarak göçü tesadüfen ve bir gerekçesi de olmadan gerçekleşen bir kavram olarak tanımlamaktadır (Ravenstein, 1885:169; Tobler, 2013: 335). Farr ’ın çalışmalarının tersine Ravenstein ’ın 1885 ve 1889’daki çalışmalarında göçü teorik olarak ele aldığı görülmektedir. İkinci Dünya Savaşı sonrası göçü konu alan çalışmalarda artış görülmüştür. Çünkü bu dönemden sonra küreselleşmenin hız kazanması, iletişim ve ulaşım imkanlarının artması göçü kolaylaştıran faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Göçler; oluşum durumlarına, yerlerine ve niteliklerine göre farklı adlarla ifade edilmektedir. En basit manada göçler; dış göç ve iç göç olarak iki farklı şekilde ele alınmaktadır. Fakat bunlardan ayrı olarak gönüllü göç, zorunlu göç, bireysel göç, kitlesel göç ve uluslararası göç gibi başka çeşitleri de vardır. İnsanların daha rahat ve güvenli yaşam arayışları, göç olgusunun canlılığını ve sürekliliğini halen devam ettirmesine sebep olmaktadır. Bu özelliğiyle göç, her dönemde araştırmacıların ilgi odağında olmayı başarmıştır (Selim, 2017: 44).

5. Çocuk hakları

Çocuk haklarını hem insan haklarının bir parçası olarak hem de ayrıca “çocuk hakları” olarak belirtilmesinin sebebi, çocukların bazı özel haklara sahip olmaları veya ayrıcalıklı bir konumda olmaları değildir. Çocukların gelişim çağında olmalarından dolayı kendilerine has bazı gereksinimlerinin olabileceğidir. Bununla birlikte “çocuk hakları” çocukların insan oluşu, yetiştirilme, bakım ve korunmaya muhtaç olmalarından kaynaklanan haklardır. Hukuki olarak “çocuk hakları” kavramı çok yeni bir kavram olup yirmi birinci yüzyılda sözleşme ve bildirelerle düzenlenmeye başlanmıştır. Ayrıca batı toplumlarında hızla yayılmaya başlayan hümanist düşünce akımı ve Fransız İhtilali ile çocukların da kendilerine has haklara sahip olabilecekleri düşüncesini uyandıran önemli etkenlerdir. Özellikle de fakir ve kimsesiz çocukların korunabilmesi adına büyük gayret sarf eden ve İsviçreli olan eğitimci Pestalozzi'nin (1746-1827) bu gayretlerinden sonra batı toplumlarının çocuk haklarıyla ilgili sorumluluk almaya başladıkları görülmektedir (Akyüz, 2013: 24).

Çocuk hakları kültürel ve sosyolojik bir kavram olarak gelişiminde çocuk, toplum, normlar, değerler ve dolayısıyla da yaşanan döneme göre değişiklikler görülmektedir. Orta Çağ Batı Avrupa toplumlarında çocukluk 5-7 yaşlarında sona ererken, Çocukluğun Yokluğu kitabında Neil Postman'ın ifade ettiği şekli ile çocukluk, Rönesans ile birlikte toplumsal ve psikolojik bir kategori olarak ortaya çıkmaktadır (Postman, 1995: 52). Çocukluk kavramının toplumsal, eğitsel ve hukuksal kurumlar tarafından korunan, çocuk haklarının ve çocukların korunması gerektiği fikri ancak yirminci yüzyılda gelişmiştir. Her bir çocuğu hak sahibi birer insan olarak gelişiminin, korunmasının ve temel haklarının güvence altına alınması 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları Sözleşmesinin üye devletler tarafından kabul edilmesi ile sağlanmıştır. Bu sözleşme ile on sekiz yaşın altındaki bireyler; din, dil veya kabiliyet farkı gözetmeksizin, düşünce ve söylemlerinin ne olduğuna ve nasıl bir aileden geldiklerine bakılmaksızın bu haklara sahiptirler. Bu hakların korunması ve geliştirilmesi için kişi ve devletlere bu sözleşme ile yükümlülükler getirilmektedir. Bu sözleşme 1995 yılında yürürlüğe girmiştir. 21. yüzyılda bir birey olarak çocuklara verilen önemin artması, çocukluk evresinin yetişkinlik evresinden ayrı bir evre olarak kabul edilmesi ve çocukluk evresi gelişiminden kaynaklanan ihtiyaçlar, çocukların bazı özel haklara sahip olması gerektiğini gündeme getirmiştir. Bu nedenlerden dolayı da çocuk haklarının düzenlenerek kanunlarla güvence altına alınması kabul edilmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin yanı sıra; insan hakları kapsamında mülteci çocukların haklarıyla ilgili diğer uluslararası düzenlemeler de şunlardır: “Mültecilerin Statüsüne Dair Sözleşme, Birleşmiş Milletler Kişisel ve Siyasal Haklar Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler İşkenceye Karşı Sözleşme, Her Türlü Irk Ayrımcılığının Kaldırılması Hakkında Sözleşme, Çocuk Haklarının Kullanılmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi, Çocuk Hakları ve Esenliği Hakkında Afrika Şartı, Afrika'daki Mülteci Sorunlarının Özel Yönlerini Düzenleyen 1969 Tarihli Afrika Birliği Örgütü Sözleşmesi ile 1984 tarihli Cartagena Bildirisidir” (Odman, 2008: 85).

Çocuk Hakları Sözleşmesinde her biri farklı ve ayrı bir hakkı ifade eden 54 madde yer almaktadır. Bu haklar dört temel hak grubunu kapsamaktadır. Bunlar; hayatta kalma, korunma, gelişme ve katılım hakkıdır (UNICEF, 2007: 17). Ancak UNICEF tarafından 2014 yılında hazırlanan “Dünya Çocuklarının Durumu” adlı raporda “Yoksulluk içinde yaşayan çocukların yaşama, büyüme ve gelişmeleri açısından gerekli olan maddi, manevi ve duygusal kaynaklardan yoksun biçimde yaşadıklarını, bu yüzden haklarından yararlanamadıklarını ve yeteneklerini tam olarak geliştiremediklerini ortaya koymaktadır. Bunun sonucu olarak da topluma tam ve eşit üyeler olarak katılamadıklarını belirtilmektedir (UNICEF, 2014: 15-16).

6. Göç ve çocuk hakları

İnsanların yer değiştirmeleri birçok sorunu da beraberinde getirmektedir (Ertaş ve Kıraç, 2017: 6). Bu sorunların en başında hayatta kalabilme, barınma, açlık gibi temel ihtiyaçlar gelmektedir. Bu sorunları mülteci olarak kabul edilme sürecinde de dil problemi, dışlanma, eğitim hayatına uyum ve sosyal uyum gibi sorunların takip ettiği görülmektedir (Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi [ORSAM], 2015:16). Dünyada var olan sığınmacıların çoğunluğu çocuklardan ve kadınlar olmaktadır (Erdoğan, 2015:13). Göç esnasında çocuklar birçok problemle karşı karşıya kalmaktadırlar (Güzel, 2013: 2). Evlerinden ayrılma, yaşadıkları yeri bırakıp tekrar dönüp dönmeyeceklerinin belirsizliği (Beter, 2006: 42), aileden ayrı kalmak, ailesinden birilerini göç ederken kaybetmek, okullarından ve okul arkadaşlarından ayrı kalmak gibi problemler sayılabilir. Göç eden çocukların bu problemlerden dolayı yaşadıkları travma yaşamalarının ve psikolojilerinin bozulmasına neden olmaktadır.

Göç eden çocukların göç esnasında büyüme ve gelişme çağında olmaları, anne babaya bağlılıkları, fiziksel olarak ve bilişsel olarak yetersiz olmalarından dolayı da savunmasız olmaları çocukların göçten en olumsuz ve en çok etkilenen grup olarak görülmektedir. Çocukların haklarıyla alakalı olan temel haklarını ve özgürlüklerini belirleyen “Çocuk Hakları Sözleşmesi” sadece mülteciler hazırlanan bir sözleşmesi değildir. Ancak bununla birlikte; içeriğinde bulunan tüm haklar ve özgürlükler hiçbir ayırım gözetmeksizin on sekiz yaş altındaki bütün çocukları kapsamaktadır. Bu nedenle mülteci çocukların da yürütme, yargı ve yasama ile ilgili tüm kurumlar ile kuruluşlar nezdindeki haklarını ve özgürlüklerini de kapsadığı kabul edilmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni kabul eden ülkelerin, sözleşmedeki hakları “kendi egemenlik alanları içindeki” bütün çocuklara sunmak ve bu hakları güvence altına almak, ailesiyle bağı koparılmış olanlar dâhil mülteci çocuklara da hem özel koruma hem de insani yardım sağlamak gibi yükümlülükleri vardır (UNICEF, 2011: 114). Çocuk yaştaki mültecilerin özel hakları Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 22. maddesinde yer almaktadır. Bununla birlikte Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin genel ilkeleri ve haklar ilkesine dair bir yaklaşım geliştirildiğinde, mülteci çocukların hakları ile ilgili göz önünde bulundurulması gereken önemli ilkeler vardır. Bunlar: “Çocuğun hayatta kalma, güvenlik ve gelişme hakkı”, “Çocuğun yüksek yararı”, “Çocukların her türlü istismar, şiddet, ihmal ve sömürüden korunma hakkı” ve “Ayrım yapmama, çocuğun görüşlerini serbestçe açıklama ve katılım hakkı” olarak ele alınabilir (Odman, 2008: 92). “Çocuğun yüksek yararı ilkesi” ile Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 3. maddesinde ülkelerin “çocukları ilgilendiren bütün faaliyetlerde çocuğun yüksek yararını temel düşünce” olarak göreceklere şekilde düzenlenmiştir. Bu maddede, devletlerin her faaliyetlerinde çocukların nasıl etkileneceğini dikkate almaları gerekir. Yönetim süreçlerinde, yasaların hazırlanmasında ve bütçe dağılımında “çocuğun yüksek yararı” ilkesini göz önünde bulundurmaları gerekir. Bu ilke ile göç eden çocukların özgürlüklerinin kısıtlanması, gözaltına alınmaları, evlat edinilmeleri, ceza davalarına katılmaları gibi durumlarda bu ilke dikkate alınmalı ve bu çerçevede değerlendirilmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır (Hodgkin ve Newell, 2003: 41; Odman, 2008: 92).

6.1. Göç ve hayatta kalma hakkı

Hayatta kalma hakkı, çocukların yaşama hakkını ve var olmaları için gerekli olan temel ihtiyaçlarını ifade eder. Bunlar arasında sağlık hizmetlerine erişim, barınma, beslenme ve yeterli bir yaşam standardı yer almaktadır. Çocuğun güvenlik, gelişme ve hayatta kalma hakkı; “Devletler her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu kabul eder ve çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için azami çabayı gösterirler.” Şeklinde ve sözleşmenin 6. maddesiyle düzenlenmiştir. Hayatta kalma hakkı devletlerin olağanüstü durumlarda hatta savaşta bile göz ardı etmemesi gereken bir haktır. Çocukların yaşam koşullarını düzeltmek için beslenmelerinin, barınmalarının, yeterli bir yaşam standardının ve sağlık

hizmetlerinin erişimlerinin yerine getirilmesi zorunludur. Ayrıca devletlerin koruma önlemleri alarak, yaşam süresini uzatma, hastalıklarla mücadele ile ölüm cezalarını, yargısız infazları ve işkenceleri ortadan kaldırmak ve bu tür eylemlerin oluşmaması için gerekli yasal mevzuatlarda düzenlemeleri yapma görevi ve sorumluluğunu da kapsamaktadır (Odman, 2008: 109).

Göç eden çocuklarda hayatta kalma hakkı kapsamında sağlık konusu önemli olarak görülmekte ve yapılan araştırmalar ile göç eden çocukların sağlık verilerini ortaya konmaktadır. “Dünya Sağlık Örgütü”ne göre; Ürdün, Lübnan, Irak ve Türkiye’de bulunan Suriyeli sığınmacı çocukların kızamık, verem, deri hastalıklarına yakalandıkları belirtilmektedir” (ORSAM, 2015; Korkmaz, 2014). “Öte yandan göç eden çocuklarda beslenme bozuklukları, su ile bulaşan hastalıklar, oral yol ile bulaşan hastalıklar, hava yolu ile bulaşan hastalıklar, paraziter hastalıklar gibi çeşitli türden sağlık probleminin oluşması olası görülmektedir. Yetersiz tarama programları sonucu diyabet, hipertansiyon, kanser vb. kronik hastalıklarda artış, yetersiz doğum öncesi bakım sonucu büyüme ve gelişme gerilikleri, anne ölümleri artışı, kronik beslenme yetersizlikleri, iyot yetersizliği, D vitamini yetersizliği, cinsel yolla bulaşan hastalıklarda artış, ruh sağlığı sorunları, alkol ve madde bağımlılığı bu sağlık sorunları arasında yer almaktadır” (Kara ve Nazik, 2018: 61). Ayrıca göç eden çocuklarda sağlık konusuyla ilgili olarak önemli görülen diğer hususlar da şunlardır; yerleşilen yerdeki dilin bilinmemesi, sağlık hizmetlerine erişememe durumu, sağlık koruma programlarının olmaması, ekonomik imkansızlıklar, ulaşım sorunları ve diğer stres kaynaklarıdır. Yapılan başka bir araştırmada ise göç eden çocukların “beslenme, barınma, hijyen sorunları ve psiko-sosyal sorunlarının olduğu aktarılmaktadır” (Geçkil, Aldem ve Kaleci, 2017: 176). UNICEF (2018) tarafından 2005 ve 2015 yılları arasında kapsayan çalışmada, “dünya geneli göç eden çocuk sayısı iki katından bile daha fazla bir oranda artarak 4 milyondan 9 milyona çıkmıştır. Öte yandan göç eden çocukların diğer çocuklara kıyasla 5 kat daha fazla olacak şekilde okula gitmediği, her 10 çocuktan birinin askeri çatışmaların etkili olduğu yerlerde yaşadığı ve 400 milyondan fazla çocuğun da yüksek oranlarda yoksulluk çekilen bölgelerde yaşadıkları” ifade edilmektedir.

6.2. Göç ve gelişme hakkı

Gelişme hakkı, çocukların sosyal, kültürel ve akademik olarak istenilen düzeye erişebilmeleri için gerekli olan eğitim, kültürel faaliyetler, dinlenme, bilgiye erişim, düşünce, din ve vicdan özgürlüğü gibi ihtiyaçlarını kapsamaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 28. maddesiyle çocukların eğitim ve öğretim hakkı güvence altına alınmıştır. Bu madde ile taraf devletlerden çocukların fırsat eşitliği temelinde eğitim hakkını kabul edip, ilköğretimin de herkes için parasız ve zorunlu hale getirilmesi istenilmektedir. Sözleşme’nin 2. Maddesi eğitim yolu ile çocukların kişilik, bedensel ve zihinsel yeteneklerinin geliştirilmesi, insan hakları ile temel özgürlüklere saygının artırılması, kültürel kimlik, dil ve diğerlerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca göç eden çocuğun geldiği ülkenin ulusal değerleri ile diğer uygarlıklara saygısının pekiştirilmesi, hoşgörü, anlayış ve eşitlik gibi konularda sorumluluk üstlenmesi ve doğal çevreye saygısının geliştirilmesi amaçlamaktadır. 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Statüsüne Dair Sözleşme’nin 22. Maddesiyle; ülkelerin eğitim konusunda kendi vatandaşlarına sunduğu olanakları mültecilere de sunmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Odman, 2008: 143-144). Çocuk Hakları Sözleşmesi durum ve şartlar ne olursa olsun eğitim ve öğretim, sosyal güvenlikten yararlanma gibi hakların, çocukların içinde buldukları statüye bakılmaksızın tüm çocuklar için sunulmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Özellikle de göç etmiş çocukların, o ülke çocuklarına göre eğitim olanaklarından daha az yararlandıkları düşünüldüğünde, bütün devletlerin göç eden çocuklara göç ettikleri andan itibaren uluslararası düzenlemelerle belirtilmiş hak ve kurallar kapsamında eğitim fırsatını sağlanması gerekmektedir.

Eğitim, tüm insanlar için temel haklar arasında yer aldığından çocukların da temel hakları arasında yer almaktadır. Çocukların temel hakkı olan eğitim çok önemlidir. Göç eden çocukların eğitilmesi, göç sürecinde yaşadıkları travmatik durumu analiz edilebilme ve onları tedavi edilebilme, psiko-sosyal gelişimlerinin sağlanabilmesi ve uyum sorunlarının çözümünü takip edilebilir yapmaktır. Eğitim alamayan veya almayan çocuklarda şiddete daha fazla maruz kaldıkları ve şiddete meyilli oldukları belirtilmektedir. Şiddetin dışında eğitim eksikliğinden kaynaklanan fiziksel ve psikolojik gelişimde gerilik, stres bozukluğu, toplumsal uyum sorunları gibi konularda sorunların yaşandığı da belirtilmektedir (Polat, 2007: 100). Ayrıca birçok uyum sorunu ile birlikte, istismar edilme, suç işleme, suça karışma, gerçekleştirme ve maruz kalma gibi riskler de artmaktadır. Ayrıca uyum sürecinde göç eden çocuklarda davranış bozuklukları, düşük benlik kaygısı ve öz güven duygusu da ortaya çıkabilmektedir (Hodes, 2000: 12). Gümüşten (2017: 258)'e göre, çokkültürlülüğün anlaşılmasının ve önemli olduğunun kabul edilmesi göç eden çocukların akademik başarı düzeyleri ile benlik saygı düzeylerinde artış, davranışsal ve duygusal problemlerinde ise azalış şeklinde etki edecektir.

Okul çağında olup da çalışmak zorunda olan mülteci çocuk işçilerde, çok sayıda fiziksel, psikolojik ve sosyal sorunlar görülmektedir. Göç sürecinde yaşadıkları çok sayıda travmadan sonra, okul yaşındaki mülteci çocukların okula gitmek istememeleri ve akademik başarılarının düşmesi, psikolojik sorunlar ve saldırgan olma gibi olumsuz davranışları, okula uyumlarında da büyük sorun oluşturmaktadır (Bilim Eğitim Kültür Araştırmaları Merkezi [BEKAM], 2015: 20). Çocukların mülteci olarak daha ne kadar yaşamaya devam edeceklerinin belirsizliği, geçim zorlukları ve küçük yaşta çalışma zorunluluğu okullaşma oranlarını olumsuz etkilemektedir. Göç süreci eğitim alamayan mülteci çocukların hem şu an hem de gelecekte psikolojik, fiziksel, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimleri için büyük bir tehdit haline gelmektedir. Mülteci çocukları bu büyük tehditten kurtarılabilmesi için eğitim almaları oldukça önemlidir. “Birleşmiş Milletler sözleşmesi, eğitimin mülteci çocukların psikososyal uyumları için gerekli olduğunu belirtmiştir” (McBrien, 2005: 333). Bunun için mülteci çocuklara; dil öğretmek, sağlık olanaklarından faydalandırarak ve barınma ihtiyaçlarını karşılayarak en önemlisi de onları dışlamadan eğitime dahil etmek gereklidir (Emin, 2016: 10).

Ancak göç eden çocuklar için eğitim önemli olmakla birlikte gelinen yerde eğitim ile ilgili bazı sorunlarla da karşılaşabilmektedir. Öncelikle göç edilen ülkede kullanılan dilin göç eden çocuklar tarafından bilinmiyor olması da çocuğun eğitiminde aksamalar yaşanmasına sebep olabilmektedir. Örneğin; “Türkiye’ye göç eden Suriyeli çocukların ancak yüzde 10’u eğitim alabilmiştir” (UNICEF, 2014). “Türkiye’deki Suriyeli sığınmacı çocukların 968 bini okul çağında ancak Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre bu sayının 325 bini okullarda kayıtlı durumdadır” (Erdoğan, 2014: 33; UNICEF, 2016). UNICEF verilerine göre; “Türkiye, Lübnan, Ürdün, Irak ve Mısır’a göç eden çocukların yüzde 43’ü okula gitmemektedir. Eğitime dahil olmama ve/veya olamama nedenleri arasında başvuru sırasında birtakım evrakların eksik olması, okula ulaşım imkanının yoksunluğu, güvencik endişeleri, çocuk işçiliği ve çocuk evlilikleri gösterilmektedir” (UNICEF, 2018).

6.3. Göç ve korunma hakkı

Korunma hakkı, çocukların her türlü istismardan, ihmalden ve sömürüden korunmalarını gerektirir. Mülteci çocuklara özel koruma, çalışan çocuklara güvence, istismar veya sömürüye maruz kalmış çocukları koruma ve rehabilite etmeyi kapsar. Sözleşme’nin 2. maddesinde ifade edilen ayırım yapmama ilkesi, “Taraflar devletler bu sözleşmede yazılı olan hakları, kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana, babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları ırk, cinsiyet, dil, din siyasi ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal kökten mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle

hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler.” şeklinde belirlenmiştir. Olumsuz koşullardaki veya dezavantajlı çocuklar olarak ifade edilenler arasında mülteci, sığınmacı ve yerlerinden edilmiş çocuklar büyük bir yer tutmaktadır. Ancak bu çocuklara mülteci statüsü tanınmış veya tanınmamış olsa bile, başka bir ülkede kaldıkları süre boyunca korunmaları gerekir. Bu yönüyle ayırım yapmama ilkesi, mülteciler çocuklar açısından büyük bir önem kazanmaktadır (Hodgkin ve Newell, 2003: 319).

Hiçbir ayırım yapılmaksızın çocukların farklı şekillerde istismar edilmeleri hemen her ülkede yaşanan üzücü bir durumdur. Bu üzücü duruma engel olunabilmesi için çok sayıda yasal müeyyideler bulunmasına rağmen yaşanan bu olumsuz duruma engel olunamadığı bilinmektedir. Çocuk istismarı konusu ele alındığında genel olarak çocukların cinsel yönden istismar edilmeleri olarak işlenmektedir. Ama aslında istismar, çocukların fiziksel gelişimi ile psikolojik gelişimlerini olumsuz olarak etkileyen faaliyetlerin tümüdür. Bu faaliyetler bir çocuğun sadece cinsel olarak istismarının değil, aynı zamanda her türlü şiddete maruz kalmasının, okula gönderilmemesinin, beslenme güçlüğü yaşamasının, bakım ve sağlık haklarından yeterince yararlanamamasının, travmatik sonuçları olabilecek çatışmaların ortasında bırakılmasının ve işçiliğe zorlanmasının tamamıdır. Sözleşme'nin 37. maddesi “çocukların her türlü istismar, şiddet, ihmal ve sömürüden korunması amacıyla; işkence veya diğer zalimce, insanlık dışı ve aşağılayıcı muamelelerin yasaklanmasını ve çocukların koruma altına alınmasını” düzenlerken; 19. madde de “çocukların farklı toplumlarda karşılaştıkları bedensel ve zihinsel suiistimal ve istismar konularını” kapsamaktadır. Dolayısıyla korunma hakkı mülteci çocuklar bakımından el alındığında başta kız çocuklarının cinsel sömürü ve istismardan korunmalarını, yabancı bir ülkeden sınır dışı edilmemeyi, tutuklanmamayı, işkenceyi ve aşağılayıcı davranışlardan korunmayı ifade etmektedir (Hodgkin & Newell, 2003: 315, Odman, 2008: 111). Yapılan pek çok çalışmada göç eden çocukların göç öncesinde, sırasında ve sonrasında yaşadıkları travmatik olayların bir sonucu olarak psikolojilerinin olumsuz yönde etkilendiği, istismar ve ihmale uğradıkları görülmüştür. Oytun ve Gündoğar (2015) “Suriyeli sığınmacıların Türkiye’ye etkileri raporu, Kılınç, Yıldız ve Harmancı, (2017) “Toplumsal travmatik olaylar ve aile ruh sağlığı”, Záleská, Brabcová, ve Vacková (2014) “Migration and its impact on mental and physical health: social support and its main functions”, van Dijk, Tagyemang, de Wit, ve Hosper (2011) “The relationship between perceived discrimination and depressive symptoms among young”, Lederbogen, Kirsch, Haddad, Streit, Tost, Schuch ve MeyerLindenberg (2011) “City living and urban upbringing affect neural social stress processing in humans”, Gün ve Bayraktar (2008) “Türkiye’de iç göçün ergenlerin uyumundaki rolü”, Öztürk, Erdoğan ve Çalıcı (2019) “Göçmenler ve ruh sağlığı göçmenler ve göç süreci” isimli çalışmalara buna örnek olarak gösterilebilir.

“Psikolojik ve cinsel açıdan savunmasız olmalarına bağlı olarak, psikolojik ve cinsel istismarı maruz kalmaları sorunu; yukarıda sıralanan diğer sorunların meydana gelmesi aynı zamanda çocukları psikolojik ve cinsel saldırılara açık hale getirmektedir. Mülteci çocuklar, bedenlen karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilse bile psikolojik veya cinsel saldırıya maruz kalmaları durumunda uzun vadede çok ciddi sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Mülteci çocukların yaşadıkları psikolojik sorunların arasında sürekli endişe hali, kendini güvende hissetmeme, toplum ve çevreyle ilişki kuramama ve agresif depresif bir karaktere dönüşme durumları söz konusudur” (Yılmaz, 2019).

6.4. Göç ve katılım hakkı

Katılım hakkı, çocukların toplumda ve topluluk içerisinde aktif bir rol alabilmeleri gerektiği anlamına gelir. Çocukların görüşlerini ifade edebilme ve hayatlarını ilgilendiren konularda söz söylemeyi de kapsar. Sözleşme'nin 13'üncü maddesinde ifade edilen çocuğun görüşlerini serbestçe açıklaması ve katılım hakkı, diğer insanlar gibi çocukların da düşünce ve fikirlerini özgürce açıklama hakkına sahip

olduklarını; bir ülke sınırına bağlı olmaksızın sözlü, yazılı, basılı, sanatsal yolla veya çocuğun belirleyeceği başka bir yolla her türlü düşünceyi araştırılmasını ve elde edilebilmesini ifade etmektedir. Başka bir ifade ile katılım hakkı ile çocuğun görüşlerini özgürce açıklayabilmesi güvence altına alınmıştır. Ayrıca sözleşmenin 12'nci maddesi de çocuklara sadece düşünce ve fikirlerini serbestçe açıklayabilme olanağının yanı sıra, bu düşünce ve fikirlere gereken önemin verilmesi ile kendilerini ilgilendiren karar süreçlerine katılmalarını ve alınan kararlarda söz sahibi olabilmeleri gerektiğini içermektedir. Katılım hakkı özellikle de yerlerinden edilen, mülteci ve sığınmacı çocukların buldukları ülkelerde kendileriyle ilgili konu ve kararlara katılabilmeleri gerektiğinin ifade ettiği için büyük önem taşımaktadır (Odman, 2008: 103-105). Göçmen çocukların katılım hakkı, ülkelerin hak ve ödevlerine dayanak teşkil eden vatandaşlık tanımının da ötesinde evrensel insan hakları bağlamında bir katılımı ifade etmektedir. Bu yüzden ülkelerin egemenlik sahası içindeki bütün çocukların haklarını ve göç etmiş çocukları, doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen sosyal konulardaki karar alma mekanizmalarına katılmalarını temin etmekle yükümlüdürler.

Yukarıda açıklanan ve göçmen çocukların etkilendiği risk ve hak ihlalleri insan haklarının uygulanabilmesi için öncelikle göçmen çocukların katılımına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Fakat bu konuda uluslararası kamuoyunun duyarlılığının henüz yeterli seviyeye ulaşmadığı görülmektedir. Ayrıca dünya genelinde çocuk katılımını izleyen çalışmalar da çok azdır (Atasü Topçuoğlu, 2019).

7. Sonuç ve öneriler

Göç kavramıyla birlikte ele alınan çocuk hakları konusu yaşanan göç kapsamında hayatta kalma hakkı, korunma hakkı, gelişme hakkı ve katılım hakkı olarak ele alınmıştır. Göç sürecinin göç eden çocukları olumsuz yönde etkilediği, dolayısıyla göç eden çocukların haklarını gerektiği gibi kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden göçe neden olan savaş gibi pek çok sosyo-ekonomik sorunun çözümünü için tüm dünyada ortak karar ve önlemlerin alınması önemli bir hale gelmektedir. Göçün beraberinde getirdiği insani olmayan görüntülerin tekrarlanmaması ve yaşanan olumsuzlukların düzeltilmesi için acil önlemler alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Araştırmalarda yer verilen istatistiki verilerdeki sayıların birer insan hayatını ifade ettiği ve değerli olduğu unutulmamalıdır. Her birey doğduğu andan itibaren bazı temel hak ve sorumluluklara sahiptir. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi, çocuklara verdiği eğitim ve haklarına gösterdiği duyarlılıkla doğru orantılıdır. Bir ülkede çocukların hakları ihlal ediliyor ve onlara kötü muamele ediliyorsa o ülkenin geri kalmış ülke olduğu söylenebilir. İnsan haklarına büyük önem veren toplumlar, korunmaya muhtaç bir birey olan çocukların haklarını özellikle önemserler. Çünkü; toplumun bir parçası olan çocukların aile ile toplumdaki yerini kanunlarla düzenlemek her bir medeni toplumun vazifesidir. Göç eden çocuklara daha iyi bir gelecek için çocuk haklarının, tüm ülkeler özellikle de göç kabul eden ülkeler tarafından önemsenmesi çok önemlidir.

Göç eden çocukların hayatta kalma hakkı, gelişme hakkı, korunma hakkı ve katılım hakkını daha etkili kullanabilmeleri, ülkelerin devamlılığı olan ve etkili politikalar geliştirmelerine bağlıdır. Bunun için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Göç eden çocukların yaşadıkları mekanlarda yapılacak değişikliklerle sosyalleşmeleri ve enerjilerini olumlu etkinliklere yönlendirebilmeleri için çalışmalar düşünölmelidir.
- Göç eden çocukların haklara erişimini kolaylaştıran çalışmalar yapılmalı ve desteklenmelidir.

- Göçün travmatik etkilerini azaltmak için çocuklara verilen psikososyal destek daha etkin olarak verilmelidir.
- Göçmen çocukları rehabilite eden ve koruyan etkinlikler geliştirilmelidir.
- Göç eden çocukların tüm haklarını etkin olarak kullanabilmeleri için, ilgili tüm kurumlar koordineli olarak çalışmalar yürütmelidir.
- Göç eden çocukların okullaşamamaları, okula devamsızlıkları, yoksullukları, erken yaşta evlilikleri, işçi olarak çalıştırılmaları, dil öğretimi ve uyum gibi temel konuların çözümü için ülkeler etkin hizmetler üretmelidir.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2013). *Çocuk hukuku*. Ankara: Pegem Akademi.
- Atasü Topçuoğlu, R. (2019). Türkiye'de göçmen çocukların katılım hakkı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 408-430. <http://www.itobiad.com/issue/43055/468025>. Adresinden 23.02.2022 tarihinde alınmıştır.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, Orhan ve Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: doğrulayıcı doküman analizi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 556-565.
- Beter, Ö. (2006). *Sınırlar ötesi umutlar: mülteci çocuklar*. (1. Baskı). Sabev Yayınları.
- Bilim Eğitim Kültür Araştırmaları Merkezi [BEKAM]. (2015). Suriyeli misafirlere yönelik sosyal uyum ve eğitim müfredatları çalışmaları raporu. <http://bulbulzade.org/indirilebilir/bekammufredat-raporu.pdf> adresinden 09.02.2022 tarihinde alınmıştır.
- Dervişoğlu, E. (2016). Fakir Baykurt'un Almanya öykülerinde Türk göçmen çocukları. *Göç Dergisi*, 3(1), 5-28. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.553>
- Ekici, S. ve Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum*, 5(9), 9-22.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye' deki Suriyeli çocukların eğitimi: temel eğitim politikaları. *İstanbul. SETA Vakfı*. 153. 7-24. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedekisuriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf adresinden 30.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Erdoğan, M.M. (2014). Türkiye' deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum. *Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi Yayınları*. 1. 1-49.
- Eruyar, S., Maltby, J. ve Vostanis, P. (2018). Mental health problems of Syrian refugee children: The role of parental factors. *European child & adolescent psychiatry*, 27(4), 401-409.
- Geçkil, E., Aldem, M. ve Kaleci, E. (2017). Göçün çocuk sağlığına etkisi. *Journal of Human Sciences*, 14(1): 171-186.
- Gümüştan, D. (2017). Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 5(10), 247-264.
- Gün, Z., ve Bayraktar, F. (2008). Türkiye'de İç Göçün Ergenlerin Uyumundaki Rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 167-176.
- Güngördü, Z., ve Kurtarır, E. (2016). Mülteciler ve Hatay'da geleceğin plansız inşası. *Göç Dergisi*, 3(1), 83-98. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.556>
- Güzel, S. (2013). Göçmen çocuklar ve Denizli'de yaşam koşulları. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar Elektronik Dergisi*. 1-36. http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/Serkan-guzel12_20ocak2013.pdf adresinden 28.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29-63. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.554>

- Hodes, M. (2000). Psychologically distressed children in the United Kingdom. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 5(2), 57-68.
- Hodgkin, R., ve Newell, P. (2003). Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı, Ş. Akipek (Çev.). UNICEF. <http://insanhaklarisavunuculari.org/dokumantasyon/items/show/701> adresinden 15.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Kara, P. ve Nazik, E. (2018). Göçün kadın ve çocuk sağlığına etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 58-69 .
- Karaçam, Z. (2013). Sistemik derleme metodolojisi: sistemik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Khamis, V. (2019). Posttraumatic stress disorder and emotion dysregulation among Syrian refugee children and adolescents resettled in Lebanon and Jordan. *Child Abuse & Neglect*, 89, 29-39
- Kılınç, G., Yıldız, E., & Harmancı, P. (2017). Toplumsal travmatik olaylar ve aile ruh sağlığı. *Türkiye Klinikleri Psychiatric Nursing-Special Topics*, 3(2), 182-188.
- Kim, H. Y., Brown, L., Dolan, C. T., Sheridan, M. ve Aber, J. L. (2020). Post-migration risks, developmental processes, and learning among Syrian refugee children in Lebanon, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 1-13.
- Korkmaz A. Ç. (2014) Sığınmacıların sağlık ve hemşirelik hizmetlerine yarattığı sorunlar. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi* 1,37-42. <https://doi.org/10.5222/SHYD.2014.037>
- Lederbogen, F., Kirsch, P., Haddad, L., Streif, F., Tost, H., Schuch, P., ... ve MeyerLindenberg, A. (2011). City living and urban upbringing affect neural social stress processing in humans. *Nature*, 474(7352), 498-501.
- McBrien, J.L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*. 75(3). 329-364.
- Odman, T. (2008). Çocuk hakları bağlamında çocuk mülteciler. Mersin: Çağ Üniversitesi.
- Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi ve Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etütler Vakfı (ORSAM). (2015). Effects of the Syrian refugees on Turkey. Ankara. (Rapor No. 195). <https://www.files.ethz.ch/isn/187409/09012015103629.pdf> adresinden 21.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Oytun, O., ve Gündoğar, S. S. (2015). Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri raporu. *Orsam-Tesev Rapor*, (195), 1-40.
- Öztürk, E., Erdoğan, B., & Çalıcı, C. (2019). *Göçmenler ve Ruh Sağlığı Göçmenler ve Göç Süreci: Psikotraumatojik Bir Değerlendirme. Türkiye'de Göçmen Kapsayıcılığı: Sorundan Fırsata Dönüşüm Önerileri* (Ed. H. Sakız - H. Apak). Ankara: Pegem Akademi. s. 213-226.
- Polat G. (2007) İç göçün çocuk ruh sağlığına etkisi ve sosyal hizmet müdahalesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet* 1, 89-106.
- Postman, N. (1995). Çocukluğun yok oluşu, K. İnal (Çev.). Ankara: İmge Yayınevi.
- Ravenstein, E. G. (1885). The laws of migration. *Journal of the Statistical Society of London*, 48(2), 167-235.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme çalışması. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555>
- Selim, S. (2017). Türkiye'de göç kadınlaşıyor mu? Ekonometrik bir analiz. *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 43-63.
- Sirin, S. R. ve Rogers Sirin, L. (2015). The educational and mental health needs of Syrian refugee children. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Tobler, W. (2013). Migration: Ravenstein, Thornthwaite, and Beyond. *Urban Geography*, 16(4), 327-343.

- Türk Dil Kurumu (2022). Göç.
www.tdk.org.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a58cacc81df1.56824 848 adresinden 15.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- UNICEF. (2007). Çocuk hakları ve gazetecilik uygulamaları hak temelli perspektif. UNICEF Dublin Teknoloji Enstitüsü
- UNICEF. (2011). Türkiye’de çocukların durumu raporu. <http://unicef.deparayazilim.com/files/bilgimerkezi/doc/sitan-tur-2011.pdf> adresinden 16.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- UNICEF. (2014). Sayılarla dünya çocuklarının durumu. <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/sayilarla-d%C3%BCnya-%C3%A7ocuklarinin-durumu-2014> adresinden 21.02.2022 tarihinde alınmıştır.
- UNICEF. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar. <https://www.unicefturk.org/yazi/acil-durum-turkiyedeki-suriyeli-cocuklar> adresinden 16.02.2022 tarihinde alınmıştır.
- UNICEF. (2017). Çocuk Çocuktur: Yollardaki Çocukların Şiddet, İstismar ve Sömürüden Korunması. (<Http://www.unicef.org.tr/basinmerkezidetay.aspx?id=32768>) adresinden 05.02.2022 tarihinde alınmıştır.
- UNICEF. (2018). Ürdün'deki Suriyeli çocukların %85'i yoksulluk içinde yaşıyor <https://www.middleeastmonitor.com/20180226-unicef-85-of-syrian-children-in-jordan-live-in-poverty/> adresinden 21.02.2022 tarihinde alınmıştır.
- Uysal, A. (2016). Londra’daki Türkçe konuşan topluluğa ait çocukların ulusaşırı mekanlarda duygusal coğrafyaları. *Göç Dergisi*, 3(1), 99-119. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.557>
- van Dijk, T. K., Agyemang, C., de Wit, M., ve Hosper, K. (2011). The relationship between perceived discrimination and depressive symptoms among young *Turkish–Dutch and Moroccan– Dutch*. *The European Journal of Public Health*, 21(4), 477-483.
- Yayan, E. H., Düken, M. E., Özdemir, A. A. ve Çelebioğlu, A. (2020). Mental health problems of Syrian refugee children: post-traumatic stress, depression and anxiety. *Journal of Pediatric Nursing*, 51, 27-32.
- Yıldırım Kurtuluş, H., ve Kurtuluş, E. (2022). Çocuk gözünden göç hikayesinin öyküsel terapi odağında incelenmesi: Suriyeli mülteci çocuklar. *Humanitas*, 10(19), 318-348.
- Yılmaz, A. (2019). Dünya Mülteci Çocukları: Haklar ve İhlaller. https://tasam.org/tr-TR/Icerik/51427/dunya_multeci_cocuklari_haklar_ve_ihlaller adresinden 20.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- Záleská, V., Brabcová, I., ve Vacková, J. (2014). Migration and its impact on mental and physical health: social support and its main functions. *Kontakt*, 16(4), e236-e241.

43. Okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi

Tuğba ARSLANTAŞ¹

Bilge GÖK²

APA: Arslantaş, T. & Gök, B. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 689-701. DOI: 10.29000/rumelide.1190337.

Öz

Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu tespit etmektir. Bu kapsamda okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamları çocuğun bulunduğu yaş grubuna, okul türüne, öğretmenin eğitim düzeyine, hizmet süresine, sınıfta bulunan öğrenci sayısına ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik çevresine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve Ankara ilinde özel ve devlet anaokulu, anasınıflarında çalışan 93 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma verileri “Okul öncesi sınıfların erken okuryazarlık çevresini değerlendirme ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklemler için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre çocukların buldukları okuryazarlık ortamları yaş grubu, okul türü ve okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre farklılık gösterirken, öğretmenin eğitim düzeyi, hizmet süresi, sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle, erken okuryazarlık becerilerini desteklemek adına yaş gruplarına uygun, her sosyoekonomik seviye ve okul türündeki çocuğa eşit şekilde hitap edecek nitelikte sınıf ortamlarına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: erken okuryazarlık, okul öncesi çocukları, okul öncesi öğretmeni

Examining the literacy environments that preschool children are exposed to in terms of different variables

Abstract

The aim of this study is to determine the variables that affect the literacy environments that preschool children are exposed to. In this context, it has been examined whether the literacy environments that preschool children are exposed to change according to the age group of the child, the type of school, the education level of the teacher, the length of service, the number of students in the classroom and the socioeconomic environment of the region where the school is located. Scanning model was used in the study. The study group was determined by random sampling method and consists of 93 preschool teachers working in private and public kindergartens and kindergartens in Ankara. The study data were collected with the “Early literacy environment assessment scale of preschool classes”. In the analysis of the data, t-test for independent samples and one-way analysis of variance (ANOVA)

¹ Doktora, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi (Ankara, Türkiye), tubaarslantas3@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5540-1555 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190337]

² Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD (Ankara, Türkiye), bilge.bekci@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1548-164X.

were used. According to the research findings, while the literacy environments of the children differ according to the age group, type of school and the socioeconomic environment in which the school is located, it did not show a significant difference according to the education level of the teacher, the length of service, and the number of students in the classroom. Based on the results of this study, it can be said that in order to support early literacy skills, there is a need for qualified classroom environments that are suitable for age groups and that will appeal equally to children at every socioeconomic level and school type.

Keywords: early literacy, preschool children, preschool teacher

Giriş

Okul öncesi eğitim çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak planlanır ve uygulanan eğitimle çocuğu ilköğretime ve hayata hazırlamayı amaçlar. Bu amaç kapsamında çocuklar bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel alan olmak üzere birçok yönden desteklenir. Okul öncesi eğitimde desteklenen bu becerilerden biri de erken okuryazarlık becerileridir. Günümüzde erken okuryazarlık kavramı okumaya hazırbulunuşluk olarak görülüp sadece büyük yaş grubu çocuklara yönelik beceriler olarak düşünülse de çocukların okuryazarlık gelişiminin formal eğitimden çok daha önce başladığı yani yaşamın ilk yıllarından itibaren gerçekleşen deneyimlerin çocuklarda farkındalık oluşturacağı kabul edilmektedir (Erdoğan, 2013). Neuman ve Dickinson (2018) çocukların 6 yaşa kadar olan sürecinin okuryazarlık gelişiminde kritik dönem olduğu ve bu dönemde verilen iyi planlanmış öğretimin çocukların başarısına önemli katkısı olacağını vurgulamıştır.

Bir çocuğun okumayı öğrenmesi oldukça önemlidir ve gelecekteki akademik başarısına katkısı çok fazladır. Çok okuyan çocukların sözcük dağarcığında önemli bir artış olduğu daha az okuma yapan çocukların okumada geri kaldığı (Allington, 1984) yeterli sözel dil becerileri olmadığı için okumaya karşı ön yargı oluşturdukları ve anlama ile ilgili çalışmalarda zorlandıkları görülmüştür (Catts, Herrera, Nielsen ve Bridges, 2015; Foorman, HerreraPetscher, Mitchell ve Truckenmiller, 2015; NICHD Early Child CareResearch Network, 2005; Sénéchal ve LeFevre, 2002). Ses bilgisel farkındalık ve işleme, yazı farkındalığı ve sözel dil becerileri fazla olan çocukların okumayı daha erken öğrendikleri ve bu becerilere az sahip olan çocuklara göre daha iyi okudukları görülmüştür (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Yapılan araştırmalarda okumayı öğrenmede ve okul hayatında zorlanan birçok çocuğun okuryazarlık becerileri açısından 1. sınıfa eksik başladığı ortaya konmuştur (Adams, 1990; Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz ve Fletcher, 1996; Juel, 1988; Stanovich, 1986). Okul öncesi dönem sözel dil becerileri ve okuduğunu anlamının öncüllerinin kazanılmasında kritik bir dönem olduğu için ideal olan, bu becerilerin gelişimine yönelik hedefler konulmasıdır. Bunun sonucu olarak okul öncesi çocuklarının dil ve okuryazarlık ortamlarının araştırılmasının ihtiyacı da ortaya çıkmaktadır.

Bronfenbrenner ve Morris (2006) ekobiyolojik modelinde bir çocuğun gelişimini; süreç, bağlam, zaman ve kişi olmak üzere dört alanın etkilediğini varsayar. Okul öncesi çocukları için bu alanlardan en önemli olanı yetişkinlerle, akranlarıyla, materyallerle ve kavramlarla sık etkileşimini içerir. Bu etkiyi düşündüğümüzde okul öncesi sınıflarının okuryazarlık ortamlarının ve sunulan öğretim yöntemlerinin niteliği karşımıza çıkmaktadır çünkü kalitesi yüksek ortamların çocuklara, okuryazarlık becerilerini öğrenmeleri ve uygulamaları için etkili fırsatlar sağlayan etkinlikler ve materyaller sunması olasıdır (Justice ve Pullen, 2003; Neuman, Copple ve Bredekamp 2000; Neuman ve Roskos, 1997). Okul öncesi sınıflarında çocuklar her gün serbest oyun ya da etkinlik zamanı yapmaktadırlar. Yapılan bu etkinlikler çocukların farklı gelişim alanlarını ve ilgilerini desteklemektedir. Okuryazarlık becerilerini destekleyen

aktivitelerin ise sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler erken okuryazarlık aktiviteleri arasında en fazla çizgi çalışması ve kitap okuma etkinlikleri yaptıklarını ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı gibi etkinliklere daha az yer verdiklerini belirtmişlerdir (Ergül ve ark., 2014). Halbuki okul öncesi sınıf ortamları birçok yönden okuryazarlık materyalleri ve aktiviteleri ile desteklenebilir. Jacob (1984) yaptığı bir çalışmada anaokulu çocuklarının serbest oyun zamanı ya da evcilik oynarken birçok okuryazarlık etkinliği gerçekleştirdiklerini gözlemlemiştir. Morrow ve Weinstein (1986) anaokulu sınıflarında kitap köşelerinin etkisini incelediği çalışmada kitap köşelerinin çocukların rahat görebileceği, istediği zaman kitaba ulaşabileceği ve ilgi çekici bir şekilde düzenlendiğinde köşenin kullanım sıklığının ciddi bir şekilde arttığını tespit etmiştir. Hall (1987) sınıfta oyun köşesinde zengin okuryazarlık çevresi oluşturmuştur. Çocukların bu materyallere erişimi kolay hale getirilince kendi okuryazarlık bilgilerini kullanarak oyunlarını destekledikleri görülmüştür. Okul öncesi eğitim kurumlarında etkileşimli kitap okuma, çocuğun yetişkinlerle ve kendi aralarında konuşma fırsatları oluşturulması ve birçok kitaba ulaşma imkânı sağlayacak zengin okuryazarlık çevresi ile güçlü bir program oluşturabilir (Burns ve ark., 1999). Bu çalışmalar çocukların öğrenmesinde çevresel faktörlerin muazzam gücünü göstermektedir. Burada “Bir okul öncesi sınıf ortamı nasıl olmalıdır?” sorusu karşımıza çıkmaktadır. Çocukların okuma alışkanlığı ve bu beceriler açısından yetkin olma düzeyleri erken okuryazarlık ortamlarını düzenleyen öğretmenlere düştüğü için onların becerileri bu duruma yön vermektedir (Çakmak ve Yılmaz, 2009). Okul öncesi sınıflarının gelişigüzel değil çocukların gelişimini destekleyecek materyallerle düzenlenmesi için alanda, bu konularla ilgili çalışma yapılma ihtiyacı önemli görülmektedir.

Ülkemizde erken okuryazarlık çalışmaları son yıllarda ilgi gören bir konu haline gelmiştir. Özellikle çocukların ev ortamında okuryazarlık ortamlarını desteklemek adına çalışmaların yoğun bir şekilde yapıldığı görülmüştür. Okuryazarlık ortamları ile ilgili öğretmenlerin okuryazarlık kavramı ile ilgili bilgi düzeyleri ve sınıf içi etkinliklerin neler olduğunu tespit etmek (Ergül ve ark., 2014), öğretmenlerin görüşleri ve öğrenme öğretme yaklaşımları arasındaki ilişki (Aypak Caba, 2022), erken okuryazarlığın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşleri (Genç, Ersoy, 2021), okuryazarlık sınıf içi uygulamalarının incelenmesi (Sezgin, Ulus ve Aksoy, 2019), okuma-yazma etkinliklerinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri (Tuğluk ve ark., 2008) gibi çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmanın amacı ise okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının çocuğun bulunduğu yaş grubu, okul türü, öğretmen hizmet süresi, eğitim durumu ve sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre değişip değişmediğini belirlemektir. Bu sebeple dil öğrenme ve okuryazarlık gelişimi için kritik bir dönem olan okul öncesi dönemde etkili okuryazarlık ortamlarının tespiti ve farklı değişkenler açısından incelenmesinin uygun sınıf ortamlarının oluşturulması bakımından alana katkı getireceği ve önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarını etkileyen değişkenler nelerdir? sorusu bu araştırmanın problem cümlesidir. Bu kapsamda, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamları çocuğun bulunduğu yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamları öğretmen hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamları sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamları öğretmenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamları okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık eğitim ortamları farklı değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışma tarama modelinde dizayn edilmiştir. Tarama araştırmalarında araştırmacılar bir konu üzerinde geniş bir topluluğun görüşlerinin belirlenebilmesi ve bu görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok örneklemdaki bireyler açısından nasıl dağılım gösterdiğiyle ilgilenmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2006).

Evren ve örneklem

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini, 2021-2022 öğretim yılında Ankara il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel anaokulları ile anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evrenden tesadüfi yöntemle seçilen toplam 98 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı okulların sosyoekonomik durumunu belirlemek için okulların hizmet puanlarından yararlanılmıştır. Hizmet puanı listesinden okullar tesadüfi olarak seçilmiş, seçilen okullardan çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen tüm öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Mesleki Kıdem Yılı	Öğretmen Sayısı (n)
1-5 yıl	25
6-10 yıl	19
11-15 yıl	26
16-20 yıl	8
21+ yıl	15
Toplam	93
Yaş Grubu	
36-48	13
48-60	26
60-72	54

Toplam	93
Sınıf Mevcudu	
0-10 öğrenci	8
11-15 öğrenci	33
16-20 öğrenci	41
20-25 öğrenci	11
Toplam	93
Mezuniyet Durumu	
Açık öğretim	7
Ön lisans	23
Lisans	60
Yüksek lisans	3
Toplam	93
Okul Türü	
Devlet	58
Özel	35
Toplam	93
Sosyoekonomik Düzey	
Düşük	23
Orta	41
Yüksek	29
Toplam	93

Veri toplama araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Baştuğ (2020) tarafından hazırlanan “Okul öncesi sınıflarının erken okuryazarlık çevresini değerlendirme ölçeği” ve araştırmacı tarafından oluşturulan öğretmen demografik bilgi formu kullanılmıştır.

Demografik bilgi formu; araştırmanın sorularına yönelik bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından demografik bilgi formu geliştirilmiştir. Formda kod adı, öğrenim durumu, hizmet süresi, çalıştığı okulun adı, okulun bulunduğu semt/ilçe/il, sınıfta hangi yaş grubuyla çalışıldığı, sınıfta kaç çocuk olduğu soruları yer almaktadır.

Okul Öncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği (OSEÇDÖ); Baştuğ (2020), tarafından geliştirilen ölçekte 5’li likert tipi ölçekleme kullanılmıştır. Ölçeğin derecelendirmesi “Hiçbir zaman, Nadiren, Bazen, Genellikle ve Her zaman” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin AFA ile faktör yapıları belirlenmiş, beş faktörlü bir yapı ortaya çıkmış, DFA analizleri ile beş faktörlü model yapısı test edilmiş ve doğrulandığı görülmüştür. OSEÇDÖ madde havuzunun hazırlanması, uzman görüşlerinin alınması ve analizlerinin yapılmasından sonra 27 maddeden oluşan ve 5 alt faktörlü yapısı olan bir ölçek halini almıştır. Bu alt faktörler; 6 maddeden oluşan Yazı Farkındalığı, 7 maddeden oluşan Sesbilgisel Farkındalık, 6 maddeden oluşan Dinlediğini Anlama, 4 maddeden oluşan Harf Bilgisi ve 4 maddeden oluşan Erken Okuryazarlığı Destekleyici Uygulamalardır. OSEÇDÖ’nün alt faktörler ve ölçek toplamı için iç tutarlılığını ortaya koymak için alfa

katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçek toplamı için $\alpha=.91$ olarak bulunmuştur. Madde ve alt faktör bazında Cronbach α değerlerinin de .80 üzerinde olduğu görülmektedir. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach α değerinin ise .88 olduğu görülmüştür.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmaya dahil edilen okulların belirlenmesinde “Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” hizmet alanları ve hizmet puanları çizelgesine bakılarak sosyoekonomik durum tespiti yapılmıştır. Okulların sosyoekonomik çevresi demografik bilgi formunda öğretmenlere sorularak teyit edilmiştir. Belirlenen okullarda öğretmenlerin çalışma ve ders saatlerini aksatmayacak şekilde randevular oluşturulmuştur. Ölçek uygulaması yüz yüze yapılmış olup yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Veri toplama süreci 2021-2022 eğitim öğretim yılı nisan-mayıs ayları içerisinde yapılmıştır. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra cevaplar bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Araştırmada okul öncesi sınıfların erken okuryazarlık çevresini değerlendirmek amacıyla kullanılan “Okul Öncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği” nden elde edilen verilerin parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı istatistiki açıdan test edilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılımı “çarpıklık, basıklık katsayıları”, “Kolmogorov-Smirnov testi” ve grafikler (box plot, histogram ve çizgi grafikleri) yoluyla incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi p değeri 0.05’den büyük ($p=.200$) ve çarpıklık ve basıklık katsayıları istenilen aralıkta olduğu (0.44-0.35), grafikler de normalliğe ilişkin gösterimler sunduğu için verilerin dağılımının normal olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda parametrik test koşulları sağlandığı için parametrik test istatistikleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır ve veriler SPSS 23.0 paket programında analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde alt problemler doğrultusunda veriler analiz edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmada okul öncesi çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının çocuğun bulunduğu yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine tek yönlü ANOVA ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Çocuklarının Maruz Kaldıkları Okuryazarlık Ortamlarının Yaş Grubuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,79	2	0,89	4,06	0,02*
Gruplar içi	19,85	90	0,22		
Toplam	21,64	92			

* $p<0,05$

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının yaş grubuna göre değişimi tek yönlü ANOVA ile karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak $p<0,05$ düzeyinde anlamlı fark gözlenmiştir ($F=4,061$, $p=0,02$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2 kare=0,08) bu farkın orta

düzye de olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, 36-48 ve 60-72 ay yaş grubu arasında olduğu görülmüştür.

Araştırmada okul öncesi çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bağımsız örneklem için t-testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Çocuklarının Maruz Kaldıkları Okuryazarlık Ortamlarının Okul Türüne Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Okul türü	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Devlet	58	2,08	0,46	91	2,65	0,00*
Özel	35	1,82	0,48			

* $p < 0,05$

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi çocukların maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisi örneklem için t testinde, devlet okulunda çalışan öğretmenlerin ortalaması ile ($\bar{x}=2,08$) özel okulda çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=1,82$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (t=2,657, $p < 0,05$). Ortalamalar karşılaştırıldığında devlet okulunda çalışan öğretmenlerin okul öncesi çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının özel okulda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda t testi için etki büyüklüğü incelendiğinde etki değeri (d) 0,55 olup, etkinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmada okul öncesi çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının öğretmenin hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine tek yönlü ANOVA ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Çocuklarının Maruz Kaldıkları Okuryazarlık Ortamlarının Öğretmenin Hizmet Süresine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,22	4	0,30	1,32	0,26
Gruplar içi	20,41	88	0,23		
Toplam	21,64	92			

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının öğretmenin hizmet süresine göre değişimi tek yönlü ANOVA ile karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=1,32, $p > 0,05$).

Araştırmada çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine tek yönlü ANOVA ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Çocuklarının Maruz Kaldıkları Okuryazarlık Ortamlarının Sınıfta Bulunan Öğrenci Sayısına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,31	3	0,43	1,92	0,13
Gruplar içi	20,32	89	0,22		
Toplam	21,64	92			

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre değişimi tek yönlü ANOVA ile karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,92$, $p>0,05$).

Araştırmada çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının öğretmenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine tek yönlü ANOVA ile bakılmış sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Çocuklarının Maruz Kaldıkları Okuryazarlık Ortamlarının Öğretmenin Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	0,89	3	0,30	1,28	0,28
Gruplar içi	20,74	89	0,23		
Toplam	21,64	92			

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının öğretmenin eğitim düzeyine göre değişimi tek yönlü ANOVA ile karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,28$, $p>0,05$).

Araştırmada okul öncesi çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının okulun sosyo-ekonomik çevresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile bakılmış sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Okul Öncesi Çocuklarının Maruz Kaldıkları Okuryazarlık Ortamlarının Okulun Sosyo-Ekonomik Çevresine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,71	2	0,85	3,874	0,02*
Gruplar içi	19,92	90	0,22		
Toplam	21,64	92			

* $p<0.05$

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının okulun sosyoekonomik çevresine göre değişimi tek yönlü ANOVA ile karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak $p<0.05$ düzeyinde anlamlı fark gözlenmiştir ($F=3,87$, $p<0,05$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (eta kare=0,07) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, düşük ve yüksek düzey arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre yüksek

sosyoekonomik çevrede olan okullardaki çocukların okuryazarlık ortamlarının düşük sosyo-ekonomik çevrede olan okullardaki çocuklardan daha iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının farklı değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, okuryazarlık ortamlarının çocuğun yaşına, öğrenim gördüğü okul türüne, öğretmenin hizmet süresine, sınıfta bulunan öğrenci sayısına, öğretmenin eğitim düzeyine ve okulun sosyoekonomik çevresine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar bu bölümde verilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının yaş gruplarına göre değişiminde büyük yaş grubu yani 60-72 ay lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yaş gruplarına göre maruz kalınan okuryazarlık ortamının yaş grubu küçüldükçe azaldığı görülmektedir. Farklı yaş gruplarında farklı etkinliklerin uygulanması beklenen bir durumken, okul öncesi eğitim programında erken okuryazarlığa yönelik kazanımların daha çok 60-72 ay grubun da yoğunlaşması bu sonucun çıkmasına sebep olmuş olabilir. Diğer bir sebep okul öncesi dönemde erken okuryazarlık kavramlarının öğretilmesine yönelik net bir bilginin olmamasıdır. Bazı öğretmenler yaş grubu fark etmeksizin aynı çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yine ses farkındalığına yönelik bir karışıklığın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı büyük yaş grubunda bütün sesleri verirken bir kısmının hiç yer vermediği görülmüş; bazıları da sadece sesli harflere yer verdiğini belirtmiştir. Erdoğan Altınkaynak ve Erdoğan (2013) okul öncesi öğretmenlerinin ses bilgisel farkındalığın kazandırılmasına yönelik çalışma yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu durum çocukların ilkökula hazırlığı açısından eşitsizliğe sebep olmakla birlikte bazen de yanlış öğretilmeye sebep olmaktadır. Erken okuryazarlığa yönelik yapılan çalışmalar erken yaşta çocuğa bu becerilerinin kazandırılmasının önemi üzerinde durmaktadır. Suggate, Schaugency, McAnally ve Reese (2018) yaptıkları boylamsal çalışmada 19 aylık çocuğun sözcük dağarcığının 15 yıl sonra bile okuduğunu anlamayla önemli ölçüde ilişkili olduğu bulmuşlardır. Genel çalışma sonuçları ise bebeklik döneminden ergenliğe kadar olan çocukluk döneminde okuma ve dil arasındaki bağlantının var olduğunu ve sonraki okuma becerilerini öngördüğünü belirtmektedir. Enerem (2018) tarafından yapılan çalışma da çocuğun okula başlama yaşı ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışma sonuçlarında da belirtildiği gibi erken okuryazarlık ortamlarına maruz kalma ne kadar erken yaşta başlarsa çocuk için pozitif etkisi o kadar yüksek olmaktadır. Bu yüzden her yaş grubuna uygun içeriklerin hazırlanması önemli görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç, okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının okul türüne göre değişiminde anlamlı bir farklılığın bulunmasıdır. Oluşan bu farkın devlet okulları lehine olduğu görülmektedir. Sezgin, Ulus ve Aksoy (2019) tarafından yapılan çalışma sonuçlarında öğretmenlerin erken okuryazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamaları özel anaokulları ve kreşler lehine olurken; Kerem ve Cömert (2005) tarafından yapılan çalışmada farklılık olmadığı görülmüştür. Özel okullarda tam gün eğitim verilmesi ve materyal konusunda birçok devlet okuluna göre daha iyi durumda olmasına rağmen sonucun devlet okulları lehine çıkması şaşırtıcı olmuştur. Bu sonucun oluşmasında özel okul öğretmenlerinin erken okuryazarlıkla ilgili kavramlara günlük akışta yeterince yer vermemesi olabilir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplarda özellikle ses farkındalığına yönelik çalışmalarda farklılık olduğu görülmüştür. Günümüzde birçok özel okul erken okuryazarlıkla ilgili yaptığı çalışmaları kimi zaman reklam malzemesi olarak kullansa da bu sonuçlar yeteri kadar çalışmanın yapılmadığını göstermektedir. MEB kazanımları dikkate alınarak çocuğun gelişimine uygun çalışmaların her iki okul türünde de uygulanması gerekmektedir. Süre açısından bakıldığında, özel

okulların tam gün eğitim vermesi sebebiyle bu tür çalışmalara daha rahat bir şekilde zaman ayırabilecekleri düşünülmektedir.

Çocukların maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre değişiminde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Güneş (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler sınıf mevcudu kalabalık oldukça özellikle okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Sonuçlarının farklı çıkmasında çalışma için seçilen sınıf mevcutlarının ortalamalarının farklı olması etkilemiş olabilir. Bizim çalışmamıza katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıf ortalamasının 11-15 ve 16-20 aralığında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar kapsamında sınıf mevcudu değişiminin, çocukların maruz kaldığı erken okuryazarlık ortamını ve öğretmenin yaptığı uygulamaları etkilemediği görülmektedir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarının öğretmenin hizmet süresi ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durum Kuzu (2022) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla örtüşürken, Bay (2008) tarafından yapılan çalışmada ise sadece 11-20 yıl arası görev süresi olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı 1-15 yıl arasında değişen hizmet sürelerine sahipken, eğitim düzeyi ise genel olarak lisans ve ön lisans düzeyindedir. Genelde hizmet süresi ve eğitim düzeyi yükseldikçe pozitif yönde değişim olacağı düşüncesi hâkim olmakla birlikte bu çalışmada anlamlı bir farklılık görülmemesinde hem lisans hem de ön lisans düzeyinde daha önceki yıllarda erken okuryazarlıkla ilgili bir dersin ya da eğitimin olmaması bu becerinin öğretiminin öğretmenlerin tercihinin göre şekillenmesine sebep olmuş olabilir. Bu durum öğretmenlerin erken okuryazarlık etkinliklerine yer verme durumlarını etkileyecektir. Bu alana ilgisi olan öğretmenler erken okuryazarlık etkinliklerine yer verirken, ilgisi olmayan öğretmenler ise yer vermeyecektir. Aynı zamanda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yaptığı etkinliklerin hep aynı yönde olduğu özellikle çizgi çalışması ağırlıklı olduğu belirtilmiştir (Kılınçcı ve Bayraktar, 2021). Yeni lisans programlarına erken okuryazarlıkla ilgili derslerin seçmeli olarak eklenmesiyle öğretmenlerin çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmek adına derslerde çeşitli uygulamalar yapmaları sağlanabilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamları okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre açısından incelendiğinde, sosyoekonomik çevresi yüksek olan çocukların lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre yükseldikçe maruz kalınan okuryazarlık ortamının niteliğinin arttığı görülmektedir. Bu durumun oluşmasında birinci sebep okulun sosyo-ekonomik çevresi yükseldikçe sınıflarda sunulan okuryazarlık materyallerinin niteliğinin ve niceliğinin artması olabilir. Okulun bulunduğu çevreyi aynı zamanda ailenin de sosyo-ekonomik çevresi oluşturmaktadır. Bu yüzden sosyo-ekonomik seviyesi yüksek ailelerin sağladığı pozitif ortam bu sonucu etkilemiş olabilir. Vinopal ve Morrissey (2020) yaptıkları çalışmada sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan çocukların matematik ve okuma becerilerinin daha düşük olduğu sonucunu bulmuşlardır. Sosyo-ekonomik seviyenin düşük olmasının çocuğun erken okuryazarlık becerilerini olumsuz yönde etkilediğine dair alanda yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır (Marjanovič-Umek, Fekonja-Pekla, Sočan ve Tašner, 2015; Şenol ve Akyol, 2021). Yine Şenol ve Turan (2021) çocukları sosyoekonomik risk durumuna göre inceledikleri çalışmalarında risk altındaki çocukların erken okuryazarlık becerileri başta olmak üzere birçok becerisinin olumsuz etkilendiğini bulmuşlardır. Araştırmalardan elde edilen sonuçlarla mevcut çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin çocukların sonraki anlama ve okuma becerilerini etkilediği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, risk grubundaki çocuklara yönelik müdahale programlarının hazırlanması, okul ortamlarının okuryazarlık materyalleri açısından iyileştirilmesi önemli görülmektedir.

Bu çalışma Ankara ilindeki okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır. Daha geniş ölçekteki değerlendirmelerde farklı sonuçlar elde edilebilir. Benzer şekilde öğretmen verileri ile birlikte eş zamanlı olarak çocuklar üzerinde de çalışmalar yapılarak veriler teyit edilebilir ve çocuklar üzerinde yapılacak deneysel çalışmalarda da daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir. Açıklanan sınırlılıkların yanında bu çalışma, erken okuryazarlık ortamlarını farklı değişkenlerinde etkileyebileceği ile ilgili alana genel bir çerçeve sunması sebebiyle önemli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu çalışmanın sonuçları okul öncesi dönem çocuklarının maruz kaldıkları okuryazarlık ortamlarını farklı değişkenlerin nasıl etkilediği hakkında önemli kanıtlar sunmaktadır. Özellikle okuryazarlık ortamları üzerinde çocuğun bulunduğu yaş grubunun ve okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin çocukların erken okuma becerilerini desteklemede farklı şekillerde etkilediğini göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle, erken okuryazarlık becerilerini desteklemek adına yaş gruplarına uygun ve her sosyoekonomik seviyede çocuğa eşit şekilde hitap edecek nitelikli sınıf ortamlarına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu anlamda en küçük gruptan en büyük gruba doğru sarmal bir program hazırlanarak erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılması hedeflenmelidir. Okul türü bazında farklılığın sebebini tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Adams, M. J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Allington, R. L. (1984). Content, coverage, and contextual reading in reading groups. *Journal of Reading Behavior*, 16, 85-96.
- Aypak Caba, H. (2022). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okur yazarlık becerileri hakkında görüşleri ile öğretme ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi
- Bay, D. N. (2008). *Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Baştuğ, Y., E. (2020). *Okul Öncesinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıfların Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevre Açısından Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Bronfenbrenner, U., and Morris, P. A. (2006). *The bioecological model of human development*. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Burns, M.S., Griffin, P., and Snow, C.E. (1999). *Starting out right*. Washington, DC: National Academy Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak., E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., and Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28, 1407-1425. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23, 489 - 509.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A., & Bahap Kudret, Z. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin " Erken Okuryazarlık" Kavramına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Sınıf Uygulamaları. *Ilkogretim Online*, 13(4), 1449-1472.
- Enerem, D. (2018). *60-72 ay arası çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi.

- Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö., ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1188-1199.
- Erdoğan, T. (2013). Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık. İçinde T. Erdoğan (Ed.). *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Stuebing, K.K., Shaywitz, B.A., & Fletcher, J.M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3-17.
- Foorman, B. R., Herrera, S., Petscher, Y., Mitchell, A., & Truckenmiller, A. (2015). The structure of oral language and reading and their relation to comprehension in kindergarten through grade 2. *Reading and Writing*, 28, 655-681. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-015-9544-5>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N.E., and Hyun, H. H. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill International Edition
- Genç-Ersoy, B. (2021). Erken okuryazarlığın ve okuma yazmanın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 263-294. doi: 10.14689/enad.25.11
- Güneş, C. (2019). Okul öncesi eğitimde sınıf mevcudunun etkinliklere etkisi üzerine nitel bir çalışma. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 3(4), 274-286. <https://doi.org/10.34056/aujef.613918>
- Hall, N. (1987). The literate home corner. In P. Smith (Ed.), *Parents and teachers together*. London: Macmillan
- Jacob, E. (1984). Learning literacy through play: Puerto Rican kindergarten children. In H. Goelman, A. Oberg, and F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Justice L. M. and Pullen P. C. (2003) Promising interventions for promoting emergent literacy skills: three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education* 23(3): 99-113.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of fifty-four children from first through fourth grade. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447
- Kerem, E. A. ve Cömert, D. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (21), 155-172
- Kılınççı, E., ve Bayraktar, A. (2021). Okul öncesi sınıflarındaki erken okuryazarlık materyalleri ve öğretmen uygulamaları. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 447-478.
- Kuzu, Ö. R. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ve matematiksel gelişime ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi
- Marjanovič-Umek, L., Fekonja-Peklaž, U., Sočan, G., & Tašner, V. (2015). A socio-cultural perspective on children's early language: A family study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 69-85. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.991096>
- Morrow, L. M., and Weinstein, C. S. (1986). Encouraging voluntary reading: The impact of literature programs on children's use of library corners. *Reading Research Quarterly*, 21, 330-346
- Neuman S. B and Roskos K (1997) Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young readers and writers. *Reading Research Quarterly* 32(1): 10-32.
- Neuman, S. B., and Dickinson, D. K. (2018). *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Neuman SB, Copple C and Bredekamp, S. (2000) *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practice for Children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41, 428-442. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.428>

- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skills: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sezgin, E. Y., Ulus, L. ve Aksoy, A. B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okur yazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1128-1146. <https://doi.org/10.17240/aibudefd.2019.19.47159-470780>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 36-407.
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
- Şenol, F. B. ve Akyol, T. (2021). Examining early literacy skills of children aged 60-72 months in terms of certain socio-demographic characteristics. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1724-1741.
- Şenol, F.B. ve Turan, F. (2022). Çocuklarda öz-düzenleme, erken akademik yeterlik ve erken okuryazarlık: sosyoekonomik risk durumuna göre inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-23 doi:10.9779.pauefd.1025776
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ., & Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 72-81.
- Vinopal, K., & Morrissey, T. W. (2020). Neighborhood disadvantage and children's cognitive skill trajectories. *Children and Youth Services Review*, 116, 105-231. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105231>
- Whitehurst, G. J., ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 68, 848-872.

44. Paulo Freire’de okuryazarlık yöntemi

Zeynep KANTARCI BİNGÖL¹

APA: Kantarcı Bingöl, Z. (2022). Paulo Freire’de Okuryazarlık Yöntemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 702-721. DOI: 10.29000/rumelide.1192658.

Öz

Paulo Freire (1921-1997) genç yaşlarından itibaren eğitim uygulamalarına yoğun ilgi gösteren Brezilyalı bir eğitimci ve filozoftur. İçinde büyüdüğü sosyal gerçeklikle yüzleşmesi, fikirlerini geliştirmesinde etkili olmuştur. Ailesinin ekonomik durumu yüzünden zor şartlar altında geçen çocukluğu, sosyal sınıflar arasındaki farklılıkları erken yaşlarda görmesini sağlamıştır. Çocukluk ve ilk gençlik yıllarında tarım işçileri ve balıkçılarla geçirdiği zaman, bizzat yaşadığı yoksulluk, tanık olduğu sefil hayatlar, ezilen ve hor görülen insanlar onu kitaplarda yazılanlardan daha çok pedagojik araştırmalarla derinden uğraşmaya yöneltmiştir. Hele ki o dönemlerde Brezilya’da okuma-yazma bilmeyenlerin oranı çok yüksek olduğu için okuma-yazma meselesi onun için çok önem arz etmektedir. Çünkü onun nazarında insanların okumayı ve yazmayı bilmemeleri büyük bir haksızlıktır ve içerisinde çok büyük adaletsizlikleri barındırmaktadır. En önemlisi okuma-yazma bilmeyenler kendileri için karar vermekten, oy kullanmaktan ve siyasi sürece katılmaktan uzak kalmaktadır. Bu durum Freire’nin zihnini çokça kurcaladığı için insanların içinde buldukları gerçekliğe karşı bakışları hakkında münakaşalar ve tartışmalar yoluyla okuma-yazmaya dair kendince bir dizi teknik geliştirmiştir. Ezberden cümlelerin okunması ve alfabenin harflerinin denenmesine dayalı bir öğrenme yönteminde bir harf simgesinden yola çıkmaktan ziyade hareket noktası olarak bir cümleyi kullanmayı ve bir kelimenin tümlüğü ile başlamayı göz önünde bulundurmıştır. Bu makalede de Freire’nin geliştirdiği bu okuryazarlık yöntemi değerlendirilecektir.

Anahtar kelimeler: Paulo Freire, okuma-yazma, okuryazarlık

The literacy method in Paulo Freire

Abstract

Paulo Freire (1921-1997) was a Brazilian educator and philosopher who showed a keen interest in educational practices from a young age. Confronting the social realities in which he grew up was instrumental in developing his ideas. His childhood, which was spent under difficult conditions due to the economic situation of his family, made him see the differences between social classes at an early age. The time he spent with agricultural workers and fishermen in his childhood and early youth, the poverty he lived personally, the miserable lives he witnessed, the oppressed and despised people led him to engage more deeply in pedagogical research than in books. Especially since the rate of illiteracy was very high in Brazil at that time, the issue of literacy was very important to him. Because in his view, it’s a great injustice that people cannot read and write, and it contains great injustices. Most importantly, illiterate people stay away from making decisions for themselves, voting and participating in the political process. As this situation preoccupied Freire a lot, he developed a set of techniques for literacy in his own way, through discussions and debates about people's view of

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü (Muş, Türkiye), z.kantarci@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3778-1659 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192658]

the reality in which they live. In a learning method based on reading sentences by heart and trying the letters of the alphabet, he considered using a sentence as a starting point and starting with the integrity of a word rather than starting from a letter symbol. In this article, this literacy method developed by Freire'll be evaluated.

Keywords: Paulo Freire, reading-writing, literacy

Giriş

Son dönemlerde birçok düşünür, filozof ve eğitim bilimci geleneksel olarak niteledikleri eğitim anlayışlarına ve onların yapı taşlarını oluşturan düşüncelere karşı ciddi eleştiriler getirmektedir. Onlar geleneksel eğitim anlayışlarının felsefi dayanakları ve vardıkları sonuçları ile büyük bir açmazın içinde olduğunu düşünmektedirler. Onlara göre mevcut anlayışların eksiklerini gidermek, yanlışlıklarını düzeltmek, sistemi iyileştirmeye çalışmak yangını körüklemekten başka bir işe yaramaz. Yapılması gereken eğitim sisteminde kaos yaratan anlayışları iyiden iyiye eleştirmek ve yepyeni bir eğitim anlayışı geliştirmektir. Bu noktada “eleştirel pedagoji” adı verilen eleştirel bir eğitim felsefesi karşımıza çıkmaktadır. Adalet ve eşitliğe yönelik sosyal ve eğitsel bir görüş üzerinden şekillenen eleştirel pedagojinin temelinde eğitimin politik olduğu inancı yer alır. Eleştirel pedagoji kendisini insanların gözyaşlarını dindirmeye, acılarını hafifletmeye adanmıştır. Özellikle toplumda marjinalleştirilmiş ve ötekileştirilmeye maruz kalanların zarar görmelerini engellemeye çalışır. Öğrenenlerin gerçekliğinden hareket eden eleştirel pedagojide, öğretmenin öğrencileri ya da öğrencilerin öğretmenleri anlayışının aksine öğrenci olarak öğretmen, öğretmen olarak öğrenci yaklaşımı hâkimdir. Hem öğretmen hem öğrenci karşılıklı olarak etkileşim halindedir, birlikte araştırırlar, birlikte sorgularlar, bilgiye birlikte ulaşırlar. Eleştirel pedagoji anlayışı egemen gücün baskıcı ve ezici koşullarına karşı direnir, sömürgeci ve emperyalist güçlerin karşısına dikilir ve böylece bir korku imparatorluğunun oluşmasını engeller.

Eleştirel pedagoji dendiğinde akla ilk gelen isim Paulo Freire'dir. O, eleştirel pedagojinin temel savlarını ortaya attığı gibi bu alanın önde gelen isimlerine de ilham vermiştir. Onu tüm dünyada tanınan biri haline getiren *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı eseri eleştirel pedagoji düşünürlerinin başucu kitabı niteliğindedir. Bu eserde Freire'nin düşünceleri, eğitimin politik bir araç olduğu düşüncesi üzerine yükselir. Freire için eğitim; baskıcı yapıların, hegemonyanın ve statükonun devam ettiricisi olabildiği gibi bilinçlenmenin, özgürleşmenin, insanileşmenin ve demokratikleşmenin taşıyıcısı da olabilir. Buradan hareketle Freire, tahakküm ve kontrol ile insanları statükonun çıkarlarının koruyucusu ve düzenin hizmetkârı olarak yetiştirilmesini sağlayan, otoriter yapılı geleneksel eğitim anlayışlarını *bankacı eğitim modeli* olarak adlandırır. Anlatıya dayalı bu eğitim anlayışında öğretmen, eğitim sürecinin odağında bulunur. Öğrenci bu sürecin pasif alıcısıdır, bir özne olmaktan çok çok uzaktır. Çünkü herhangi bir sorgulama girişiminde bulunmadan öğretmenin anlattıklarını otomatik olarak ezberler, dediklerine harfiyen riayet eder ve ne kadar pısrık ve uysal olursa o kadar iyi bir öğrenci olur. Sormayan, soruşturmayan, düşünmesinin ve yaratıcılığının önüne set çekilen öğrencinin böylesi bir sistem içerisinde kendisini ve dünyayı anlaması, anlamlandırması ve dönüştürmesi mümkün görünmemektedir. Zira öğrenciye kendi gözleriyle gerçekliğe bakmaya müsaade etmeyen bu eğitim anlayışı, gerçekliğin ideolojik araçlarla tahrif edilmesine yardımcı olur.

Bankacı eğitim modeli, öğrencinin ilgi ve beklentilerini karşılamak, potansiyellerini ve yeteneklerini geliştirmektense onun gerçekliğinden kopuk ve yaşamdan uzak bilgileri öğrencinin zihnine boca eder ve eleştirel bir bilinç geliştirmek yerine öğrenciyi kendisine ve dünyasına yabancılaştırır. Freire'nin eleştirilenin hedefindeki bu eğitim anlayışı, toplumdaki hâkim grup ya da sınıfların tahakkümünün bir

aracına dönüşür ve ezilenler eğitimin eliyle baskı altına alındıklarından içinde buldukları durumu kendilerinin kaderi olarak algılamaya başlarlar, mevcut çıkarların kendilerine ait olmadığını göremezler. Buna karşın Freire'nin *bankacı eğitim modelinin* karşısına konumlandığı *problem tanımlayıcı eğitim modeli* onun eğitim ile başarmak istediği bilinçlenme, özgürleşme, insanileşme ve demokratikleşme hedeflerinin gerçekleşmesinin imkânıdır. Bu eğitim anlayışı, insanların kendilerini ve dünyalarını anlamının, yaratıcı olmanın, değiştirmenin ve dönüştürmenin yoludur. Çünkü kendilerine ait bir farkındalık geliştiremeyen, kendileri dışındaki güçler tarafından varoluşları belirlenen, bilinçten uzak, enerjisi tükenmiş, sessizliğe hapsolan, boyun eğen ve kaderciliğe yönelen insanların oluşturduğu sürü, Freire'ye göre ancak ve ancak öğrencinin aktif kılındığı, öğretmenle birlikte bilgiyi yapılandırdığı, eleştirel bir gözle realiteye yaklaştığı, yaşamın çelişkilerini fark edebildiği, sorgulamaya dayalı ve diyalog temelli *problem tanımlayıcı eğitim modeli* ile kurtulabilir. Freire, geliştirmek istediği bu eğitim anlayışı ile sömürülen, hor görülen, şeyleştirilen ve ezilen insanların özgürleşmesini sağlamayı istemektedir. Bunu yaparken kesinlikle ezenleri, ezilenler tarafından ezme gibi bir niyeti yoktur. O, eğitim yoluyla ezilenlerin bilinç kazanmasını sağlayarak ezme-ezilme durumunu ortadan kaldırmayı ve topyekûn bir insanlaşmanın gerçekleşmesini hayal etmektedir. Onun nazarında insanlaşma, toplumun hor görülen ve ezilenlerinin özgürleşmesi, özgürleşirken de kendilerini ezenleri de özgürleştirme gayretinde olmaları manasına gelmektedir. Çünkü ezen, karşısındakini ezerken aslında kendi insanlığını da tahrif ettiğinin farkında değildir. Bu nedenle ezen-ezilen çelişkesinin bir çözüme kavuşması kaçınılmazdır. Ezilenlerin, ezici koşulların üstesinden gelebilmesi için öncelikle eleştirel bilinç (*conscientização*) geliştirmesi gerekir. Eleştirel bilinç gereklidir, fakat yeterli değildir. Derinlemesine düşünme, eylem ile *praksiste* birleştirilmelidir. *Praksis*, dünya üzerine düşünmek ve eylemde bulunmaktır. Amaç dünyayı dönüştürmektir. Ezilenlerin kurtuluşu ancak *praksisten* geçer, ezilenler kendi gerçeklikleriyle yüzleşecek ve dünyalarını dönüştürmek için eylemde bulunacaklardır. Freire bunu eğitimin eliyle yapmaktan yanadır. Ama bu, öğrencilerin yatırım nesnesi, öğretmenin yatırımcı olduğu, öğretmenin iletişim kurmaktansa tahviller çıkardığı ve öğrencilerin bunları alıp ezberlediği (Freire, 2019a: 90) *bankacı eğitim modeli* ile mümkün değildir. Bu nedenle Freire öğrenciyi merkeze alan *problem tanımlayıcı eğitim modelini* bir alternatif olarak sunmakta ve onu hayata geçirmek için var gücüyle mücadele etmektedir. Çünkü Freire insanlardan yaşamlarının mimarları olmalarını ister, yaşamlarının dizginlerini kendi ellerinde tutmalarını ve başrolünde kendilerinin oldukları bir hayatı sürdürmelerini bekler. Bunun gerçekleşmesi için Freire'nin *bankacı eğitim modelinde* bir çelişki olarak gördüğü öğretmen-öğrenci ilişkisi uzlaştırılmalıdır.

Bankacı eğitim modelinde her şeyi bilen öğretmendir, öğrenci hiçbir şey bilmez. Öğretmen ona anlatır, öğretir. Yani yetkeci niteliğe sahip *bankacı eğitim modelinde* bilgi üstten aşağı dikte edilir. Freire'nin önerdiği *problem tanımlayıcı eğitim modelinde* böyle bir anlayışa yer yoktur. Diyaloğun esas alındığı bu eğitim anlayışında öğretmenin öğrenciden, öğrencinin öğretmenden öğrenmesi esastır. Öğretmen de öğrenci de hem öğrenendir hem öğretendir. Öğretmen artık bilginin tek sahibi olmadığı için bir güç unsuru değildir. Öğrenci de artık öğrenme sürecinin pasif alıcısı değil, bu süreçte etkin ve aktiftir. Öğretmen, düşüncelerini öğrencilere dayatmaz bilakis öğrencilerin düşünmesine ve düşündüklerini aktarmasına imkân tanır. Öğrencilerinin gerçekliğe karşı eleştirel olmalarını ve gerçekliği sürekli deşifre etmelerini sağlar. Öğrencilerin yaratıcı güçlerini harekete geçirir, kendilerini aşmalarının olanaklarını bulmaları için rehberlik eder. Bu anlayış değişikliği sayesinde Freire'nin eğitim ile başarmak istediği hedeflere doğru adımlar atılmış olmaktadır. Bu adımlardan bir tanesi de Freire'nin bizatihi kendisinin geliştirmiş olduğu okuryazarlık yöntemidir.

Freire insanları nesne olmaktan kurtararak yaşamlarının öznesi haline dönüşmelerini sağlamak amacıyla okuma-yazma bilmeyenler için kendince bir yöntem geliştirmiştir. Eğitime teorik olduğu kadar

pratikte de büyük katkıları dokunan Freire'nin en önemli başarısı geliştirmiş olduğu bu okuryazarlık yöntemidir. Freire'nin okuryazarlık yöntemi onun *problem tanımlayıcı eğitim modelini* gösterdiği somut bir uygulamadır. O, okuryazarlık yöntemi sayesinde düşüncelerini gerçekleştirme fırsatı bulmuştur. Zaten düşüncelerini teorik düzeyde bırakmayarak pratiğe yansıtabilmiş olması Freire'nin eğitim alanında bir duayen olmasını sağlamıştır. İnsanlar okuma-yazma öğrenirken aynı zamanda kendilik bilinci geliştirecek, içinde buldukları gerçekliğe eleştirel bir gözle bakmayı öğrenecek, yaşadıkları toplumda söz sahibi olarak toplumun değişim ve dönüşümüne katkı sunacaklardır (Freire, 2019a: 129). Bu nedenle Freire insanları hem kendi hayatlarında hem de toplumda yaşanan değişimde rol alabilmek için okuryazar olmaya güdülemiştir. Ona göre okuma-yazma süreci bireysel güçlenme ve sosyal değişimden ayrı düşünülemez. İnsanların nasıl okunup yazılacağını bilmeden peşine düştükleri hedeflere ulaşmaları mümkün değildir (Kincheloe, 2018: 131).

1. Freire'de okuma-yazmanın neliği

Okuryazarlık kısaca okuyabilme ve yazabilme durumu olarak tanımlanır. Buna istinaden de okuyup yazabilen bir kişi okuryazar diye tabir edilir. Okuryazar olan kişi bir dilin ses sistemine göre oluşturulmuş metindeki harfleri çözümler ve seslendirir, harfleri çizer, birleştirir, yazım ve imla kurallarına dikkat eder ve kendisi de bu ses sistemine dayalı yazılı bir metin oluşturur. Bu, okuma-yazmanın mekaniğidir. Kişinin bu okuma-yazma işine muktedir oluşu onu günlük yaşantısında etkin kılar, okuryazar olması sayesinde yaşam içinde daha katılımcı bir kişi haline gelir. Mesela, okuryazar olan bir kişi çarşıda, pazarda işlerini kimseye gerek kalmadan görebilir, tek başına seyahat edebilir, resmi işlerini halledebilmek için gerekli adımları takip edebilir, kendisine gelen bir dilekçede yazanları anlayabilir, ona karşılık verebilir ve daha birçok işi başka birisine muhtaç olmadan yapabilir. Fakat Freire okuryazarlık derken onun sadece mekaniğinden ve günlük hayattaki işleri kolaylaştırmasından bahsetmez. Onun okuryazarlıktan beklentisi bunlardan çok daha fazlasıdır. O, okuma-yazmayı öğrenmenin daha geniş sonuçları üzerinde durmaktadır. Freire Şili'de sürgün olduğu zamanların birinde okuryazarlık çalışmaları yaptığı bir tarım reformu bölgesinde okuma-yazmayı öğrenenler tarafından ağaç gövdelerine oyulan cümleleri ve sözcükleri gördüğünde çok şaşırılmış ve mutlu olmuştur. Freire için onlar sözcükleri ekenlerdir. Fakat Freire, şu an okuryazar olmayan insanların ettikleri sözcükler ve cümlelerle hemen yarına okuryazar olabileceğinin düşünülmesini istemez. Ona göre bir topluluk ancak hem maddi hem manevi yeni toplumsal ihtiyaçlar gerektirdiği zaman okuryazar olur. Böyle bir değişim yaşanmadan önce Freire sözcük ve cümle ekme oyunları ile ancak okuyup yazmaya yardımcı olunacağını söylemektedir (Freire, 2019b: 167). Oysa Freire'de okuryazarlık metinlerin, kurumların, sosyal pratiklerin, televizyon ve film gibi kültürel formların seçici ilgilerini açığa çıkarmak için onların ideolojik boyutlarının örtüsünü kaldırmanın ve kodlarını çözümlenmenin üstesinden gelebilir halde olmaya yaramaktadır (McLaren, 1994: 307). Aslında Freire, okuryazarlığın politik, ideolojik, kültürel ve ekonomik boyutları üzerine eğilmekte ve okuryazarlığın amacını insanlarda eleştirel bir anlayış geliştirmek olarak belirlemektedir. Elbette okuyabilmek ve yazabilmek büyük bir maharettir, okuma-yazmanın mantığını çözme insanı okuryazar yapar, fakat Freire için asıl okuryazarlık insanın gizli saklı güçlerini hareket geçirmek ve eyleme dökmektir. İnsanlar okuryazar olurken aynı zamanda kendilerini değiştirmek ve dünya yüzünde etkin ve yetkin olabilmeye harekete geçmek için güçlenmiş olurlar. Freire'nin zamanlarında Brezilya'da okuryazar olmayanların nasıl oy kullanacaklarını bilmedikleri ileri sürülürdü (Freire, 2021b: 131). Hatta daha da ileri gidilerek okuryazar olmayanların düşünme, karar verme ya da seçim yapma yeteneklerinden yoksun oldukları ve bu kişilere oy hakkı tanınmaması gerektiği söylenirdi. Okuryazar olamayan birinin seçse seçse ülkeye zararı dokunan birini seçeceği belirtilirdi (Freire, 2021b: 276). Okumaz-yazmazlar kendi talihleri üzerinde söz sahibi olamadıkları gibi okumaz-yazmazlıkla mücadele edilmediği müddetçe demokrasi zayıflayacak, adil

olamayan, asimetrik iktidar ilişkileri daha da güçlenecektir. Bu yüzden Freire için okuryazarlık anlamına gelen sözcüğün okunması ile dünyanın okunması arasındaki bağlantının kurulması şarttır (Macedo ve N. Freire, 2019: 21). Bu tarz bir okuryazarlık, toplum alt gruplarının bireysel ve toplumsal güçlenme için gerekli bilgi ve becerileri öğrenme koşullarını sağlayan politika ve kültürel yurttaşlığın bir şeklidir (Giroux, 1993: 367).

Freire, okuma-yazmayı mango ağaçlarıyla kaplı evinin arka bahçesinde, anne ve babasının ondan daha geniş olan dünyalarının aksine kendi dünyasından sözcüklerle ağaç çubuklarını tebeşir, yeri karatahta yaparak öğrendiğinden (Freire ve Macedo, 1998: 75-76) bahsederken evinin bahçesindeki nesnelere kurduğu bağ ve bu bağı anlamlandırma ile okuryazarlığa ilk adım atışından söz etmektedir. O, bu deneyimiyle daha sözcükleri okumayı öğrenmeden evvel dünyayı okumayı öğrenmiştir. Freire'ye göre okuma-yazmayı öğrenmenin, insanın sözcükleri okumaya başlamadan önce yaptığı dünyayı okuma işine dayanmalıdır. Tarihsel sürece bakıldığında da insanoğlunun önce dünyayı değiştirdiğini, ardından dünyayı açıkça ilan ettiğini ve sonra sözcükleri yazdığı görülür. İnsanoğlu işe önce A'yı, F'yi, N'yi adlandırmakla başlamadı, işe öncelikle dünyayı yakalamakla başlamıştır (Berthoff, 1998: 20). Akabinde Freire şu saptamayı yapmıştır:

Dünyayı okuma, daima sözcüğü okumanın önünden gider ve sözcükleri okuma, sürekli dünyayı okuma anlamına gelir. Daha önce de ileri sürdüğüm gibi, sözcükten dünyaya olan bu hareket daima vardır; hatta konuşulan sözcük bizim dünyayı okumamızdan kaynaklanır. Ancak bir biçimde daha da ileri gidebilir ve diyebiliriz ki; sözcüğü okuma yalnızca dünyayı okumanın değil; onu belirli bir biçimde yazmanın ya da yeniden yazmanın, yani onu bilinçli, pratik çalışma yoluyla dönüştürmenin de ardından gelir. Bence, okuma-yazma sürecinin merkezinde bu devingen hareket vardır (Freire ve Macedo, 1998: 79).

Freire, dünyanın okunması ve sözcüğün okunması üzerinde ısrarla durmaktadır. Ne tek başına sözcüğün okunmasından ne de sadece dünyanın okunmasından bahseder. Onun için her ikisinin diyalektik bir dayanışma içinde olması gerekir. Bununla birlikte Freire dünya-bilinç-pratik-kuram-dünyanın okunması-sözcüğün okunması-bağlam-metin arasındaki ilişkileri, kavranan ve içine yerleşilen diyalektik durumla tutarlı olmak şartıyla ortaya konulmasından söz etmektedir (Freire, 2021b: 125-126). Nasıl ki bir biyoloji öğretmenin biyoloji öğretirken onu bütününe çerçevesinden koparmadan ele almak zorunda olduğu gibi okuryazarlık söz konusu olduğunda aynı durum geçerlidir. Okuryazar olmak isteyen kişi cümleleri, ifadeleri, sözcükleri okuyup yazmayı öğrenmek ister. Sözcüklerin okunması ve yazması da dünyanın okunması ile mümkündür. Dünyayı okuma ve yeniden okuma deneyiminden yoksun bir insana sözcüğü okumayı ve yazmayı öğretmek bilimsel, siyasi ve pedagojik açıdan kusurludur (Freire, 2021b: 95). Zaten sözcükleri öğrenmek, ezberlemek ve yazmak ama onun ne ifade ettiğine vakıf olunmadığı sürece etkisizdir. Freire, okuma-yazma çalışmalarının yürütüldüğü Monte Mario adlı bir balıkçı kasabasına ziyareti sırasında orada bulunan birkaç insana küçük kasabanın kendine özgü bitkilerini, tipik evlerini, denizdeki balıkçı kayıklarını ve yöreye özgü *bonito* balığını avlayan bir balıkçının olduğu bir çizim gösterilmiştir. Bu birkaç adam bir müddet bu çizime baktıktan sonra sanki sözleşmişler gibi ayağa kalkarak önce çizime doğru gitmişler sonra dışarı bakmışlar, şaşırmışçasına yine birbirlerine ve çizime bakarak "Bu Monte Mario. Monte Mario işte böyle bir yer ve biz bunu bilmiyorduk." Freire, temsil edici bu anekdot üzerinden okuma-yazma çalışmalarının katılımcıların dünyalarından belirli bir uzaklığa erişmelerine ve onu tanımaya başlamalarına yol açtığını göstermektedir (Berthoff, 1998: 24-25). Burada Freire'nin titizlikle üzerinde durduğu husus okuma-yazma öğretenlerin ister gizliden isterse açıktan olsun okuma-yazma öğrenenlere kendi dünyayı okumalarını dayatmaması ve bu okumanın çerçevesine içeriğin öğretilmesini yerleştirmemeleridir. Aksine eğitimci kendi dünyayı okumasını sunarken kendisinin sunduğundan farklı, bazen de

kendisinininkiyle uzlaşmayan dünyayı okuma biçimlerinin de var olduğunu göstermeyi unutmamalıdır (Freire, 2021b: 133).

Freire düşünceleri ile insanları, okuma-yazmanın ne olduğu üzerine yeniden bir düşünmeye sevk etmektedir. Freire için okuma-yazma yalnızca kazanılacak teknik bir beceri olarak görülemez. Okuma-yazma, özgürlük için kültürel eylemin zorunlu bir temeli, bir toplumsal kurum ve kimlik olmanın ana boyutudur. Ona göre okuma-yazma çok geniş bir yelpazeye sahiptir. İnsanlar sadece okumak, anlamak ve kendi deneyimlerini dönüştürmek için okumaz ve yazmazlar. Okuma-yazma insanların içinde buldukları toplumla ilişkilerini yeniden kurmak için haklarını ve sorumluluklarını onun vasıtasıyla elde edecekleri siyasal bir projedir. Bu sayede kişi sesini, daha geniş bir özgürleşme ve güçlenme için atılacak bir biçimde kullanır (Giroux, 1998: 43). Bu nedenle Freire okuryazarlığa bir kültürel siyasa biçimi olarak bakılmasını istemektedir. Okuma-yazma insanları güçlendirecek ya da güçsüzleştirilecek şekilde işleyen bir dizi uygulama olarak görüldüğünde bir anlam kazanır. Daha geniş bir perspektiften ele alındığında okuma-yazma, mevcut toplumsal biçimlenimi yeniden üretmeyi mi yoksa demokratik ve özgürleştirici değişmeyi yükseltmeye mi hizmet ettiği açısından değerlendirilmelidir. Yoksa okuma-yazma harfleri ve sözcükleri salt mekanik ele alan bir etkinlik olmamalıdır. Okuma-yazmayı öğrenenlerin dünya ile ilişkisine onların içinde yer aldıkları toplumsal çevrede gerçekleşen dünyayı dönüştürme uygulamaları olarak bakmak gerekmektedir (Freire ve Macedo, 1998: 14). Mesela silahlı eylemcilerin okuma-yazma öğrendikleri, dünyayı yeniden okurken sözcükleri de okumayı öğrendikleri bir toplantıdan yurttaşlıklarını kazanma, tarihi kendi ellerine alma gibi anlamlı bir sürecin doğması Freire'nin siyasal olanla okuryazarlık çalışmaları arasındaki sıkı bağı göstermektedir (Freire, 2021b: 234). Yani Freire okuryazarlığa insanların buldukları siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel koşulları değerlendirebilme ve sorgulayabilme, gerçekliğe eleştirel yaklaşabilme, bireysel ve toplumsal yaşamlarında söz sahibi olma ve özne haline gelebilmenin koşulu olarak bakmaktadır.

Freire'nin amacı insanileşmenin, bilinçlenmenin ve özgürleşmenin kapısını açan pedagojik bir süreci başlatmaktır. Çünkü Freire çok erken yaşlarından itibaren toplumda ezen ve ezilen olmak üzere birbirinden iki farklı sınıfın olduğunu, toplumda sömürünün, baskının, adaletsizliğin, açlığın, sefaletin kol gezdiğini bizzat kendisi de yaşayarak şahit olmuştur. Katolik Hristiyan olan annesi, ahlaki prensiplerin ihlali olarak görmesine rağmen Freire'nin kendisi komşularının tavuklarını çalıp çalıp yemek için eve getirmede bir sakınca görmüyordu. Tabii ki çalmanın ahlaki bir yanlış olduğunu ve bir suç teşkil ettiğinin farkındadırlar. Ama toplum tarafından a priori işlenmiş bir suçun varlığını da bilmektedirler: Açlığın yaratılması (Macedo, 2019: 22-23). Freire'nin bu yaşadıkları ve şahit olduğu durumlar onu insanları buldukları durumdan kurtarmak için bilinçlenmeye yönelten bir okuryazarlık yöntemi geliştirmeye yönlendirmiştir. Mevcut anlayışlar ile bunun başarılamayacağını farkındadır. Mesela Arizona Eğitim Bakanlığı çocuklara ezildiklerini öğretmemeliyiz demektedir. Egemenlik kurumlarının nasıl onları eşit muamele, imkânlarla erişim ve adaletten uzak tutmaya çalıştıklarını kavramak için gerekli eleştirel düşünme araçlarını edinme süreci olarak bilinçlenme, bu okulların gündeminde yer almamaktadır (Macedo, 2019: 27). Freire'nin okuryazarlık sürecini tasavvur etmesi bu yüzdendir. Toplumun ezilen kısmının üyelerini madun duruma hapseden sosyal çelişkilerin farkında olmalarını sağlamak içindir (Mayo, 2012: 95).

Benimle kaderciler entelektüeller (sosyolog, iktisatçı, felsefeci ya da eğitimci fark etmez) arasındaki asli farklılıklardan birisi, benim "kelimeyi okumayla", "metni okumayla" sınırlanmış bir eğitimi ne dün ne de bugün asla kabul etmeyip eğitimin aynı zamanda "bağlamı okumayı", "dünyayı okumayı" da içermesi gerektiğine inanmış olmamda yatar (Freire, 2019c: 39).

İşte bu nedenle Freire’de okuryazarlık, toplumsal yaşamın yıkıcı ve ezici koşulların üstesinden gelme mücadelesinin çözümüdür. Nitekim çözümü daha derinlerde aramanın bir gayesi yoktur. Baskıcı bir toplumsal düzende tahakküm altındaki insanlar ancak okuryazarlık sayesinde kazandıkları sorgulayıcı bir bilinç ile kurtulabilir. Baskıdan özgürlüğe doğru gitmenin yolu eleştirel okuryazarlıktan geçmektedir. Eleştirel okuryazarlık, kişisel ve sosyal gelişim için alternatif yolların keşfedilmesine yönelik statükoya meydan okuma çabasıdır. Freire böyle bir çaba içinde olmayanlardan yani kendi yüklediği anlamda okuma-yazma bilmeyenlerden “başkası için varlıklar” olarak söz etmekte ve insan olmayı okuryazar olmakla bir tutmaktadır (Robert, 2000: 88; Shor, 1999: 1). Önceden okuma-yazma bilmeyen birinin okuma-yazma öğrendikten sonra halktan biri olduğunu fakat artık kitlenin bir parçası olmadığını söylemesi artık başkasına ait bir varlık olmadığını bilincine ulaştığı olduğunu göstergesidir (Freire, 2021a: 83). Yani insan bilinçli bir şekilde var olan, kendi amacı, ereği, sözleri ve adlandırmaları olan kendi için bir varlığa dönüşmüştür. İnsanlar bu haklarından mahrum bırakılmamalıdır. Okuryazarlık ile söz hakları ellerinden alınmış insanların kendi yaşamı ve yaşam pratikleri üzerine düşünme fırsatı verilmelidir. Onları suskunluğa hapsedmekten insanca var olmaları için dünyayı okuma ve adlandırma imkânı tanınmalıdır. Bu, varoluşsal bir gerekliliktir.

Okuryazarlık Freire’ci manada dünyanın ve sözcüklerin eleştirel bir okuması olarak tanımlamak demek bilginin nasıl yapılandırıldığını, öğretmenlerin ve öğrencilerin öznelliklerinin kendilerini kendi dünyalarının etkin yazarları olarak var kılmaya çalıştığı etkileşim ilişkileri içerisinde nasıl inşa edildiğini çözümlenmenin kuramsal temellerini ortaya dökmektir (Simon, 1987: 374). Anlaşıldığı üzere okuryazarlık kişiye onun dışından aktarılan talimatları ve efsaneleri doğrudan almasına yarayan bir araç değildir. Aksine kişinin kendi niyetleri, yaratıcı gücü ve eleştirel vizyonunu sunması için bir araçtır. Elbette okuryazarlık sayesinde kişiler birçok şeyin bilgisini elde eder, ama her şeyden önce kendi eleştirel farkındalıklarını elde ederler (McLaren, 2006: 2005). Bu nedenle Freire okuryazar olmayan adama yitik adam demek ve onun kurtarılması gerektiğine yürekten inanmaktadır. Onun kurtuluşu egemen güçlerin bir tılsım misali önüne koyduğu manaya karşı kayıtsız kalmaktan geçmektedir (Freire ve Macedo, 1998: 87).

Freire okuma-yazma araştırmaları ve uygulamaları ile yüzleşerek bunlardaki toplumsal ve siyasal boyutun yoksunluğunu gözler önüne sermiştir. Bu bağlamda okuma-yazma yaklaşımlarını değerlendiren Freire’ye göre okuma-yazmaya dair ortaya atılan yaklaşımlar pozitivist bir araştırma yönteminin içine saplanıp kalmıştır. Pozitivizmin kaskacında, katı bir bilimselliğin ve yöntem bilimsel inceliğin kutlandığı, kuram ile bilginin verimlik ve teknik uzmanlığın zorunluluklarına bağımlı kıldığı ve tarihin, ampirik bilimin öncelikleri içinde küçümsendiği epistemolojik bir atmosfer oluşturulmuştur. Bu bakış açısı yöntem bilimsel sorunları ideolojik bağlamlarından soyutladığı için bir toplumun toplumsal-siyasal yapıları ile okuma eylemi arasındaki ilişki görmezden gelinir. Okuma pratiğinden toplumsal ve siyasal boyutun dışlanması ise okurları nesnelere gibi gören kültürel yeniden üretim ideolojisine hız kazandırır. Öğrencilerin bilinçli bedenleri sanki boşmuş ve öğretmenin sözcükleriyle doldurulmayı bekliyormuş gibi düşünülür (Freire ve Macedo, 1998: 209). Okuma-yazma alanından hiçbir şey, farkında olmanın farkındalığının, düşünme hakkında düşünmenin, yorumlarımızı yorumlamanın rolüne bakmak ve yeniden bakmaktan daha önemli değildir. Ama Freire’nin mekanikçiler olarak nitelendirdiği pozitivistler bunun farkında olamazlar (Berthoff, 1998: 17). Bu nedenle Freire bu okuma-yazma geleneklerini incelemeyi gerekli görmektedir. Bu yaklaşımlardan biri olan akademik gelenek, Freire’ye göre okumaya yönelik içinde iki amaç barındırır: Bunlardan birincisi, tümüyle klasik eserler üzerine temellendirilmiş olan akademik yaklaşımın mantığının sözlü ve yazılı anlatımlarda dile getirilen, entelektüel uğraşlarda yer alan iyi eğitilmiş adam tanımına dayanmasıdır. Freire, bu çeşit bir yaklaşımın seçkin sınıfın çıkarlarına hizmet ettiğini söylemektedir. Çünkü bilginin

önceden belirlenen biçimlerinin elde edilmesine yöneliktir. Latince ve Yunanca'ya ilişkin çalışmalar ile büyük klasik eserlerde ustalaşma amacını taşır. Dahası toplumun büyük çoğunluğundan böylesi yüksek standartları karşılamaını beklemek Freire için pek de gerçekçi görünmemektedir. Çünkü okuma, okuma becerilerinin, kod çözme becerilerinin, sözcük dağarı geliştirmenin ve benzerlerinin kazanılması olarak tanımlanmaktadır. İkinci olarak akademik gelenek, okumaya yönelik ikili bir yaklaşımı yasallaştırmaya çalışır: Yöneten sınıf için bir düzey ve yoksun bırakılmış çoğunluk için başka bir düzey. Özellikle kültürel sermayeleri uygun olmayan, egemen sınıfın bilgi ve değerleri ile karşılaşınca aşağı olduğu düşünölen çalışan sınıf öğrencileri için bu amaç ileri sürölmüştür. Bu nedenle Freire akademik yaklaşımın çalışan sınıfın tarihinin, kültürünün ve dilinin benimsenmesinde bir katkısı olduğunu düşünmez. Aksine Freire için okuma-yazmaya yönelik olan bu yaklaşım öğrencilerin yaşam deneyimini, tarihini, dil pratiğini görmezden geldiği için yabancılaştırıcıdır. Aynı zamanda bu yaklaşım okuma-yazma gereçlerini kavramada, sözlük geliştirmede ve sözcük tanımlama becerilerinde klasik literatürün anlaşılmasına ve ustalıkla kullanılmasına aşırı vurgu yapmaktadır. Bu da okuma-yazmayı toplumsal-siyasal boyutlarından uzaklaştırmakta, egemen değerleri ve anlamı yeniden üretilmesine yol açmaktadır (Freire ve Macedo, 1998: 210-211). Freire'nin de vurguladığı gibi odak noktasına klasik eserleri yerleştirerek bir anlayış geliştiren akademik yaklaşımın geleneksel olanın, değişmeden kalanın ve ideal bulunanın öğretilmesini amaçlaması elbette bazı problemler doğurmaktadır. Özellikle Freire'nin sıklıkla dillendirdiği sınıfsal problemleri kamçulamaktadır. Klasik eserler, geçmişten geleceğe değişmeyen bir insan özü ve değişmeyen doğrular getirir. Sabit ve statik değerleri canlı, dinamik ve yaşamsal olanın önüne geçirmesi, kişilerin kendilerine ait değerlendirmelerinin ve belirlemelerinin yerine belli standartları onların önüne koyması, gerçek yaşamdan ziyade ideal bir yaşamı ön planda tutması belirli sınıfların özellikle seçkin zümrenin pratiklerinin tek geçerli kistas haline getirerek alt sınıftan insanların pratiklerinin yok sayılması üstesinden gelinemeyecek sınıfsal problemlere zemin oluşturmaktadır.

Yararcı yaklaşımın hedefinde çağdaş toplumun temel okuma gereklerini karşılaman okurlar yetiştirmek vardır. Freire'ye göre bu yaklaşım ilerici bir cazibeye sahip olmasına rağmen okuma için gereksinim üreten toplumsal ve siyasal düzenin eleştirel çözümlenmesinden özveride bulunurken mekanik okuma becerilerinin altını çizer. Bu durum öncelikle karmaşık olan teknolojik toplumun gereklerini karşılamak için işlevsel okuryazarların geliştirilmesine sevk etmiştir. Sadece endüstrilemiş ölkeler için değil üçüncü dünya ölkeleri için bile okuma-yazmanın yararcı olması ekonomik iyileşme, işe girme ve verimlilik düzeyinde artışın bir aracı olarak görölmektedir. Bu bağlamda UNESCO'nun belirttiği üzere okuma-yazma izlencelerinin ekonomik önceliklerle bağlantılı olması beklenmektedir. Bu izlenceler okuma-yazmanın yanı sıra mesleki ve teknik bilgi de vermeli ve insanların ekonomik yaşama tam katılımını sağlamalıdır (Freire ve Macedo, 1998: 211). Freire'nin nazarında bu yaklaşımın amacı okuma-yazma sayesinde insanları daha üretken, daha verimli kılmak ve ekonomik hareketliliği canlandırmak olduğu için okuma-yazma ve onun arka planındaki eğitim anlayışı, ekonominin gerekleri tarafından şekillenir. Böylece Freire'nin önemsedidđi eleştirel düşünme, kültür ve güç gibi kavramlar ekonomik gereksinimler karşısında feda edilmiş olmaktadır. Her ne kadar bu yaklaşım bireyin okurken yaşadığı güçlükleri dikkate alan çözümler geliştirse de Freire için bireyin ilgi ve ihtiyaçlarındansa toplumun okuma istemini karşılayıcı çözümler üretmektedir.

Freire'nin düşöncelerinde ister akademik yaklaşım olsun isterse yararcı yaklaşım olsun, her ikisi de okuma becerilerinin kazanılmasını önemseyip ve okurlara "nesnelere" gözüyle baktığı yerde bilişsel gelişim yaklaşımı, anlamın kurulması için okurların kendileri ile nesnel dünya arasında diyalektik bir etkileşimin varlığını gerekli görmektedir. İnsanların sorun çözme süreçleri aracılığıyla anlamı nasıl kurdukları incelenmektedir. Metnin kavranmasından ziyade öğrencilerin basit okuma ödevlerinden başlayarak daha karmaşık olanlara yol almasına imkân tanıyan bilişsel yapıların geliştirilmesine öncelik

vermektedir. John Dewey'in ilk yapıtlarından etkilenen ve Piaget'in bilişsel yapılarının geliştirilmesi düşüncesiyle biçimlenen bilişsel gelişim yaklaşımına göre okuma, gelişmenin bir dizi durağan, değerlerden bağımsız ve evrensel aşamaları aracılığıyla sağlanan entelektüel bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin giderek karmaşıklık düzeyi artan metinlerde ortaya atılan konuları analiz etme ve eleştirme becerileri üzerinde önemle durulmaktadır. Fakat Freire'de mühim bir konu olan "kültürel yeniden üretim sorunları" ile ilgilenmek, bu yaklaşım için uzak bir konudur. Bu yaklaşımda öğrencilerin yaşam deneyimleri, tarihi ve dili gibi kültürel sermayeleri göz ardı edildiği için Freire öğrencilerin tam bir eleştirel düşünmeye sahip olamayacaklarını düşünmektedir (Freire ve Macedo, 1998: 212-213). Metin ile zihnin bütünleşmesine daha etkin ve daha karmaşık bilişsel becerilerin geliştirilmesi şeklinde bakan bu yaklaşım içerisinde Freire'nin de değindiği üzere kültür ve öğelerine yeterince önem verilmemiştir. Kültürü sadece zihinsel işlevleri üst düzey bilişsel becerilere dönüştürmeyi sağlayan malzemeyi sunan bir unsur olarak görmesi öğrencileri eleştirel düşünmeden uzaklaştıracaktır. Çünkü kültürel birikimlerin ihmal edilmesiyle öğrencilerin sadece yaşantıları ve yaşantıları sonucunda elde ettikleri kazanımları düzenlemek ve onlara dair daha derin ve kompleks sonuçlara ulaşmak amaçlanmaktadır.

Bilişsel gelişim yaklaşımına benzer şekilde bir diğer yaklaşım olan romantik yaklaşım da anlam kurmayı temele alan, etkileşimci bir anlayışı benimsemektedir. Fakat romantik yaklaşım anlamın okur tarafından üretildiğini düşünmekte, duygusal olanı vurgulamakta, okumayı benliğin gerçekleştirilmesi olarak mutluluk veren bir yaşantı olarak görmektedir. Ancak bu yaklaşım okurları nesnel olarak gören otoriter eğitimci çeşitleriyle bütünleştiği için sınıf çatışması, toplumsal cinsiyet ya da ırk eşitsizliklerini sorunsallaştırmada yetersiz kalmaktadır. Desteğe gereksinimi olan grupların kültürel birikimini görmezden gelerek herkesin aynı okuma hakkına ve imkânına sahip olduğunu ve okumanın herkesin kültürel sermayesinin parçası olduğunu farz etmektedir. Romantik yaklaşımın kültürel birikime ilişkin sorulara ya da yapısal eşitsizliklere gönderme yapmadaki başarısızlığı egemen sınıfın kültürel birikimini yeniden üretmeye meyilli olduğunu göstermektedir. Freire, elverişsiz koşullarla karşı karşıya bulunan ve bu koşulların kurbanı olan işçi sınıfından bir öğrencinin okuma aracılığıyla mutluluğu bulmasını, kendini onaylamasını ummaya küstahlık olarak bakmaktadır. Romantik yaklaşımın asıl başarısızlığıysa okumayı egemen toplum içindeki bakımsız güç ilişkilerine, sadece belirli okuma yaklaşımlarını tanımlamak ve yasallaştırmakla kalmayarak belirli grupları böylesi bir sürecin dışında tutarak onları güçsüzleştiren güç işlerine bağlamasıdır (Freire ve Macedo, 1998: 213-214). Romantik yaklaşımının aksine Freire'ye göre toplumun ezilen kesiminin kültürel sermayesi üzerine bir sorgulama yapılmaksızın okuma-yazmanın temellendirilmesi mümkün görünmemektedir. Bu nedenle okuma-yazma, egemen kültür tarafından değersizleştirilen ezilen sınıfın tarihini, kültürünü ve dil uygulamalarını geçerli hale getirmelidir.

Freire bu değerlendirmelerinde okuma-yazma yaklaşımlarının tarihsel öznelere hem kendi bireysel yazgılarını hem de kolektif yazgılarını belirlemede yetersiz olduğunu söylemekte, kuramsal bir model oluşturamadıklarını ileri sürmekte ve bunun sebebinin de insan öznelliklerinin kurulmasında önemli bir güç olan dilin rolünü yadsımlarında bulmaktadır (Freire ve Macedo, 1998: 214-215). Freire'nin de işaret ettiği gibi okuma-yazmada dil önemli bir etkidir. Dil olmaksızın okuma-yazma mümkün görünmemektedir. Kodlar sistemi olarak tanımlanan dil, her ne kadar soyut ve nesnel olarak farz edilse de bir toplumun dünya görüşü kendini dilde hissettirir. Dil, içinde bulunduğu ortamda ulusal ve kültürel bir hale bürünür. Bu da dillerdeki farklılığa yansımaktadır. Çünkü her toplum dünyayı farklı bakış açılarıyla yorumlamakta, değişik kültürleri ve çeşitli dünya görüşlerini ortaya çıkarmaktadır. Zaten Freire de dilin şekillendirici ve dünya görüşünü aksettirici özelliğinden dolayı okuma-yazmaya dil ekseninde bakmaktadır. Bu nedenle Freire, insanların ancak kendi dilleriyle dünyayı adlandırabileceklerini, hapsedikleri sessizlikten kurtulabileceklerini; toplumsal ve siyasal yapıları

dönüştürebileceklerini düşündüğü için okuma-yazmanın insanların kendi dillerinde yürütülmesini istemektedir. Egemen dilde yürütülen okuma-yazma o kültürün de öğrenilmesi ve etkisi altına girilmesi manasında sömürgeleştirmenin dolaylı bir yoludur ki bundan kurtulmak gereklidir. Şayet okuma-yazma egemen dilde yapılırsa bu statükoyu ve yöneticileri güçlendirir, öğrencileri hâkim güce bağımlı kılar, yabancılaştırır ve eleştirel düşüncüyü öldürür.

Sözcüğü okumayı dünyayı okumaktan ayırarak Freire'nin okuma-yazma çalışmasını yürütmek ya da okuryazarlığı anlamak olanaksız görünmektedir. Freire dünyayı nasıl yazacağını öğrenmek, yani dünyaya dokunmak ve dünyayı değiştirme deneyimine sahip olarak öğrenmek, sözcüğü okumanın ve daha sonra okuyabilmek için sözcüğü yazmayı öğrenmenin önünden gittiğini söylemektedir (Freire ve Macedo, 1998: 96). Öyleyse Freire nasıl bir okuma-yazma izlencesi geliştirmekten yanadır? O, okurların salt nesnelere olmak yerine özneler olarak görüldüğü özgürleştirici bir ideoloji içinde kök salan bir okuma-yazma izlencesi oluşturmanın peşindedir. Freire önerdiği bu yeni izlencenin okuma-yazmaya yönelik geleneksel yaklaşımlardan kendisini sıyrmasını gerekli görür. Çünkü Freire'ye göre geleneksel yaklaşımlar okuma-yazmayı ideolojik ve tarihsel bağlamlarından ayırırken mekanik becerilerin elde edilmesinin üzerinde durmaktadır. Yine bu geleneksel yaklaşımlarının yapmış olduğu insanların kültürel sermayesi ile dil arasındaki mühim ilişkiyi bir kenara atma hatasını sürdürmemesini ve bu yaklaşımlarda yer etmiş tutucu ilkeleri benimsememesini belirtmektedir. Freire için bu yeni izlence okuma-yazmanın "ezilen insanları, toplumlarının toplumsal-tarihsel dönüşümüne katılmalarına olanak veren başlıca araçlardan biri olarak" görüldüğü, özgürleştirici okuma-yazma düşüncesine dayandırılmalıdır. Bu nedenle okuma-yazma izlencesi yalnızca okuma-yazmaya yönelik mekanik becerilerin kazanılmasına yönelmemeli, ulusal yeniden kuruluşun bütün amaçlarına ilişkin eleştirel bir anlayışı da barındırmalıdır. Böylece bir metin okunurken onun göndermede bulunduğu toplumsal-tarihsel bağlama ilişkin eleştirel kavrayış da geliştirilmiş olacaktır. Bu maksatla okuma-yazmayı öğrenmek demek gerçekliğe ilişkin eleştirel bir kavrayışı içeren yaratıcı bir eylemde bulunmaktır. Öğrenenler bilinçli eylemlerini toplumsal bağlam içinde çözümledikleri zaman elde ettikleri bilgiler onlara yeni bilgi olanaklarını açacaktır. Bu yeni bilgi sayesinde olguların gerisinde bulunan nedenler açığa çıkacak ve olgulara ait efsaneye dönüşen hatalı ve yanlış yorumlar çözülecektir. Nesnel gerçeklik ve düşünce dili arasındaki ayrım ortadan kalkacaktır. Zira bir metin okunurken artık onun gönderme yaptığı toplumsal bağlam içinde okumaya dikkat edilecektir. Bu manada okuma-yazma ezilenlerin, hâkim kültür tarafından hor görülen tarihsel ve varoluşsal yaşantılarının geçerli kılınmasına ve eleştirel olarak anlaşılmasına vesile olur (Freire ve Macedo, 1998: 224-225).

2. Freire'nin okuma-yazma metodolojisi

Freire, sözcüklerin ve dünyanın eleştirel okunmasına dayanan radikal sayılabilecek bir okuma-yazma yöntemi geliştirerek okuryazarlık üzerine yeni bir söylem oluşturmuştur. Çünkü Freire, o zamanlar kullanılan okuma-yazma yöntemlerini oldukça geleneksel bulmaktadır. Bu yöntemlerde dil ile anlam, ses bilgisi ile anlam bilgisi ya da Freire'nin deyişiyle sözcük ile dünya birbirinden kopuk, bağlam ve toplumsal gerçeklerden uzak ve ezbere dayalıdır. Örneğin Freire'nin geleneksel olarak nitelendirdiği bu yöntemde okuma-yazma öğretirken kullanılan *Ada deu o dedo ao urubu* (Ada parmağını akbabaya verdi.) cümlesiyle basit sesler ve ilk harfler öğretilmektedir. Fakat bu ifadeler günlük dilin bir parçası değildir. *Ada* o bölgede kullanılan yaygın bir isim olmadığı gibi parmağını yırtıcı bir kuş olan akbabaya değil de papağana vermesi daha makul değil midir? Parmak akbabaya verildiğinde akbaba onu yiyecektir. Bu örnekte gösterildiği gibi geleneksel yöntemde okuma-yazma öğrenenler ile onların günlük yaşamları arasında büyük bir boşluk yaratılmıştır. İşte Freire geliştirmiş olduğu yöntem ile bu anlayışı yıkmıştır. Aynı zamanda kişiden kişiye ya da sınıftan sınıfa değişmeyen, her yerde takip edilen "el kitabı"

tarzı bir yöntem anlayışına da karşı çıkmıştır. El kitabı yerine üretken sözcükleri önermektedir. Üretken sözcükler toplum tarafından en çok kullanılan sözcük ve ifadelerin keşfedilmesi ile ortaya çıkmaktadır. Bu üretken sözcüklerin keşfi Freire'nin okuma-yazma yönteminin kalbini oluşturmaktadır. O, bu yolla okuma-yazma öğrenenler ile girilen diyalogda onların aşına oldukları konulardan, yaşamlarından, günlük aktivitelerinden, işlerinden üretilen sözcüklerden onların yaşamlarının anlamlarını çıkarmayı amaçlamış ve onları kendi toplumsal gerçekleri ve onu tanımlayan sözcükler üzerine düşünmeye yöneltmiştir (Vittoria, 2017: 33-37).

Freire hegemonya kültürü sonucu oluşan sessizliğin ancak üretken sözcüklerle ve insanların bir kültürün öznesi olan yapıcı varlıklar olarak potansiyellerini fark etmelerini sağlayarak aşılabilmesine inanmaktadır. Okuryazarlık etkinlikleri sessizlik kültüründen doğan zayıf sesler için bir kurtuluş niteliği taşımaktadır. Öyle ki okuma-yazma bilmeyen kesiminin çoğu sessizlik kültürünün bir parçasıdır, öncelikle bu bağımlılık kültürünün kırılması gereklidir. Bunun için Freire, okuma- yazma bilmeyenlere okumayı öğretmeden önce doğa dünyası ve kültür dünyası arasındaki farkı onlara hissettirmenin gereğini hissetmiştir. Bu insanlara bir yanda Tanrı tarafından ya da başka süreçler tarafından yaratılmış bir dünya olduğunu öte yandan da insanların yavaş yavaş inşa ettikleri bir dünyanın var olduğunu farkına varmalarına yardım etmiştir. İnsanlar her gün yaptıkları şeylerle (tuğla örme, ayakkabıcılık, aşçılık... vs) kültürün yaratıcısı olduklarını anlayarak kendi değerlerini görebilirler. Bu, "Ben de bir yaratıcıyım, ben de bu evrenin yeniden yaratıcısıyım." demeye benzeyen durumla sessizlik kültürünü alt edebilirler (Mayo, 2012: 123; Vittoria, 2017: 35-36). Doğa dünyası ile kültür dünyası arasındaki ayırmadan yola çıkan Freire, bu ayırımla insanın kendi gerçekliğinin içindeki ve bu gerçeklik ile aktif rolü; doğanın insanlar arası ilişkilerde ve iletişimde oynadığı dolaylı rolü; insanın kendi yapımı olarak kendi yapımı olmayan dünyaya eklediği şey olarak kültürü; insan emeğinin, yaratma ve yeniden yaratma çabasının sonucu olarak kültürü; insan ilişkilerinin aşkın anlamını; kültürün hümanist boyutunu; insan deneyiminin sistematik bir edimi olarak kültürü (malumat yığılması olarak değil, yaratıcı bir edim olarak); kültürün demokratikleşmesini; yazılı iletişim dünyasının anahtarı olarak okuma-yazmanın öğrenilmesini kastetmektedir. Freire, bir özne olarak insanın dünyadaki rolünü ve insanın dünya ile bağ kuran bir özne olarak rolünü çıkış noktası kabul etmiştir. O, bununla okuma-yazma bilmeseler de kültür dünyasının yapımçıları olarak insanların kendilerini keşfetmelerini sağlamayı amaçlamıştır. Freire, okuma-yazma bilmeyenlerin bir okuryazar kadar kendilerinin de yaratıcı ve yeniden yaratıcı itkiye sahip olduklarını sezmelerini ve bununla birlikte önceki durumlarında bir değişim yaratmanın tetikleyicisi olmalarını istemiştir. Aslında Freire onlarda kültürün insan yaratımlarının tümü olduğu ve kendilerinin de bunun bir parçası olduğu konusunda bir farkındalık oluşturma niyetindedir (Freire, 2021a: 73-74). İnsanlar kendilerinin kültürün yaratıcısı olduklarını fark ettiklerinde okuryazarlığın önemini ve gerekliliğini de kavramış olacaklardır.

Onun nazarında okuryazar olmak insanın sesi, tarihi ve geleceği ile ilgili hakkını geri kazanma savaşımında var olmak ve etkin olmak anlamına gelmektedir. Okuma-yazma, öğrenenler ve dünya arasında var olan çeşitli ilişkileri ve yaşantıları yapılandıran ve ulaşılabilir kılan bir dizi kültürel beceriden ibarettir. Bunun yanında tarihi, yaşantıyı ve öngörüü geleneksel söylemden ve egemen toplumsal ilişkilerden kurtarma girişimidir. Freire'ye göre okuryazar olmak insanların kendilerini, kendi tarihlerinin içine yerleştirmelerini sağlamaktır ve bunu gerçekleştirirken de kendilerini insan yaşamının ve özgürlüğünün olanaklarını geliştirme mücadelesinin aktörleri olarak var olmalarına yardımcı olacak teorik ve pratik koşulları geliştirmektir (Freire ve Macedo, 1998: 47-48). Bu maksatla Freire kendine özgü bir okuma-yazma yöntemi geliştirmiştir. O, kendi ülkesindeki okuma-yazma çalışmalarında ve okuma-yazma çalışmaları yapan birçok ülkede kimi zaman tehlikeli görülse de, hapis yatsa da, sürgün edilse de geliştirmiş olduğu yöntemini uygulama imkânı bulmuştur. *Ezilenlerin*

Pedagojisi ve Eleştirel Bilinç İçin Eğitim adlı eserlerinde bu yönteminin nasıl uygulandığı hakkında bilgi vermektedir. Birinci aşamada öncelikle oluşturulan araştırmacı bir grup, okuma-yazma bilmeyenlerin çok sayıda olduğu bir tarım işçisi bölgesinde okuma-yazma eğitimi için plan hazırlama mesuliyetini alır. Okuma-yazma seferberliğini ve okuma-yazma sonrası aşamayı kapsayacak şekilde iki basamaklı bir plan hazırlanır. Grup, ilk adımda üretken sözcükleri arar ve inceler; ikinci adımda üretken konuları arar ve araştırır. Araştırmacılar, belirledikleri çalışma bölgesi hakkında ön bilgi edinirler, bunu bölge sakinleriyle yaptıkları gayri resmi karşılaşmalar yoluyla yürütürler. Üzerinde çalışılacak grubun sözcük dağarcığını araştırırlar. Bu sözcük dağarcığı araştırması esnasında programda kullanılacak doğurgan ya da üretken sözcükler ortaya çıkar. Mesela Freire'nin yürüttüğü bir çalışmada okuma-yazma bilmeyen biri "Benim okulum, dünya" ifadesini kullanmıştır. Bu ifade daha sonra "Benim okulum dünya" diyen bir yetişkine ne öğretmeyi düşünebilirsiniz?" sorusuna dönüşmüştür. Ya da "pirincin üretimi", "pirincin coğrafyası", "pirincin tarihi", "sağlık ve pirinç" gibi pirinç sözcüğü etrafında şekillenen insanların eylem dünyalarından veya üretici emeklerinden kaynaklanan temalar incelenmiştir. Sonrasında orada bulunanlar ile bir tanışma toplantısı yaparak orada bulunmuş amaçları hakkında bilgi verirler. Yaptıkları araştırmanın nedenlerini, araştırmayı nasıl yürüteceklerini ve bu araştırmanın ne işe yaracağı hakkında açıklamalarda bulunurlar. Karşılıklı anlayış ve güven tesis ederler. Şayet bu sağlanır da katılanlar araştırmayı ve akabindeki süreci kabul ederlerse onlar arasında gönüllü asistanlar seçilir. Bu gönüllü asistanlar araştırma sürecine aktif katılım sağlayarak bölgedeki yaşam üzerine bilgiler toplarlar. Araştırmacılar bölgede ziyaretler gerçekleştirirler, lakin bu görüşmelerde kendilerini dayatmazlar, sadece gördüklerini kavramaya çalışırlar. Elbette araştırmacıların kavrayışları üzerinde etkili olan birtakım değerler mevcuttur. Bunun böyle olması, araştırmacıların kendilerine ait değerlerini bölgede bulunanlara zorla dayatmak için araştırmayı bir vesile olarak kullandığı manası taşımaz. Bu değerlerin, üzerinde araştırma yapılan insanların paylaşması beklenen bir tek boyutu vardır, o da dünyanın eleştirel şekilde kavranmasıdır. Eleştirel kavrayış zorla dayatılmaz, gerçekliğin ortaya çıkması için doğru bir yöntemi gerektirir. Araştırmacılar yaptıkları ziyaretlerde bölge ile ilgili eleştirel hedeflerini sanki kodu çözülecek devasa, eşsiz ve canlı bir kod ile karşı karşıyaymış gibi saptarlar. Bir bütünlük içinde bölgeyi incelerler. Onları etkileyen belirli boyutları ayırtırmak için bölgeye daha sık ziyaretlerde bulunurlar. Elde ettikleri parçaların karşılıklı etkileşimleri üzerine kavrayışlarını artırırlar. Bu, onların bütünü daha iyi görmeleri için yardımcıdır. Araştırmacılar kod çözebilmek için bölgedeki hayatın belirli kesitlerini gözlemlerler, hiçbir hususu atlamamaya özen gösterirler ve en önemsizmiş gibi görünen bir şeyi bile not ederler. Bölgedekilerin konuşma şeklini, yaşam biçimlerini, kilisedeki davranışlarını, çalışma hallerini, yöresel dillerini, ifadelerini, sözcük dağarcıklarını, sözdizimlerini... tanık oldukları her şeyi kaydederler. Önemli olan bölgeyi değişik şekilde gözlemlemektir. Misal tarlada nasıl çalışmaktalar, toplumda kadınların ne tür bir rolü var, ailevi ilişkileri ve diyalogları nasıl, oyunlar, sporlar hiçbir şey gözden kaçırılmamalıdır. Bu gözlemler; özelemler, korkuları, inançsızlıkları, umutları ve katılım itkilerini ortaya sermek içindir. Her gözlem sonrasında grubun tümünün üzerinde tartışacağı bir rapor hazırlanır, ön bulgular değerlendirilir. Bu toplantılar kod çözümlemesi açısından önemlidir. Kod çözme denemelerinde belirli bir oluş veya bir durumun ne şekilde algılandığı ve onun algılandığı nasıl bir hissiyat oluşturduğu ele alınır. Her bir kişi yöneldiği aynı gerçekliğin yeni bir sunuşunu yapmasıyla diğerlerine bir meydan okuma gerçekleştirmiş olur. Her araştırmacı ötekinin değerlendirmesi sayesinde kendi değerlendirmesini yeniden değerlendirme fırsatı yakalar. Gerçeklik hakkında yapılan bu analiz, karşılıklı istişarelerle yeniden ayrıştırılmış bütünlüğe götürür. Bu bütünlükle yeni bir analiz girişimi başlar, bunu yeni bir değerlendirme ve eleştirel toplantı takip eder. Araştırma grubu bütünü bölümlemesiyle ve yeniden birleştirmesiyle bölgede yaşayan insanları tesiri altına alan esas ve ikincil çelişkilerin özüne ulaşır. Çelişkilerin özünün belirlenmesi eğitim eylemlerinin program içeriğinin oluşmasına katkı sağlar. Bu çelişkiler program içeriğinde ne kadar çok yansıtılıyorsa o bölgedeki anlamlı

konuları da içeriyor demektir. Bu noktada bölge sakinlerinin bu çelişkileri hangi düzeyde idrak ettikleri de araştırılmalıdır. Bu çelişkiler sınır durumları² oluşturur, içlerinde konuları barındırır ve görevlere işaret ederler. Eğer bölge insanları sınır durumlarına hapsolmuş ve sınır durumlarından kopmayı başaramıyorlarsa buna karşılık düşen konu kaderciliktir ve içerdiği görev, görev yokluğudur. Sınır durumları insanlarda ihtiyaç yaratan nesnel gerçeklikler olduğu halde insanlarla birlikte onların bu durumları farkında olma düzeyleri de araştırmaya dâhil edilmelidir. Çünkü bir sınır durum farklı bölgelerdeki insanlarda tamamen karşıt konuları ve görevleri ortaya çıkarır. Bu aşamada araştırmacılar çelişkiler olgusunu hemen hemen kavramış bulunmaktadır. Fakat bu, onlara eğitim eyleminin program içeriğini oluşturmaya başlama hakkını vermez. Onlar gerçekliğe ilişkin bölgedeki insanların değil, halen daha kendi kavrayışlarına sahiptirler (Mayo, 2012: 130; Freire, 2019a: 130-134; Freire, 2021a: 77-78). Bu aşamada önemli olan öğrenenlerin gerçekliğini temel olarak kabul etmek ve onların bildiği ve yaşantılarında karşılaştıkları şeylerden, olaylardan ve olgulardan, varoluşsal durumlardan hareket etmektir.

Sorgulamanın ikinci aşaması çelişkiler kümesinin kavranmasıyla başlar. Araştırmacılar bu çelişkilerden bazılarını seçerek konusal araştırmalarında uygulanacak kodlar geliştirirler. Freire'nin kod dediği, okuma-yazma öğrenenlerin yaşamlarını ve sosyal durumlarını görmelerini sağlamak için daha geniş kavramsal mercekler geliştirmek adına onların sosyal, kültürel, politik ve ekonomik çevrelerine ait olan ve eleştirel analize aracılık eden çizim ya da fotoğraf türünden nesnelere (Kincheloe, 2018: 131). Freire bunların sözel olabileceğini de ima eder (Bir varoluş problemini sunan birkaç söz). Sözel kodlar oluştururken fonemik zenginliğe, fonetik zorluğa ve en önemlisi sözcüğü kullanan kişi ya da grupta yarattığı sosyokültürel reaksiyonların gruplanışını en yüksek oranda bir araya getiren sözcüklerin seçilmesine dikkat edilmelidir. Bu kodlar hazırlanırken dikkate alınması gereken bazı ilkeler vardır. Birinci ilke, kodun araştırılması yapılan bireylerde muhakkak aşına durumları canlandırması gerekir. Bu durumu ve bu durumla kendisi arasındaki ilişkiyi kolayca tanıyabilmelidir. Araştırma sürecinin hiçbir aşamasında katılanlara onların aşına olmadığı bir kodu sunmak kesinlikle kabul edilmemektedir. Ayrıca bu, katılımcıların bilinçlerinin gömülü olduğu birinci sürecin yani kendi gerçekliklerini analiz ederek önceki çarpık kavrayışlarının farkına vardıkları ve gerçekliğin yeni bir algılanışı edindikleri sürecin öncesinde yer alamaz. Dikkat edilmesi gereken başka bir husus da kodların konunun özünün ne fazla açık ne de fazla esrarengiz olmasıdır. Eğer konunun özü fazla açık olunca propagandaya dönüşme ihtimalini içinde barındırırken fazla esrarengiz olması da bir bulmaca ya da tahmin oyununa dönüşme riskini taşır. Buna karşın konunun özü varoluşsal durumları temsil etmeli, basit olmalı, propagandanın beyin yıkama eğilimlerinden uzak durmalı ve değişik kod çözme olanaklarını sunmalıdır. Ayrıca eleştirel düşüncenin yöneltmesini içeren meydan okumalar oluşturmalıdır. Kod çözme sürecinde birden çok analiz imkânının sağlanması için kodlar konu yelpazeleri şeklinde düzenlenmelidir. Kodlar başka konulara doğru da açık olmalıdır. Konular ve karşıtları arasındaki diyalektik ilişkinin anlaşılması için bu açıklık önemlidir. Kodlar varoluşsal boyutları yansıttığı için bir bütünlük arz etmeli ve öğeleri bir bütün oluşturulacağı için karşılıklı etkileşim halinde olmalıdır. Kod çözme sürecine katılanlar konularını ortaya koyarlar ve bu şekilde aslında gerçek bilinçlerini de görünür kılmış olurlar. Şöyle ki şu an analiz ettikleri durumu, gerçekte yaşarken nasıl davranmış olduklarını görmeye başlarlar ve kendilerinin önceki anlayışlarına ilişkin kavrayışlarının farkına varırlar. Gerçekliğe karşı farklı anlayışa ulaşırlar ve idrak ufukları gelişir. Böylece gerçekliğin iki boyutu arasındaki diyalektik ilişkiyi daha çabuk keşfederler. Önceden idrak edilmiş olanın idraki ve önceki kavrayışın anlaşılması ile kod çözme yeni bir kavrayışın meydana gelmesinde ve yeni bir idrakin gelişmesinde etkili olmuştur. Oluşan yeni kavrayış ve bilgi, potansiyel haldeki bilginin gerçek bilincin yerini alması gibi, sınınamamış imkânı sınınamış eyleme

² Sınır durumlar, olasılıkların sona erdiği geçilemez sınırlar değildir, tüm olasılıkların başladığı gerçek sınırlardır. Olmayı hiçlikten ayıran sınırda bulunmazlar, olmayı daha tam insan olmaktan ayıran sınırdadır (Bkz. Freire, 2019a: 119).

dönüştüren bir eğitim planının faaliyete geçmesiyle sistematik olarak sürdürülür. Kodlar hazırlanırken bu kodların ötekileri de kapsamayı ve çalışma hangi bölgede yapılmışsa o bölgedeki çelişkilerin sistemini oluşturan çelişkileri de olabildiğince temsil etmesi gerekir. Yani kapsayıcı kodlar oluşturulmalıdır. Bunlar oluşturulurken öteki çelişkileri de içermeli ve onları da kodlamalıdır. Kapsayıcı çelişkinin kodunun çözülmesi, diyalektik olarak içinde yer alan çelişkilerin kodlarının çözülmesine bağlıdır (Freire, 2019a: 134-136; Freire, 2021a: 78-79).

Hazırlanan kodların konu bakımından tüm yönleri disiplinler arası ekip tarafından incelendikten sonra konu araştırma gruplarında ya da diğer adıyla kültür çemberlerinde kod çözümü diyalogları yapmak üzere araştırmacıların bölgeye geri dönüşleri ile üçüncü aşama başlar. Araştırma gruplarında ya da kültür çemberlerinde en fazla 20 kişi yer almalı ve sayısı araştırılan bölge ve ya alt bölge nüfusunun yüzde onunu araştırmaya dâhil edilecek şekilde oluşturulmalıdır. Sonrasında hazırlanmış materyallerin kod çözümü için tartışmalar yapılır. Bu kodlamaların tartışılması, okuma-yazmayı öğrenme başladığında aynı zamanda eleştirel bilince de yöneltecektir. Disiplinler arası ekip daha sonra yapılacak analiz için tartışmaları kayıt altına alır. Kod çözümünde koordinatör araştırmacının yanında psikolog ve sosyolog da kod çözümlerinin önemli ya da önemsiz olarak sayılabilecek tepkilerini not almak ve kaydetmek için toplantılara katılır. Freire'ye göre kod çözme süreci boyunca koordinatör sadece dinleyen konumunda olmamalıdır. Kodlanmış varoluşsal durumları ve bireylerin verdikleri cevapları problem haline dönüştürerek bireylere meydan okumalıdır. Meydan okumalar, kodları çözülecek öğeler içeren kodlanmış problem durumları olarak iş görmelidir. Böylece konu araştırma gruplarına ya da kültür çemberlerine katılanlar dünya ve ötekiler hakkında başka koşullar altında ifade edemeyecekleri birçok duygu ve düşünceyi bizzat kendileri ortaya koymuş olacaktır (Freire, 2019a: 137-138; Freire, 2021a: 79). Kültür çemberlerinde katılımcılar kendi düşünceleri üzerine düşünürken ve kendi fikirlerini yorumlarken görüşlerinin biçimlendiği ve değiştiği diyalektik bir değişim mevcuttur (Berthoff, 1998: 23). Freire, kodlamaları kullanarak bunların insanların hayatında neyi ifade ettikleri üzerine düşünmeleri için onları uyarmıştır. Betimlemeye çalıştıkları alanlarda olup bitenleri örtük biçimde şekillendiren ve bu imgelerde iş başında olan görünmeyen güçler ve yapıların neler olduğu üzerine düşünmeye sevk etmiştir. Onları kendi yaşamları ve çektikleri zorlukları, şeylerin şu an da işleme biçiminin mevcut tek seçenek olmadığını görmeye yöneltmiştir (Kincheloe, 2018: 131). Santiago'da yürütülen bir çalışmada apartman kiracılarından oluşan bir grupla, caddede yürüyen bir sarhoş adamı ve köşede sohbet eden üç genç adamı gösteren sahne tartışılmıştır. İncelemede bulunan grup üyeleri burada ülkesine yararlı ve üretici olan tek kişinin sarhoş adam olduğunu söylemişlerdir. Onlara göre bu sarhoş adam düşük bir ücret için gün boyunca çalışmanın ardından evine dönmekte ve ailesinin ihtiyaçlarını karşılayamadığı için üzülmemektedir. Onlar için tek gerçek işçi bu sarhoş adamdır ve tıpkı kendileri gibi içen biridir. Bu çalışmada araştırmacı aslında çeşitli yönleriyle alkolü incelemeyi amaçlamıştır. Bunun için bir anket formu hazırlayıp o gruba vermiş olsaydı bu cevapları alamayacaktır. Katılımcılara direkt sormuş olsaydı kendilerinin içki içtiğini inkâr bile edebilirlerdi. Fakat katılımcılar gerçekte ne hissediyorlarsa onu söylemişlerdir. Çünkü tanıdıkları ve içinde kendilerini idrak edebildikleri varoluşsal bir durumun kodunu yorumlamışlardır. Bu yorumlardan iki önemli sonuç çıkmaktadır. İlk düşük gelir, sömürülme duygusu ile sarhoş olma arasındaki bağlantı söze dökülmüştür. Gerçeklikten kaçışın bir yolu olarak mevcut durum karşısında elden bir şey gelmemesinin yarattığı bezginliğin üstesinden gelme çabası ve kendini yıpratıcı bir çözüm olarak sarhoş olma arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Diğer yandan sarhoş bir adamın da değerli sayılma gereksinimi ifade edilmiştir. Yararlı olan bir tek kişi vardır, o da sarhoş adamdır, çalışmaktadır; diğerleri laf ebesidir. Sarhoş yüceltildikten sonra kendilerini sarhoşla özdeşleştiren katılımcılar da iyi işçiler olarak kendilerini yüceltmişlerdir (Freire, 2019a: 138-139). Kod çözümlemesi yapılırken ortaya atılan konuların sorgulanması ile gerçeklik deşifre edilir ve dünyaya dair derin bir okuma gerçekleştirilir.

Dördüncü aşamada koordinatörlere yardımcı olmak adına gündemlerin geliştirilmesi söz konusudur. Bu aşamada kod çözme aşamasında elde edilen bulguların sistematik bir disiplinler arası değerlendirilmesi yapılır. Bunun için kod çözme seanslarındaki kayıtlar dinlenir, psikolog ve sosyologların notları incelenir ve bu seanslarda açıktan ya da gizliden ortaya atılan iddialarda yer alan konuların listesi hazırlanır. Bu konular sosyal bilimler açısından sınıflanmalıdır. Bunlar, yahtılmış kategorilerle ele alınmamalı ve bir konu ilgili sosyal bilimlerin her biri tarafından özel bir şekilde ele alınmalıdır. Örneğin “gelişme” kavramı özellikle iktisat biliminin alanında değerlendirilir ama yalnızca iktisat biliminin alanına ait değildir. Sosyoloji, antropoloji, sosyal psikoloji, siyaset bilimi, eğitim bilimi vb. tarafından da incelenir. Bu nedenle ele alınan konu, gerçekliğin öteki yönleriyle birbirlerini etkileişlerinin getirdiği zenginlik içinde sorgulanmalıdır (Freire, 2019a: 139-140).

Beşinci aşamada da üretken ya da doğurgan kelimelere denk düşen fonemik ailelerin analizini içeren kartlar hazırlanır. Bu kartlara “keşif kartı” denmektedir. Bu kartlar hazırlanırken öncelikle koordinatörün öncülüğündeki araştırmacı grup kod çözümü işlemini bitirdikten sonra koordinatör bu süreçte elde edilen doğurgan kelimeye dikkat çeker. Katılımcıları, onu görselleştirmeleri için teşvik eder, ezberlemelerini istemez. Kelime görselleştirilir ve kelime ile atıfta bulunduğu nesne arasında semantik bağ kurulur. Daha sonra kelime başka bir görselde (slyatta, posterde veya fotogramda) işaret ettiği nesne olmaksızın sunulur. Kelime hecelerine ayrılır. Okuma-yazma bilmeyenler bunları “parçalar” olarak algırlar. Parçalar tanındığında koordinatör kelimeyi oluşturan fonemik ailelerin görsellerini önce tek tek ve sora bir arada gösterir. Bunu sesli harflerin tanınmasını sağlamak için yapar. İşte bu fonemik aileleri sunan görsel keşif kartıdır. Bu kart bir senteze ulaşmak için kullanılır ve onun sayesinde dildeki sesbirimsel kombinasyonlar ile kelimelerin nasıl oluşturulduğu keşfedilir. Katılımcılar bu mekanizmayı ezber yoluyla öğrenerek değil de eleştirel olarak kavramak suretiyle kendilerine bir grafik işaret sistemi üretebilirler. Freire'nin bu uygulamasının daha ilk gününde üç heceli bir kelimenin analizinin yapıldığı sesbirimsel kombinasyonlarla katılımcıların kolaylıkla kelime yaratabilmeleri şaşırtıcıdır (Freire, 2021a: 80).

Freire, bir okuryazarlık girişiminin, günlük yaşamın doğasını, toplumsal yaşamın sınırlarını ve kısıtlamalarını belirleyen sosyal yapıları tanımadığı sürece asla başarılı olamayacağını ileri sürmektedir. Bu yüzden Freire için okuryazarlık çalışmalarının en başından beri yerel temalar, uygulamalar ve koşullar çok önem arz etmektedir (Roberts, 2000: 88). Bu yüzden okuma-yazma etkinliği hazırlanırken ele alınan bölgede hangi sosyal ve kültürel olgu ve kavramlar ön plandaysa onlar dikkate alınır, üretken kelimeler ona göre belirlenir. Deniz kenarında bir kent olan Maceio'da üretken kelimelere örnek olarak aşağıdaki sözcükler verilebilir (Yıldırım, 2013: 127).

Tijolo (tuğla)	jangada (balıkçı kayığı)
voto (oy)	balance (balık terazisi)
casamento (zararlı otları temizleme)	Brasil (Brezilya'nın başkenti)
caroca (at arabası)	maquina (dikiş makinası)
peixe (balık)	farinha (un)
coco (Hindistan cevizi)	sindicato (örgütlenmek),
fome (açlık)	trabalho (iş)
comida (gıda),	limpeza (temizlik).

Freire geliştirmiş olduğu bu okuma-yazma programında kullanılan sözcüklerin öğrenenlerin kendi güncel dillerini, kaygılarını, korkularını, istemlerini ve düşlerini anlatan onlara ait sözcük evreninden

seçilmesinde ısrarcıdır. Ona göre insanların varoluşsal deneyimleriyle yüklü olan sözcüklerin seçilmesi gerekir. İnsanların sözcük evrenini taramakla onların dünyaya gebe olan sözcükleri ve insanların dünyayı okumasından gelen sözcükler öğrenilmiş olur. Akabinde gelen kodlamalar ile insanlara gerçek durumları temsil eden resimlerle sözcükler geri verilir. Mesela *tuğla* sözcüğü bir ev inşa eden tuğla örücülerinin resimsel temsili ile sunulabilir. Buradaki maksat, sözcüğü mekanik olarak anımsamaktansa anlayıp değerlendirmesi için kişiyi kodlamalar ile karşı karşıya bırakmaktır. Sunulan resimlerdeki kodu çözme ya da Freire'nin deyişiyle *okuma* onlara insan pratiğinin dünyayı nasıl dönüştürdüğünü anlamaya yöneltir ve kültürün eleştirel alanını kavramaya götürür. İçinde buldukları mevcut durumların resimleri, insanlar daha sözcükleri okumaya başlamadan önce, dünyaya ilişkin önceki yorumları hakkında fikir yürütebilmeyi sağlar. Bu eleştirel okuma sayesinde artık makûs talihlerini farklı biçimde anlayabilir hale gelirler (Freire ve Macedo, 1998: 80).

Tijolo (tuğla) sözcüğü ilk üretken sözcük olarak dikkate alınarak Freire'nin yöntemini nasıl uyguladığı hakkında bilgi verilecek olursa öncelikle seçilen bu sözcük inşaat işi durumuna yerleştirilir. Tüm yönleriyle durum tartışıldıktan sonra sözcük ile işaret ettiği nesne arasında semantik bağ kurulur. Durumla bir kez ilişkilendirilen sözcük artık nesne olmaksızın sunulur. Sözcüğün *tijolo* olarak bir bütün sunulmasının akabinde hecelere ayrılır: *ti-jo-lo*. Sözcüğün parçaları görsel olarak sunularak fonemik ailenin tanınması sağlanır. Sözcüğün ilk hecesi olan *ti*'nin baştaki sessiz harfinin diğer sesli harflerle olan kombinasyonu (ta-te-tı-to-tu) ile tüm fonemik aile öğretilir. Arkasından *jo*'ya ait kombinasyonun (ja-je-ji-jo-ju) ve *lo*'ya ait kombinasyonun (la-le-lı-lo-lu) görseli sunularak ikinci ve üçüncü fonemik aileye ulaşılır. Oluşturulan fonemik aileler ekrana ya da tahtaya yansıtıldığında önceden görülen sözcüğün artık sadece hecesi tanınmaktadır. Katılımcılara sözcüğün ilk hecesi olan *ti*'yi tanıdıkları zaman diğer hecelerle kıyaslamaları söylenir. Böylece katılımcılar tüm hecelerin aynı başladığını fakat farklı bittiği görürler ve bu yüzden hepsine *ti* hecesi diyemezler. Aynı şekilde *jo* ve *lo* hecelerine ait fonemik aile öğrenilir ve yeni heceler okunmaya çalışılır. Bu şekilde temel ünlü sesler hızlı bir şekilde kavranır ve katılımcılar üretici sözcükteki diğer iki heceyi tanımaya devam eder. En sonunda üç fonemik aile birlikte sunulur ve keşif kartı oluşturulur. Keşif kartında aşağıdaki gibi bir desen türü oluşturulur (Freire, 2021a: 81; Roberts, 2000: 81).

ta-te-ti-to-tu
ja-je-ji-jo-ju
la-le-li-lo-lu

Sesli harfleri iyice kavramak için keşif kartındaki heceleri yatay ve dikey okuyan katılımcılar sözel senteze başlarlar. Her bir heceyi seslendirdikten sonra, katılımcılara keşif kartında gösterilen parçalardan yeni kelimeler oluşturma fırsatı verilir. Mümkün olabilecek sözcüklerin kombinasyonlarını oluşturmaya çalışırlar. Dolayısıyla, okuma-yazma bilmeyenlerin kelimeler yaratma olasılığı ortaya çıkar. Oluşturdukları sözcükler aşağıdaki gibidir (Freire, 2021a: 82; Roberts, 2000: 81):

Tatu (armadillo) lajota (küçük kaldırım taşı) jato (jet) lote (lot) tela (ekran)
Luta (mücadele) lula (mürekkap balığı) loja (dükkân) juta (jüt)

Bir heceden sesli harf alarak, onu başka heceyle ilişkilendirip ve üçüncü bir heceyi ekleyen ve yeni bir sözcüğe ulaşan katılımcılar da olmaktadır. Örneğin *li*'den *li*'yi alıp, *le* ile birleştirir, *te* ekler ve *leite* (süt) sözcüğüne ulaşılır. Freire'nin deyişiyle bu yöntem gösteriyor ki sözel araştırmalar öğrenmeyle ilgili değil, tanımaya ilişkindir. Bu araştırmalar tamamlandığında katılımcılar aynı zamanda yazmaya da başlarlar. Öğrendikleri fonemlerin kombinasyonları ile yapabildikleri kadar sözcük türetmeleri istenir.

Burada önemli olan türettikleri sözcüklerin gerçek sözcükler olup olmaması değildir, onlardan beklenen fonemik kombinasyonların mekanizmasını keşfetmeleridir (Freire, 2021a:82).

Keşif kartı kullanarak fonemik mekanizma benimsenmeden önce katılımcıların karmaşık fonemlerle kelimeler yazmaları beklenen bir durum olamaz. Freire'nin bir okuma-yazma çalışmasında tartışmaların beşinci gününde basit fonemler üzerinde durulurken bir katılımcı tahtaya "Halk bilgili olma yoluyla Brezilya'nın sorunlarını çözecek." yazmıştır. Daha birkaç gün öncesine kadar okuma-yazma bilmeyen biri karmaşık fonemlerle kelimeler yazabilmiştir. Bir kez fonemik kombinasyonlar mekanizmasına hâkim olunca kendini konuştuğu şekilde ifade etmeye girişmiş ve başarılı olmuştur. Okuma-yazma bilmeyen birinin bu işe yeni başlamanın kararsızlığını yenerek güvenle ve okunaklı bir şekilde böyle bir cümle yazması ilginç bir durumdur. Freire'nin eşi bunun katılımcıların insanın kültür yaratan bir varlık olduğuna dair tartışmalardan başlayarak kendilerinin tam bir insan olduklarını keşfetmeleri, böylelikle kendi motor faaliyetlerinde yansıyan öğrenme kapasitelerine giderek artan bir güven kazanmaları olgusu sayesinde olduğunu düşünmektedir (Freire, 2021a: 82-83).

Freire'nin okuma- yazma yöntemine bakıldığında okuma-yazma öğretirken sözdizimsel kuralları mesela belirli yüklemelerden sonra gelen ilgeçleri, cinsiyet ve sayı uyumunu, harf düşmelerini yöneten kuralları öğrencilerin bellececeği şemalara indirgemediğini belirtmektedir. Bunun aksine o, bütün bunları öğrencilerin merakını canlı ve dinamik tutarak kendilerine veya belirlenen yazarlara ait metinlerin bütünü içinde keşfedecekleri şekilde onlara sunmuştur. Ona göre öğrenciler tanımları mekanik olarak bellek zorunda değildir, fakat tanımın altında yatan anlamı öğrenmeleri gereklidir. Anlamını öğrenmek suretiyle onu nasıl belleceklerini, nasıl yerli yerine oturtacakları bilmeleri mümkündür. Çünkü bir nesnenin tanımını mekanik olarak akılda tutmak onu biliyor olmak manasına gelmez. Bir metni bir nesnenin tanımını olarak okumak ve tanımını akılda tutmak gerçek bir okuma değildir ve kişiyi nesneye o metinde gönderme yapılan bilgiye de ulaştırmaz (Freire ve Macedo, 1998: 77). Freire'ye göre eğitmen sadece nesnenin kavramının bir profilini öğrencilere aktarmakla yetinmemelidir. Diyelim ki Portekizce öğretilen; bunu yaparken aksanların kullanımını, özne-yüklem uygunluğunu, fiillerin sözdizimini, ismin hallerini, zamirlerin kullanımını ve kişisel masterları öğretmenin yanı sıra dilin toplumsal sınıfla ilgili meselelerine değinilmeden geçilmemelidir. Sınıf sözdizimi, anlam bilgisi, gramer ve yazım kuralları meselesinden uzak durulmamalıdır. İçeriğin öğretilmesinin yarın, gerçekliğin radikal bir bilgisini yaratacağını beklemek eleştirel değil, kontrol altında bir pozisyon almak anlamına gelir (Freire, 2019c: 74).

Freire yaptığı işin önemine binaen;

Okuma ve yazmayı öğretmeyi ben daima siyasal bir eylem, bir bilgi eylemi ve bu yüzden yaratıcı bir eylem olarak gördüm. Onun, "ba-be-bi-bo-bu, la-le-li-lo-lu" alıştırmasında olduğu gibi, ünlü sesleri mekanik olarak belleme çalışmasıyla meşgul olmam benim için olanaksızdı. Ne de okuma ve yazmayı öğrenmeyi yalnızca sözcükleri, heceleri ya da harfleri öğrenmeye; öğretmenin kendi sözcükleriyle öğrencilerin boş kafalarına güya dolduracağı bir öğretim sürecine indirgeyebildim. Tersine öğrenci, bir bilme ve yaratma eylemi olarak okuma ve yazmayı öğrenme sürecinin öznesidir. Onun öğretmenin yardımına gerek duyuyor oluşu, her eğitimci durumunda olduğu gibi, bu yardımın öğrencinin yaratıcılığını ve onun kendi yazılı dilini kurma ve bu dili okuma sorumluluğunu ortadan kaldırdığı anlamına gelmez (Freire ve Macedo, 1998: 78-79).

sözlerini dile getirmektedir. Freire, okuma-yazmayı öğrenmedeki bu başarının ardından bunun pekiştirilmesini, toplumsal ve siyasi dönüşüme yoğunlaşan bir aşamanın bunu takip etmesini ummaktadır. Onun belirttiği manada okuryazarlık toplumun yeniden yapılanmasında hayati öneme sahiptir. Üretken sözcüklerden ve üretken temalardan başlayan okuryazarlık toplumsal yaşamın sorunlarından, mücadelelerinden, çatışmalarından ve politikalarından doğar ve eleştirel keşif yoluyla

belirlenir (Roberts, 2000: 82). Bu nedenle okuryazarlığa geçmişe, bugüne ve geleceğe dair kavrayışı düzenleyici toplumsal bir yapı olarak bakılmalı ve okuryazarlık insanın yaşamını ve özgürlük olanaklarını yükselten ve genişleten siyasal bir proje içinde temellendirilmelidir (Giroux, 1998: 34)

Sonuç

Eğitime teorik olduğu kadar pratikte de büyük katkılar sağlayan Freire'nin başarılarından biri geliştirmiş olduğu okuryazarlık yöntemidir. Freire bu yöntemi ile okuma-yazma anlayışlarına yeni bir soluk kazandırmıştır. Okuryazarlık çalışmalarında Freire'nin izlerine halen rastlamak mümkündür, bazı değişiklikler olsa da Freire'nin yöntemi kullanılmaya devam etmektedir. Bu yöntemde öncelikle okuma-yazma öğrenenlerin sözcük evreninin araştırılmasıyla başlanır, öğrenenlerin içinde buldukları bağlama ilişkin ve onlar için hayati öneme sahip, fonemik olarak zengin sözcükler üretken sözcük olarak tespit edilir. Daha sonra bu sözcükler için belli basamaklar titizlikle takip edilerek kod çözümlenmeleri yapılır, varoluşsal durumların açığa çıkması sağlanır. Mesela seçilen üretken bir sözcük somut bir durumun temsiline dayalı bir şekilde öğrenenlere sunulur. Sözcük basitçe yazılır. Akabinde bu sözcük hecelerine ayrılarak bir daha yazılır. İlk hecenin fonemik ailesi verilir, bunu ikinci ve üçüncü hecenin fonemik ailesini verme izler. Yani kodu çözülen sözcüğün fonemik aileleri öğrenenlere gösterilir. Öğrenen kişi de fonemik aileler kümesindeki parçaları bir araya getirmek koşuluyla kendine göre kombinasyonlar oluşturur. Kısaca okuma-yazma öğrenen kişi heceleri birleştirmek koşuluyla sözcük oluşturduğunda okuryazar hale gelir. Bu izlenice Freire'ye özgü okuma-yazmanın metodolojisini oluşturur. Hece tanımaya ve hecelerden kombinasyonlar yaparak sözcük türetmeye dayalı bu yöntem öğrenenin kısa sürede okuryazar olmasını sağlamaktadır. Fakat Freire'nin okuryazarlık üzerine olan çalışmalarını sadece okuma-yazmanın öğretilmesine ilişkin bir dizi uygulamadan ibaret olmadığını da unutmamak gerekir. Onun yöntemi okuma-yazmayı öğrenmeyi sağlayan bir dizi yöntem ve teknikten çok daha fazlasıdır. Okuma-yazmayı öğrenmek Freire'de onun mekaniğini aşan bir durumdur. Onun okuma-yazmaya yüklediği mana sözcüklerin ya da cümlelerin dudaklardan ve kalemlerden dökülmesinden daha yüce bir iştir.

Freire'de okuma-yazmanın mekaniğinden mahiyeti daha önemlidir. Bu mahiyet insanın benliğinin dönüşümünü sağlaması ve benliğini dönüştüren insanın dünyayı dönüştürme teşebbüsüne yönelmesi ile alakalıdır. Sözcüğü okumanın dünyayı okumak olduğu düsturundan hareket eden Freire; okuryazarlık yöntemi sayesinde insanın kendisine, yaşamına ve dünyaya dair ona dayatılan ve onu inanmak mecburiyetinde bırakan verili hakikatleri alt etmesini ve insanın bizzat kendisinin insanla, dünyayla ve yaşamla bağ kurarak gerçekliğin kendine has yorumuna ulaşmasını istemektedir. Çünkü insanın, dünyanın ve yaşamın ne olduğu farklı perspektiflere göre değişiklik göstermekte ve sonsuzcu yorumlanabilmektedir. Bu yüzden insanın ona sunulmuş olan hakikatlere itibar edip bağlanması yerine gerçekliğe kendi elleriyle dokunması ve onu kendi gözleriyle görüp değerlendirmesi gerektiğine dikkatleri çekmektedir. Burada akıllara Nietzsche'nin *Böyle Buyurdu Zerdüşt*'te söylediği "Tüm yazılanlar arasında sevdiğim tek şey, birilerinin kendi kanyla yazdığıdır. Kanla yaz: fark edeceksin ki, kan ruhtur." (Nietzsche, 2010: 64) cümleleri gelmektedir. Nietzsche gibi Freire de insanın kendi ruhu ile gerçekliği okuyup yazmasından yanadır. Zira başkalarının ruhu ile anlamak, anlamlandırmak ve yaşamak akla uygun gelmemektedir. Kendisini verili olana teslim eden bir benlik elbette kendi şahsına münhasır bir varoluş sergileyemeyeceği gibi dünyanın değişim ve dönüşümde de söz sahibi olamayacaktır. Bu yüzden Freire için okuryazar olmak şarttır.

Freire'nin özgünlüğü bir okuryazarlık yöntemi geliştirmesinden ziyade bu yöntemi kullanarak insan bilincini geliştirmek için verdiği mücadelede aranmalıdır. Freire'nin okuryazarlık yöntemi insanların

dünya içindeki varlıklarına ve varoluşlarına yönelik bilinç kazanmaları için bir vesiledir. İnsanların potansiyellerini açığa çıkarmanın bir yolu, arzu ve isteklerine göre eylemin bir biçimidir. Ötekinin varlığını göz önünde bulundurma, onun arzu ve isteklerine karşı duyarlı olma halidir. Freire'nin okuryazarlık yöntemi okuma-yazma öğrenenleri güçlendirmeyi amaçlamasının yanı sıra bilinçlenen insanın toplumsal ve siyasal değişime ve dönüşüme yön vermesini de hedeflemiştir. Zira insan ancak bilinçlenirse ezildiğinin ve hor görüldüğünün farkına varır. Bu gidişata dur diyebilir ve bu gidişatın değişmesi için çaba sarf edebilir.

Okuma-yazmayı doğrudan insanların kendi yaşantılarıyla ilişkilendiren Freire, öğrenenlerin gerçekliğinden hareket etmiş ve insanların yaşamlarına değinmeyen, gündelik yaşamlarında karşılığı olmayan bir okuma-yazma etkinliğinden kaçınmıştır. Çünkü Freire, insanı şeyler dünyasındaki herhangi bir şeyden biriymiş gibi algılanmasına şiddetle karşı çıkar. O, insanı yaşamının aktif öznesi olarak görmek ister. Bu nedenle işe onun bildiği şeylerden ve varoluşsal durumlarından başlamayı yeğlemiştir. Kendine ve gerçekliğine karşı bir farkındalık oluşturan insan elbette kendini güçlendirmenin yolunu arayacaktır.

Son zamanların dünya çapında en ses getiren eğitimcilerinden biri olan Freire'nin düşünce ve uygulamalarından kendi payımıza düşen ne olabilir? Sözcüğü okumayı dünyayı okumak olarak gören Freire'nin eleştirel okuryazarlığına eğitim hayatında daha çok yer verebiliriz. Çünkü amaç harfleri ve sözcükleri tanımak değil, dünyayı anlamaktır. Eleştirel okuryazarlıkla amaç sorgulayan, derin düşünebilen, yeni fikirlere açık, yaratıcı düşünceye sahip, adalete ve eşitliğe önem veren, başkalarına empati kurabilen, özne olma yolunda ilerleyen ama toplumsal hayata duyarlı bireyler yetiştirmektir. Zaten günümüzde de eğitim ile benzer hedeflere ulaşılma istenmektedir. Bu hedeflere ulaşmak için eleştirel okuryazarlık daha etkin hale getirilebilir. Mesela okullarda zorunlu ya da seçmeli olarak eleştirel okuryazarlık dersi bulunmaktadır. Fakat öğrenciler; araştıran, sorgulayan, bilgi ve becerisini kendi dünyasını ve toplumunu değiştirmek için kullanabilmekten uzak görünmektedir. Eleştirel okuryazarlığı daha işlevsel kılarak işe bu uçurumu kapatmakla başlanabilir.

Kaynakça

- Berthoff, A. E. (1998). Önsöz, *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma* içinde (ss. 17-32). Ankara: İmge Kitabevi
- Freire, P. & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*. (Çev. Serap Ayhan). Ankara: İmge Kitabevi.
- Freire, P. (2019a). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Çev. Dilek Hattatoğlu & Erol Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2019b). *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler: Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar*. (Çev. Çağdaş Sümer). İstanbul: Yordam Kitap.
- Freire, P. (2019c). *Yüreğin Pedagojisi*. (Çev. Özgür Orhangazi). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Freire, P. (2021a). *Eleştirel Bilinç İçin Eğitim*. (Çev. Dilek Hattatoğlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2021b). *Umudun Pedagojisi Ezilenlerin Pedagojisi'ni Yeniden Yaşamak*. (Çev. Çağdaş Sümer). İstanbul: Yordam Kitap.
- Giroux, H. A. (1993). Literacy and the Politics of Difference, (Eds. C. Lankshear & P. McLaren), *Critical Literacy, Politics, Praxis and the Postmodern* içinde (ss. 367-377). New York: Suny Press.
- Giroux, H. A. (1998). Okuma-Yazma ve Siyasal Güçlenme Eğitimi, *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma* içinde (ss. 33-71). Ankara: İmge Kitabevi.
- Kincheloe, J. L. (2018). *Eleştirel Pedagoji*. (Çev. Kemal İnal). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

- Macedo, D. (2019). 50. Yıl Özel Basımına Önsöz, *Ezilenlerin Pedagojisi* içinde (ss. 9-43). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Macedo, D. & Freire, N. (2019). Öndeyiş, *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler: Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar* içinde (9-23). İstanbul: Yordam Kitap.
- Mayo, P. (2012). *Özgürleştiren Praksis*. (Çev. Hasan Hüseyin Aksoy & Naciye Aksoy). Ankara: Dipnot Yayınları.
- McLaren, P. (1994). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Londra: Longman Publishing.
- McLaren, P. (2006). *Che Guevara, Paulo Freire ve Devrimin Pedagojisi*. (Çev. Hale Alpmen). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Nietzsche, F. (2010). Böyle Buyurdu Zerdüşt. (Çev. Murat Batmankaya). İstanbul: Say Yayınları.
- Roberts, P. (2000). *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire*. Westport: Greenwood Publishing.
- Shor, I. (1999). What is Critical Literacy. *Journal For Pedagogy, Pluralism & Practice*, 4 (1), 1-32.
- Simon, R. I. (1987). Empowerment as a Pedagogy of Possibility. *National Council of Teachers of English, Language Arts*, 64, 370-382.
- Vittoria, P. (2017). *Paulo Freire "Diyaloğun Pedagojisine Giden Yol"*. (Çev. Yasemin Tezgiden Cakacak ve Erdal Cakacak). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel Pedagoji Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine*. Ankara: Anı Yayıncılık.

45. Kosova ve Türkiye 6. sınıf müzik öğretim programlarının incelenmesi¹**Serkan DEMİREL²****Barış KARAELMA³**

APA: Demirel, S. & Karaelma, B. (2022). Türkiye ve Kosova 6. sınıf müzik öğretim programlarının karşılıklı incelenmesi, *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 722-735. DOI: 10.29000/rumelide.1192664.

Öz

Tarihsel olarak çeşitli aşamalardan geçen Kosova’da Türkçe dilinde eğitim, Türk toplumunun kültür öğelerini koruyabilmesini sağlamaktadır. Zengin bir ortak geçmişe sahip olan bu genç ülke ile Türkiye Cumhuriyeti arasında eğitim alanındaki ilişkiler Türkçe dilinde eğitimin desteklenmesine ilişkin protokoller ile günden güne daha da gelişmektedir. Türkçe dilinde eğitim hem Kosova’nın eğitim sistemi hem de Türk Dünyası için önemlidir. Kosova’nın genç bir ülke olması sebebiyle eğitimde öğretmen, kitap, materyal gibi sorunları bulunmaktadır. Bu sorunlar diğer bütün derslerde olduğu gibi müzik eğitiminin de sorunları arasındadır. Bu problemlere çözümler bulabilmek amacıyla karşılaştırmalı araştırmalar ile mevcut durum ortaya konmalıdır. Araştırmanın amacı, Kosova ve Türkiye 6. sınıf müzik öğretim programlarını amaçlar ve kazanımlar boyutuyla incelemektir. Kosova’da geçirilen 6 aylık süre zarfında yerinde incelemeler yapılarak araştırma için veriler toplanmıştır. Kosova ve Türkiye’den döküman analizi ile toplanan veriler temalar oluşturularak betimsel yöntem ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Kosova ve Türkiye 6. sınıf müzik dersi öğretim programlarında amaçlar ve kazanımlar alanlarındaki benzerlik ve farklılıklar değerlendirilmiştir. Kosova 6. sınıf müzik öğretim programında, kazanımlar boyutuyla eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Kosova 6. sınıf müzik öğretim programında, “dinlenmesi önerilen müzikler” başlığı altındaki repertuar, Türkiye müzik öğretim programlarında yoktur.

Anahtar kelimeler: Müzik eğitimi, karşılaştırmalı eğitim, Kosova ve Türkiye, Türkçe müzik öğretim programı

Examination of The 6th-grade music curricula in Kosovo and Turkey**Abstract**

Education in the Turkish language in Kosovo, which has historically passed through various stages, enables Turkish society to preserve its cultural elements. In addition, relations in education between this young country, which has a rich shared history, and the Republic of Turkey, are developing daily with protocols to support education in Turkish. In Kosovo, education in the Turkish language is essential for both Kosovo's education system and the Turkish World. Since Kosovo is a young country, there are problems with education, such as teachers, books and materials. These problems are among music education issues as in all other courses. The current situation should be revealed through

¹ Bu makale, *Türkiye ve Kosova ilköğretim 6/78. sınıf müzik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması* isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (Ankara, Türkiye), sekole@gmail.com. ORCID ID: 0000-0003-3459-2836 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192664]

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (Ankara, Türkiye), karaelma@gazi.edu.tr. ORCID ID: 0000-0001-9780-3608

comparative studies to find solutions to these problems. For this reason, this research aims to examine the 6th-grade music education programs of Kosovo and Turkey in terms of aims and achievements and to examine their similarities and differences. During the six months spent in Kosovo, on-site investigations were made, and data were collected for the research. The data collected through document analysis from Kosovo and Turkey were analyzed by the descriptive method by forming themes. As a result of the study, the similarities and differences in the areas of objectives and achievements in the 6th-grade music lesson curriculum of Kosovo and Turkey were evaluated. In addition, it has been determined that there are deficiencies in the Kosovo 6th grade music curriculum regarding achievements. In the Kosovo 6th grade music curriculum, the "recommended listening" data should be added to the repertoire and Türkiye music curriculum.

Keywords: Music education, comparative education, Kosovo and Türkiye, Turkish music education program

1. Giriş

Toplumların günden güne daha fazla önem verdiği eğitim, içinde bulunduğu zamanı da etkileyerek gelecek nesillerin şekillendirilmesinde büyük görevler üstlenmektedir. Bununla birlikte toplumların gelişmişlik düzeyi ve eğitime verdikleri önem arasında bir ilişki bulunmaktadır. Bu sebeple eğitim, gelecek nesillerin temellerinin atıldığı en temel unsurlardan birisidir. Eğitim kavramına ilişkin tanımlar incelendiğinde, insanların yaşantılarına istedik davranışlar kazandırma süreci (Ertürk, 1975; Sönmez, 2015) ön plana çıkmaktadır. Müzik eğitimi ise, bireye istedik müziksel davranışlar kazandırma sürecidir (Uçan, 1997). Bu süreçte müziksel becerisi gelişmiş bireyler yetiştirilirken insanın kendi yaşantısı ele alınır.

Toplumu oluşturan her bireyin müziksel gelişimi için müzik eğitiminin herkese ulaşması gerekmektedir. Günümüzde müzik eğitimi, sadece okullarda zorunlu bir ders değil aynı zamanda çocukların gelişiminde bilişsel ve devinimsel olarak önemli bir bilim dalı olarak görülmektedir. Müzik eğitim programları müzik becerisi bakımından gelişmiş bireyler kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu amacın başarılı bir şekilde uygulanması sayesinde eğitimin topyekûn başarısı da artabilir. Tarman (2016)'a göre bireyin gelişimi ve başarısında müziksel gelişimin olumlu etkisi bulunmaktadır.

Nitelikli eğitimin ortaya çıkması için, plan ve program önemlidir. Bu bağlamda eğitim programları eğitimin başlıca araçlarındandır. Bu araçların tasarım süreçlerinde ise karşılaştırmalı incelemeler programların güçlü olmasını sağlayabilir. Karşılaştırmalı eğitimde kendi eğitim sisteminin daha iyi anlaşılması ve diğer kültürler hakkındaki entelektüel ve teorik bilginin öğrenilmesi için eğitim ve toplum arasındaki ilişkinin araştırılarak eğitim süreçleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenir (Crossley & Watson, 2003). Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerde eğitim ile ilgili konuların incelenmesi yoluyla eğitim sorunlarına kendi programı açısından çözüm yolları arar (King, 1979). Yapılan karşılaştırmalar ile mevcut programların yapısı incelenir ve sonraki çalışmalara zemin hazırlanır.

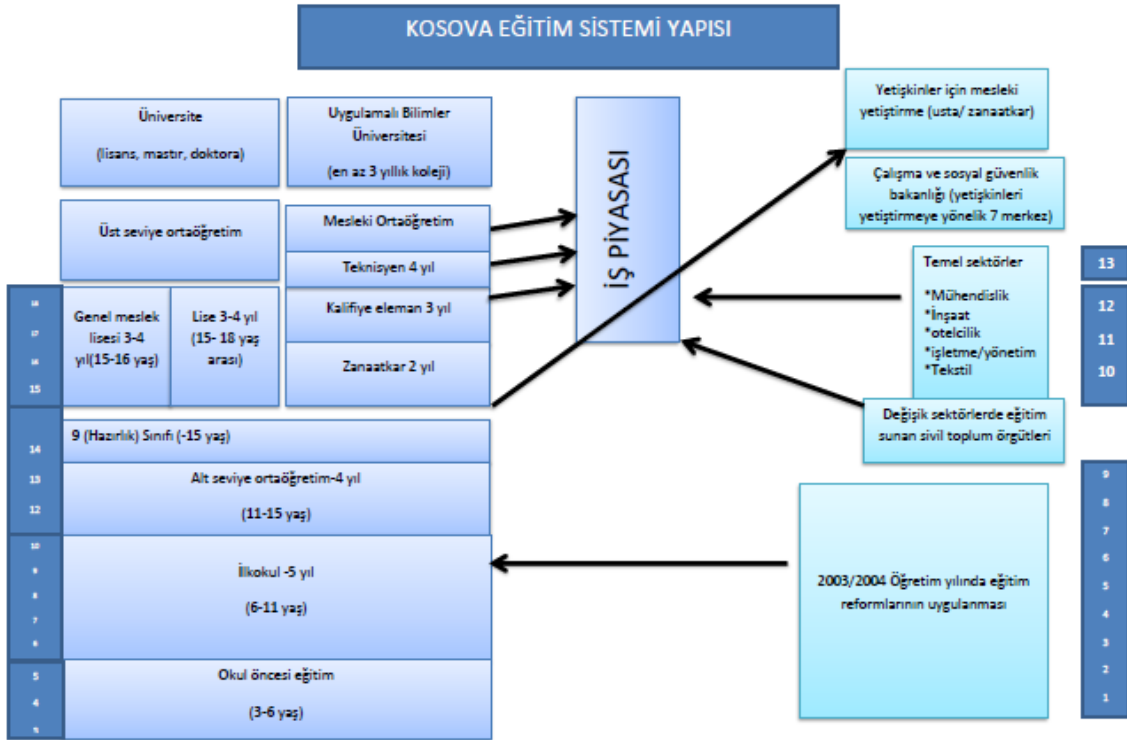
Nitekim yapılan karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında Türkiye ve diğer ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir. Öncelikle müzik öğretmeni yetiştirme programlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalar taranmıştır. Türkiye ve Avusturya (Gün Duru & Köse, 2012), Türkiye ile Avusturya, Finlandiya, Danimarka ve Texas (Gün Duru & Karakelle, 2013), Türkiye ile Almanya, Avusturya, Çek Cumhuriyeti, İsviçre (Kalyoncu, 2006), Türkiye ile Kanada, Norveç, ABD, Avustralya ve Avusturya (Eskioğlu, 2007), Türkiye ile Almanya, Avusturya ve Polonya (Kılbaş, 2007), Türkiye ile

Almanya, Finlandiya, İngiltere ve Kanada (Sülün, 2015) gibi araştırmalarda Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştirme programlarının mevcut durumu ve ilgili ülkelerdeki benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir. Bu araştırmalarda Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştirme programlarının yeniden yapılanması ile ilgili öneriler sunulmaktadır. Bunların yanında, müzik eğitim programlarının ilköğretim düzeyinde karşılaştırılmasına ilişkin olan araştırmalar da mevcuttur.

Özgül (2021) araştırmasında Türkiye 2018 müzik dersi öğretim programı ile Avrupa okulları müzik öğretim programını incelemiştir. İngiltere ve Türkiye 4 ve 5. sınıf müzik öğretim programlarının karşılaştırmalı incelenmesi (Tatlı, 2010), Makedonya ve Türkiye 6,7 ve 8. sınıf müzik dersi kitaplarının incelenmesi (Nebi & Yöndem, 2011), Türkiye ve Bulgaristan ortaokul müzik eğitimi gerçekleşme düzeylerinin incelenmesi (Yılmaz, 1994), Türkiye ve Azerbaycan ilkokullarında nota eğitiminin karşılaştırılması (Asgerov, 2017), Türkiye ve Güney Kore müzik eğitiminin incelenmesi (Özdemir, 2021) araştırmaları Türkiye ve diğeri ülkelerin müzik eğitimini ilköğretim düzeyinde karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalardır. Bu araştırmaların hepsinde Türkiye müzik öğretim programları ile benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir. Tüm bu araştırmaların Türkiye için yeni program yapılanma sürecinde önemi çok fazladır. Diğeri bir ifade ile yeni yapılandırılan müzik öğretim programlarının diğeri ülkeler ile karşılaştırmalı incelemeler dikkate alınarak yapılması programın ön görülen başarısını yükseltebilir.

Karışlaştırmalı araştırmaların diğeri bir rolü de farklı bir ülkede yapılan eğitime katkı sunmak olabilir. Kosova ve Türkiye, kültürel olarak benzerlikleri olan iki ülkedir. İki ülkenin de tarihsel olarak zengin bir ortak geçmişi vardır. Fatih Sultan Mehmet döneminde 457 yıl boyunca Osmanlı yönetiminde kalan Kosova’da (Zengin & Topsakal, 2008) Osmanlı’nın topraklardan çekilmesi sonrasında Türkçe eğitim tamamen kaldırılmıştır (Ergül, 2009). İkinci dünya savaşı sonrası Yugoslavya’nın değişen politikaları ile Türkçe eğitim hakkı tekrar tanınmıştır. Yugoslavya’nın dağılması ile Sırbistan’a geçen fiili hâkimiyet 1999 NATO müdahalesi ilse sonlanmış ve 2002 yılında Kosova öğretim programları yeniden düzenlemiştir (Zengin & Topsakal, 2008).

Araştırmanın 6 aylık sürecinde Kosova’da yerinde incelemeler yapılmıştır. Yapılan incelemelerde Kosova eğitim sisteminin yapısı şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 3 Kosova'da Eğitim Sistemi'nin Yapısı (Ministria e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit, 2016).

2008 yılında bağımsızlığını ilan ettikten sonra eğitimdeki atılımlara devam eden Kosova, Türkçe dilinde eğitimi sürdürmektedir.

Bağımsızlığını çok yakın dönemde kazanan Kosova'nın kısıtlı imkanlara rağmen eğitimde önemli adımları olmuştur. Türkçe'nin resmi dillerden birisi olması sebebiyle eğitimde Türkçe programlara da yer verilmektedir. Bu bağlamda Kosova'da Türkçe eğitimi için Türkiye'nin üstüne de birtakım sorumluluklar düşmektedir. Topsakal ve Koro (2007) Kosova'da Türkçe eğitimi üzerine önemli bir kaynak ortaya koymuştur. Topsakal ve Koro 1455 ile 2006 arası dönemde Kosova'da Türkçe eğitimi incelemiştir (Bostan, 2014). Bir diğer araştırmada 1912-2000 yılları arasında Kosova'da Türkçe eğitimi, yönetsel ve program öğeleri açısından incelenmiştir Durmuşçelebi ve Koro (2011). Eryılmaz ve Demir (2020) Kosova 7. sınıf Türkçe ders kitabının biçim, içerik ve öğretim programına uygunluğunu incelemiştir. Eryılmaz ve Demir araştırmasında söz konusu kitabın dilbilgisi yönüyle eksikleri olduğunu ve tasarımsal açıdan geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Problem Durumu

Kosova'da yaklaşık olarak altı yüzyıllık bir geçmişi olan Türkçe dilinde eğitim, Türk toplumunun kültürünü günümüze kadar koruyabilmesinde en önemli rolü oynamıştır. Buna rağmen ekonomik zorlukları olan Kosova'nın Türk Dünyası içinde küçük bir topluluk olması eğitim sistemini etkilemektedir. Böylece ders kitapları ve yardımcı araç-gereç yetersizliği, öğretmen kadrosunun nicelik ve nitelik olarak yetersizliği gibi problemler, Kosova'da eğitimde görülen temel sorunlar olarak sürmeye devam etmektedir (Bay, Koro, Volkan, Kervan ve Yıldırım, 2017). Kosova ve Türkiye arasında 2010 yılında yapılan protokolle Türkçe dilinde eğitimin yaygınlaşması için Türkiye'nin öğretmen, kitap ve materyal desteği sağlaması kararlaştırılmıştır (Bay, Koro, Volkan, Kervan ve Yıldırım, 2017). Müzik

eğitiminin de Türkçe dilinde olması sebebiyle Kosova'nın temel eğitim sorunlarını içinde barındırması doğaldır. Bu sebeple Türkçe dilinde müzik öğretim programlarının Türkiye ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Müzik eğitimi, Kosova'da Türkçe dilinde hazırlanmış programların içinde yer alan branş derslerinden birisidir. Bu sebeple Kosova için Türkiye müzik öğretim programları ile yapılacak karşılaştırmalı incelemeler, tasarım sürecinden uygulama aşamalarına kadar örnek teşkil etmesi bakımından önemli olacaktır. Bu bağlamda araştırmanın ana amacı Kosova ve Türkiye 6. sınıf müzik öğretim programlarını amaçlar ve kazanımlar boyutuyla inceleyerek benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır.

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri benimsenmiştir. Araştırmada verilerin toplanması için doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi bir biçimde ortaya konma sürecini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Doküman analizi belli bir amaca ilişkin kaynakların bulunması, okunması ve değerlendirilmesi (Karasar, 2005) süreçlerini içinde barındırır. Bu bağlamda, kaynaklar ilgili yerlerden bulunmuş, okunmuş ve sınıflandırılarak karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Araştırmada veri analizi yöntemi olarak betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında kullanılacak veriler önceden belirlenen temalara göre düzenlenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda Kosova ve Türkiye 6. sınıf müzik öğretim programlarında bulunan müzik dersi genel amaçları, hedefler ve dersin özel amaçları ve kazanımlar alt boyutlarıyla ele alınmıştır. Dersin amaçları ve kazanımlar teması ile incelenen iki programın benzerlikleri ve farklılıkları araştırmanın ana konusunu oluşturmaktadır.

Veri kaynağı

Kosova Cumhuriyeti Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığında alınan 2016 yılı müzik öğretim programları (Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, 2018) veri kaynağını oluşturmaktadır. Müzik dersinin hedef ve amaçları, müzik dersinin kazanımları başlıkları araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, Türkiye ve Kosova ilköğretim 6. sınıf öğretim programlarının “dersin amaçları” ve “dersin kazanımları” başlıklarıyla benzerliği ve farklılığına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 1’de, Türkiye ve Kosova müzik eğitimi programlarının amaçları yer almaktadır. Birbirine benzeyen ifadeler aynı satırda gösterilmiştir.

Tablo 1 Türkiye ve Kosova Müzik dersinin amaçları boyutunda benzerlik tablosu

Türkiye Müzik 6. sınıf Öğretim Programları müzik dersinin amaçları	Kosova ilköğretim 6. sınıf müzik eğitimi dersi hedefler ve amaçlar, dersin özel amaçları
<ul style="list-style-type: none"> Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek, 	<ul style="list-style-type: none"> Müzik yeteneğini (müziğin şekillendirilmesi, estetiğini uygulama, ritmik hissi ve melodik ve armonik) ve yorumlama becerilerini (şarkı söyleme tekniğini müzik enstrümanlarında çalmak) geliştirmek;
<ul style="list-style-type: none"> Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak, 	<ul style="list-style-type: none"> Değerlendirme ve eleştirel düşünme için ölçütler geliştirmek
<ul style="list-style-type: none"> Yaratıcılık ve yeteneğini müzik üretme yoluyla geliştirmek 	<ul style="list-style-type: none"> Müzik yaratmak ve kendi ton hayallerini ifade etmek (bireysel)
<ul style="list-style-type: none"> Yerel, bölgesel, ulusal, uluslararası müzik kültürlerini tanımak- Milli birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak, Millî birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak, 	<ul style="list-style-type: none"> Değişik tarz ve dönemlerin dünya ve ulusal bestecilerin seçilen eserlerini tanımak Millî ve dünya müziğine karşı olumlu tutum oluşturmak
<ul style="list-style-type: none"> Bireysel ve toplu olarak, nitelikli değişik türlerde şarkı dinleme, söyleme ve çalma etkinliklerine katılımlarını sağlamak, 	<ul style="list-style-type: none"> Neşeli, olumlu duygular temin etmek ve değişik müziksel etkinliklere karşı ilgi uyandırmak
<ul style="list-style-type: none"> Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek, Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek, 	<ul style="list-style-type: none"> Ortak yorum katılımını ve sorumluluğunu geliştirmek
<ul style="list-style-type: none"> Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek, 	<ul style="list-style-type: none"> Çağdaş müzik teknolojisini (antreman etmek) öğrenmek

Tablo 1’de Türkiye ve Kosova müzik dersinin amaçları görülmektedir. İki ülkenin müzik dersi amaçlarında benzer ifadeler aynı satırda verilmiştir. Türkiye müzik öğretim programındaki dokuz adet müzik dersi amacı ile Kosova müzik öğretim programındaki sekiz adet amaç benzemektedir. “Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek” ve “Müzik yeteneğini ve yorumlama becerilerini geliştirmek” amaçları öğrencilerin estetik yönden geliştirilmesi bakımından benzerdir. “Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak” ve “Değerlendirme ve eleştirel düşünme için ölçütler geliştirmek” amaçları öğrencilerin müzik yoluyla birtakım fikirlerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. “Yaratıcılık ve yeteneğini müzik üretme yoluyla geliştirmek” ve “Müzik yaratmak ve kendi ton hayallerini ifade etmek” amaçları yaratıcılık odaklı amaçlardır. “Yerel, bölgesel, ulusal, uluslararası müzik kültürlerini tanımak- Millî birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak ve “Millî birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak” ve “Değişik tarz ve dönemlerin dünya ve ulusal bestecilerin seçilen eserlerini tanımak ve Millî ve dünya müziğine karşı olumlu tutum oluşturmak” amaçları ulusal ve uluslararası müzik kültürünün şekillendirilmesini amaçlamaktadır. “Bireysel ve toplu olarak, nitelikli değişik türlerde şarkı dinleme, söyleme ve çalma etkinliklerine katılımlarını sağlamak” ve “Neşeli, olumlu duygular temin etmek ve değişik müziksel etkinliklere karşı ilgi uyandırmak” amaçları etkinliklere katılma teması içermektedir. “Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek ve

Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek” ve “Ortak yorum katılımını ve sorumluluğunu geliştirmek” amaçları sorumluluk ve toplumsal ilişkilerin geliştirilmesi temalarını içermektedir. “Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek” ve “Çağdaş müzik teknolojilerini öğrenmek” amaçları her ne kadar farklı bir şekilde programlarda yer alsa da öğrenme ve bilgilenme temasını içermektedir. İki ülke programının da amaçları ve hedefleri benzerlikler bakımından incelendiğinde öğrenci merkezli hazırlanmış programlar olduğu söylenebilir. Programların dikkat çeken en önemli yönlerinden birisi öğrencinin müzik yoluyla gelişmesi amacı düşünülerek tasarlanmıştır. Tablo 1’de “gelişme” kavramı birçok amaç ve hedefte görülmektedir. Müzik eğitiminin önemli amaçlarından birisi olan bireyin müzik eğitimi yoluyla geliştirilmesi (Uçan, 1997) iki programda da göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 2 *Türkiye ve Kosova Müzik dersi genel amaçlar, hedefler ve amaçlar, dersin özel amaçları boyutunda farklılık tablosu*

Türkiye Müzik 6. sınıf Öğretim Programları	Kosova ilköğretim 6. sınıf müzik eğitimi dersi müzik dersinin amaçları	hedefler ve amaçlar, dersin özel amaçları
Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak	Müzik eserlerini söylemek ve çalmak	Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak
Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak	Müzik niteliğini sezerek ve tanıyarak aktif dinlemeyi gerçekleştirmek	Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak
İstiklâl Marşı başta olmak üzere millî marşlarımızı özüne uygun olarak seslendirmelerini sağlamak	Müzik programlarını seçmek ve sağlıklı ses ortamını oluşturmak için eğitmek	İstiklâl Marşı başta olmak üzere millî marşlarımızı özüne uygun olarak seslendirmelerini sağlamak
Atatürk’ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramak ve Atatürk ilke ve inkılaplarına gönülden bağlı, kültürlü bireyler olarak yetişmelerini sağlamak.	Müziğin ana dili, yabancı dil ve diğer sanatlarda ilişkisini bilmek	Atatürk’ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramak ve Atatürk ilke ve inkılaplarına gönülden bağlı, kültürlü bireyler olarak yetişmelerini sağlamak.
	Müzik yazısındaki temel işaretleri ve müzikteki esas yönelimi tanımak	
	Müzik eğitimine ve müzik mesleğine ait güncel enformasyonların verilmesi	

Tablo 2’de Türkiye ve Kosova müzik dersi öğretim programında birbirine benzer şekilde yer almayan kavramlar gösterilmiştir. Türkiye müzik öğretim programında dört amaç Kosova müzik öğretim programında yer almazken Kosova müzik öğretim programında yer alıp Türkiye müzik öğretim programında yer almayan hedef ve amaç sayısı yedidir. Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak, Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak, İstiklâl Marşı başta olmak üzere millî marşlarımızı özüne uygun olarak seslendirmelerini sağlamak, Atatürk’ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramak ve Atatürk ilke ve inkılaplarına gönülden bağlı, kültürlü bireyler olarak yetişmelerini sağlamak sadece Türkiye müzik öğretim programında yer almaktadır. Buna

karşın müzik eserlerinin söylenmesi ve çalınması, aktif dinleme, sağlıklı ses ortamı oluşturma, devinim ve dans, müziğin diğer dillerle ilişkisi, temel işaretleri tanıma, müzik eğitimi ve müzisyenliğe ait güncel bilgilerin verilmesi sadece Kosova müzik öğretim programında yer almaktadır.

Araştırmada yapılan incelemelerde diğer sınıflarda bulunmasına rağmen Kosova 6. sınıf müzik eğitimi programında kazanımlar başlığının olmadığı tespit edilmiştir. Kosova öğretim programının örtük yapısı dikkate alınarak 6. sınıftaki müzik etkinlikleri, enformatik bilgiler, özel hedefler gibi başlıkların altındaki ifadeler Türkiye ilköğretim 6. sınıf kazanımları ile eşleştirilmek suretiyle tablo 3'te gösterilmiştir. Yapılan eşleştirmede benzer ifadelerin bulunduğu veriler aynı satıra yazılmıştır.

Tablo 1 Türkiye ve Kosova 6. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Program Kazanımlarının Benzer Yönleri

Türkiye ilköğretim6. Sınıf Müzik Dersi Kazanımları	Kosova ilköğretim 6. Sınıf Müzik Dersi Kazanımları
A.1. İstiklal Marşı'nı anlamına uygun söyler.	Kosova İlköğretim 6. sınıf müzik dersi öğretim programında, bu kazanım bulunmasa da, söz konusu programda sanatsal müzik eserleri başlığı altında, Türkiye İstiklal marşı söylenecek şarkılardan birisi olarak yazılmıştır.
A.2. Toplum hayatında önemli yer tutan marşlarımızı doğru söyler.	Seçilmiş türk halk ve türk sanat şarkıları (türküler) yanısıra diğer halkların şarkılarını söyler (müzik etkinlikleri)
A.3. Öğrendiği notaları seslendirir.	Öğrenciler şarkılara, enstrümanla eşlik yapar ve özel enstrüman bütünlüklerini yorumlarlar (müzik etkinlikleri)
A.4. Basit çok sesli şarkılar söyler.	Kişisel hayal ve yaşantılarını ritim hitabetiyle ve şarkı söylemeyle ifade ederler
A.9. Yurdumuzdaki müzik türlerinden seçkin örnekler seslendirir.	Seçilmiş türk halk ve türk sanat şarkıları (türküler) yanısıra diğer halkların şarkılarını söyler (müzik etkinlikleri-yorumlama)
C.1. Müziklerde aynı ve farklı bölümleri ritim çalgılarıyla ayırt eder.	Müzik türlerini ayırt eder(Enformatif bilgiler başlığı altında)
C.2. Farklı ritmik yapıdaki müzikleri harekete dönüştürür.	Kişisel hayal ve yaşantılarını ritim hitabetiyle ve şarkı söylemekle ifade ederler (müzik etkinlikleri başlığı altında)
C.3. Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder.	Eşlik yapma ve diğer müzik bütünlüklerini başarırlar (müzik etkinlikleri başlığı altında)

C.4. Müziklerde aynı ve farklı bölümleri dansa dönüştürür.	Hareketle ve ritim hitabetiyle şarkı söylenmesine eşlik yaparlar (müzik etkinlikleri-yorumlama başlığı altında) Devinim, dans, mecazi (vücut) dil ve sözlü ifade ile müzik tasvirini ve yaşantılarını ifade eder (özel hedefler)
C.5. Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir.	Şarkılara, enstrümanla eşlik yaparlar ve özel enstrüman bütünlüklerini yorumlarlar (müzik etkinlikleri, yorumlama)
D.1. Yurdumuzdaki başlıca müzik türlerini ayırt eder.	Müzik türlerini (soyu) ayırt eder (Enformatif bilgiler)
D.5. Müzikle ilgili araştırmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır.	Çağdaş müzik teknolojisini öğrenmek (dersin özel amaçları)
A.5. Farklı ritmik yapıdaki müzikleri seslendirir.	Müzik eserlerini söylemek ve çalmak (genel ve özel hedefler)
A.8. Müzik çalışmalarını sergiler.	Müzik eserlerini söylemek ve çalmak (6. sınıf)
B.1. Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır (do1-do2), (On Altılık Notalar). (Hece Bağı). (5/8'lik aksak ölçü).	Bu bölüm birebir olmasa da, "Müzik yazısındaki temel işaretleri ve müzikteki esas yönelimi tanımak" ve Müziğin temel kavramlarını, müzik araçlarını ve bu bağlamda diğer bilgileri, temel müzik deyimlerini, anlamayı sağlayan şekil ve çeşitleri tanımak" başlıkları (özel amaçlar bölümünde bulunmaktadır başlığı altında)

Tablo 3'te Türkiye ve Kosova müzik öğretim programı kazanımları gözükmektedir. Türkiye öğretim programlarının hepsinde bulunan İstiklal Marşı ile ilgili kazanım, Kosova müzik öğretim programında kazanım adıyla olmasa da söylenmesi önerilen şarkılar listesinde Türk İstiklal Marşı yer almaktadır. "Toplum hayatında önemli yer tutan marşlarımızı doğru söyler" kazanımı, "Seçilmiş Türk halk ve Türk sanat şarkıları (türkülerini) yanı sıra diğer halkların şarkılarını söyler" kazanımları ülkenin kendi kültür öğelerinin olduğu, kendi müziklerinden oluşan şarkıları içerdiği için benzetmektedir. "Öğrendiği notaları seslendirir" ve "Öğrenciler şarkılara, enstrümanla eşlik yapar ve özel enstrüman bütünlüklerini yorumlarlar" kazanımları, her ikisinin de çalma, seslendirme gibi kavramları içerdiği için benzediği tespit edilmiştir. "Basit çok sesli şarkılar söyler" ve "Kişisel hayal ve yaşantılarını ritim hitabetiyle ve şarkı söylemeyle ifade ederler" kazanımları şarkı söyleme odaklıdır. "Yurdumuzdaki müzik türlerinden seçkin örnekler seslendirir" ve "Seçilmiş Türk halk ve Türk sanat şarkıları yanı sıra diğer halkların şarkılarını söyler" kazanımları kendi halk şarkılarının söylenmesini içerdiği için benzetmektedir. "Müziklerde aynı ve farklı bölümleri ritim çalgılarıyla ayırt eder" ve "Müzik türlerini ayırt eder" kazanımları ayırt etmeye yönelik kazanımlar olduğu için benzetmektedir. "Farklı ritmik yapıdaki müzikleri harekete dönüştürür" ve "Kişisel hayal ve yaşantılarını ritim hitabetiyle ve şarkı söylemekle ifade eder" kazanımları ritimsel hareketi içermektedir "Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder" ve "Eşlik yapma ve diğer müzik bütünlüklerini başarırlar" kazanımları eşlik yapma kavramını içerdiği için benzetmektedir. "Müziklerde aynı ve farklı bölümleri dansa dönüştürür ve "Hareketle ve

ritim hitabetiyle şarkı söylenmesine eşlik yaparlar ve devinim, dans, mecazi (vücut) dil ve sözlü ifade ile müzik tasviri ve yaşantılarını ifade eder” kazanımları dans ve müzik konularını içermektedir. “Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir ve “Şarkılara, enstrümanla eşlik yaparlar ve özel enstrüman bütünlüklerini yorumlarlar” kazanımları ezgileri çalma ve seslendirme kavramlarının benzerliği sebebiyle benzerdir. “Yurdumuzdaki başlıca müzik türlerini ayırt eder” ve “Müzik türlerini (soyu) ayırt eder” kazanımları müzik türlerinin ayırt edilmesi kavramlarını içermektedir. “Müzikle ilgili araştırmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır” ve “Çağdaş müzik teknolojisini öğrenir” kazanımları teknolojinin öğrenilmesi kavramlarını kapsamaktadır. “Farklı ritmik yapıdaki müzikleri seslendirir” ve “Müzik eserlerini söyler ve çalar” kazanımları seslendirme öğelerini içermektedir. “Müzik çalışmalarını sergiler” ve “Müzik eserlerini söyler ve çalar” kazanımları müzik çalışmalarının sergilenmesi temalarını içermektedir. “Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır” ve “Müzik yazısındaki temel işaretleri ve müzikteki esas yönelimi tanımak” ve “Müziğin temel kavramlarını, müzik araçlarını ve bu bağlamda diğer bilgileri, temel müzik deyimlerini, anlamayı sağlayan şekil ve çeşitleri tanımak” kazanımları iki ülkenin müzik dersi kazanımlarının benzerlikleridir.

Tablo 2 Türkiye ve Kosova 6. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Program Kazanımlarının Farklı Yönleri

Türkiye ilköğretim 6. Sınıf Müzik Dersi Kazanımları	Kosova ilköğretim 6. Sınıf Müzik Dersi Kazanımları
A.6. Seslendirdiği müziklerde hız ve gürlük basamaklarını uygular.	Kazanım yok
A.7. Atatürk’le ilgili marşları, şarkıları anlamlarına uygun seslendirir.	Kazanım yok
B.2. Ergenlik dönemi ses değişim özelliklerini fark eder.	Kazanım yok
B.3. İnsan sesinin oluşumunu açıklar.	Kazanım yok
C.1. Dinlediği değişik türdeki müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini farklı anlatım yollarıyla ifade eder.	Kazanım yok
D.2. Atatürk’ün müzikle ilgili temel düşüncelerini kavrar.	Kazanım yok
D.3. Atatürk’ün Türk müziğine ilişkin düşüncelerini kavrar.	Kazanım yok
D.4. Atatürk’ün müzikle ilgili görüşlerini anlamak için çeşitli kaynaklardan yararlanır.	Kazanım yok

Tablo 4’te Türkiye ve Kosova 6. sınıf müzik dersi kazanımlarının farklılıkları yer almaktadır. Kosova 6. sınıf müzik öğretim programında olan programların hepsi Türkiye 6. sınıf müzik öğretim programında vardır. Buna karşın Türkiye müzik öğretim programında tablo 4’teki bulunan kazanımlar Kosova 6. sınıf müzik öğretim programında yoktur. Bu fark, Kosova 6. sınıf müzik öğretim programındaki kazanımlar bölümünün eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Kosova 17 Şubat 2008 tarihinde bağımsızlığını ilan etmiştir (BBC, 2008). Tarihsel olarak köklü geçmişi olmasına karşın yakın tarihte bağımsızlığını ilan etmiş genç bir ülke olan Kosova birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da atılımlar yapmıştır. Kısıtlı kaynaklarla ve az zamanda çok iş yapan Kosova'nın bu süre zarfında eksiklerinin bulunması doğaldır. Bu araştırmada zengin bir ortak kültürü paylaşan Türkiye ve Kosova'nın ilköğretim 6. sınıf müzik öğretim programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda Kosova 6. sınıf müzik öğretim programının kazanımlar boyutunda eksiklikleri olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada dersin amaçlarına ilişkin incelemede, Türkiye 6. sınıf müzik öğretim programında dokuz amacın Kosova 6. sınıf müzik öğretim programındaki sekiz amaçla benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Türkiye 6. sınıf müzik öğretim programındaki dört, Kosova 6. sınıf müzik öğretim programında ise yedi amacın karşılıklı olarak bir diğer programda olmadığı gözlemlenmiştir.

Dersin kazanımlarına ilişkin yapılan incelemede, Türkiye 6. sınıf müzik öğretim programlarındaki on beş kazanımın Kosova 6. sınıf müzik öğretim programındaki on altı kazanımla benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Türkiye 6. sınıf müzik öğretim programında bulunan sekiz kazanım, Kosova 6. sınıf müzik öğretim programında bulunmamaktadır. Kosova 6. sınıf müzik öğretim programında olup Türkiye 6. sınıf müzik öğretim programında olmayan kazanım ise yoktur.

İki programın kazanımlar ile ilgili önemli bir farkı Türkiye 6. sınıf müzik öğretim programının daha spesifik başlıklardan oluşmasıdır. Örneğin Türkiye 6. sınıf müzik öğretim programında 7/8 lik gibi özel ritimsel yapıların öğretilmesine ilişkin kazanımlar bulunmakta iken Kosova 6. sınıf müzik öğretim programında özel olarak bu konu yoktur. Kosova 6. sınıf müzik ders kitabında bulunmasına rağmen bu konunun programda yer almamasının sebebi ise öğretmen merkezli bir program olmasından kaynaklanmasıdır. Tatlı (2010) yaptığı araştırmada İngiltere müzik öğretim programının öğretmen merkezli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen merkezli olması yönüyle Kosova ve İngiltere müzik öğretim programı benzerdir. Türkiye ve Kosova 6. Sınıf müzik öğretim programının ayrıştığı bu noktada hangi tip programın daha iyi olduğu başka bir araştırma konusu olup konu hakkında deneysel çalışılma yapılması önerilmektedir.

Bedensel gelişim ile ilgili kazanımlar Türkiye 6. sınıf müzik öğretim programında yer alırken Kosova müzik öğretim programında yer almamaktadır. Müzik eğitimi sırasında bireyin kendi gelişiminin farkında olması, gelişimin bilinçli olmasını sağlar. Bu sebeple bedensel gelişim temalı kazanımlar programa eklenmelidir.

Türkiye müzik öğretim programından 2018 yılında çalma öğrenme alanı çıkarılmıştır (Albuz & Demirci, 2018; Albuz & Demirel, 2019). 2016 yılında yürürlükte olan Türkiye ve Kosova müzik öğretim programlarındaki öğrenme alanlarındaki benzerlik, bu değişiklikten sonraki durumda farklılık olarak ortaya çıkmaktadır.

Marşlar, halk türküleri ve müzik türlerine ilişkin kazanımlar her iki programda da yer almaktadır. Ayırt etme, seslendirme ve yaratıcılık temalı kazanımlar da aynı şekilde benzer olarak iki programda yer almaktadır.

Milli marş bir ülkenin bağımsızlığının en büyük sembolüdür. Bu sembolün öğretilmesi milli kültürün aktarılması için önemlidir. İstiklal Marşı'nın öğretilmesi, Türkiye 6. sınıf müzik öğretim programında

yer alırken Kosova 6. sınıf müzik öğretim programında Kosova Milli Marşı'nın öğretilmesi yer almamaktadır. Bağımsız bir ülke olarak Kosova'nın bütün dillerdeki öğretim programlarında Kosova Milli Marşı ile ilgili etkinlikler, amaçlar, kazanımlar birleştirici bir unsur olarak eklenmelidir.

Araştırmanın sonuçları diğer araştırmalarla değerlendirildiğinde özellikle nota öğretimi konusunda tartışma ortaya çıkmaktadır. Asgerov (2017) Azerbaycan ders kitaplarındaki nota öğretiminin Türkiye'deki ilkokul müzik ders kitaplarından daha iyi olduğunu öne sürmüştür. Fakat Tatlı (2010) nota öğretiminin amaç değil, yalnızca araç olması gerektiğini savunmaktadır. Türkiye ve Kosova 6. sınıf müzik öğretim programında nota öğretimi ile ilgili kazanımlar bulunmaktadır. Bu sebeple iki programın da bu konuda yeterli olduğu değerlendirilmiştir.

Tatlı (2010) İngiltere'de ders programlarının öğrencilerin özel ihtiyaçları dikkate alınarak şekillendirildiğini tespit etmiştir. Araştırma bulgularına göre hem Kosova hem de Türkiye müzik öğretim programlarında bu ifadelerin yer almadığı tespit edilmiştir. İki ülkenin de müzik öğretim programlarına öğrencilerin özel ihtiyaçlarına yönelik ifadeler de eklenmesi önerilmektedir. Türkiye müzik dersi öğretim programında temel becerilerin neler olduğu yazılmışken nasıl kazandırılacağına değinilmemiştir. İngiltere ilköğretim müzik dersi öğretim programında ise becerilerin müzik yoluyla nasıl kazandırılacağı açıklanmıştır. Kosova ilköğretim 6. sınıf müzik öğretim programında da ayrıntılı olarak açıklanmayan bu konuda İngiltere ilköğretim programındaki gibi bir açıklama yapılması önerilmektedir.

Yöndem (2011) Makedonya müzik ders kitaplarındaki eğitim müziği eser sayısının, Türkiye müzik ders kitaplarında olanlardan daha az olduğu sonucuna varmıştır. Yılmaz (1994)'ın önerdiği gibi Türkiye müzik öğretim programında müzik öğretmenin kullanması için bir repertuar oluşturulması gerekmektedir. Yılmaz'ın 1994 yılında yaptığı bu öneri hala devam eden bir eksiklik. Kosova müzik dersi öğretim programında dinlenecek eserler başlığı altında repertuar bulunmaktadır. Türkiye müzik öğretim programlarına da repertuar eklenebilir.

Yılmaz (1994) Türkiye'nin 1994 yılında müzik eğitimi bakımından Bulgaristan'dan daha sınırlı imkanlara sahip olduğunu öne sürmüştür. Müzik eğitiminin daha fazla insan hayatında yer alması gerektiği Yılmaz'ın yaptığı çalışmada vurgulanmıştır. Müzik eğitiminin Türkiye ve Kosova'da daha fazla insan hayatında yer alması için haftalık eğitim süresinin artırılması çözüm olabilir.

Özdemir (2021) Türkiye müzik öğretim programlarının müziksel kavram, müziksel algı, yaratıcılık, çalma ve söyleme, Güney Kore'nin ise yaratıcı yetenek yetiştirme, eleştirel düşünme, kendini ifade etme ve estetik bilinç oluşturma alt boyutlarından oluştuğunu ortaya koymuştur. Araştırmada incelenen Kosova 6. sınıf müzik öğretim programı ise, yorumlama, dinleme, yaratıcılık alt boyutlarından oluşmaktadır.

Eryılmaz ve Demir (2020) Kosova 7. sınıf Türkçe ders kitabının görünüş ve görsellik açısından kısmen yeterli olduğunu fakat geliştirilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Ayrıca Kosova Türkçe dersi 7. sınıf programı kazanımların dil bilgisi bakımından ders kitabı ile uyumlu olmadığını tespit etmiştir. Eryılmaz ve Demir'in öne sürdüğü kısıtlı imkanlar ile yapılan Türkçe ders kitabı ve öğretim programlarında bulunan sorunlar Kosova 6. sınıf müzik öğretim programlarında da bulunmaktadır. Bu ve bunun gibi araştırmalar ile bu sorunların en aza indirileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Albuz, A., & Demirci, B. (2018). 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı İle 2018 İlkokul ve Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması Kuramsal Çerçeve Analizi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 86-95.
- Albuz, A., & Demirel, S. (2019). 2009 Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programı İle 2018 Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması Kuramsal Çerçeve Analizi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*(142), 146-156.
- Asgerov, M. (2017). *Türkiye ve Azerbaycan ilkokullarında müzik derslerinde nota öğretiminin karşılaştırılması*. Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bay, E., Koro, B., Volkan, O., Kervan, S., ve Yıldırım, S. (2017). Kosova. E. B. (Ed.) içinde, *Türk Dünyası'nın eğitim sistemleri ve sorunları* (s. 4-110). Ankara: Pegem.
- BBC. (2008). Retrieved 9, 2022 from News: <http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/europe/7249034.stm>
- Bostan, A. (2014). Kosova'da Yaşayan Türkçe Eğitim Kosova'da Yaşayan Türkçe Eğitim. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 179-180.
- Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and International Research In Education*. London and New York: Routledge.
- Durmuşçelebi, M., & Koro, B. (2012). Xx. Yüzyılda Kosova'da Türkçe Öğretim Programlarının Uygulanması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı*(32), 137-154.
- Ergül, H. F. (2009). Kosova'da Türkçe eğitim ve sınıf öğretmeni Yetiştirme ihtiyacı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(13), 39-51.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.
- Eryılmaz, R., & Demir, N. (2020). Kosova'da yaşayan Türklerin ana dilde eğitiminde kullanılan 7. sınıf Türkçe ders kitabının biçim, içerik ve öğretim programına uygunluk açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 353-370.
- Eskioğlu, I. (2007). *Türkiye ile Kanada, Norveç, ABD, Avustralya ve Avusturya Yükseköğretim Sistemleri içinde Lisansüstü Müzik Eğitimi Programlarının Karşılaştırılması*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora tezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasında erişilmiştir.
- Gün Duru, E., & Karakelle, S. (2013). Türkiye Avusturya Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. *Journal of Turkish Studies*, 8(3), 233-245. DOI:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4590>.
- Gün Duru, E., & Köse, H. S. (2012). Müzik öğretmenliği eğitiminde yapılanma modelleri (Türkiye, Avusturya, Finlandiya, Danimarka Ve Texas Örnekleri). *Fine Arts*, 7(3), 235-245 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsafine/issue/19895/213060>.
- Kalyoncu, N. (2006). Türkiye ve Avrupa ülgerinde genel eğitim okullarına yönelik müzik öğretmeni yetiştirme. *Müzik Sanatımız ve AB Süreci*. Sevdâ Cenab AND müzik vakfı.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- King, E. (1979). *Other Schools and Ours Comparative Studies For Today*. London: Holt.
- Kılbaş, M. (2007). *Türkiye ile Avrupa Birliği Ülkelerinde Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması (Almanya, Avusturya ve Polonya Örneği)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Nebi, G., & Yöndem, S. (2011). Makedonya ve Türkiye İlköğretim Okulları 6, 7 ve 8. Sınıflarda Okutulan Müzik Ders Kitaplarındaki Eğitim Müziği Eserlerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 97-111.

- Ministria e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit.* (2016, 2 15). From Ministria e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit: <http://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/tab1-8-o.pdf>.
- Özdemir, S. (2021). *Türkiye ve Güney Kore'deki müzik eğitimi yaklaşımlarının insani gelişme endeksi bağlamında incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Özgül, İ. (2021). Müzik dersi öğretim programının Avrupa yeterlilikler çerçevesi ve Türkiye yeterlilikler çerçevesi açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, DOI: 10.26466/opus. 962013.
- Sönmez, V. (2015). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı.
- Sülün, E. (2015). *Türkiye, Almanya, Finlandiya, İngiltere ve Kanada Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Tarman, S. (2016). *Müzik eğitiminin temelleri*. 2. Baskı, Müzik Eğitimi Yayınları, Ankara.
- Tatlı, S. (2010). *Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar müzik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması*. Eskişehir: Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topsakal, C., & Koro, B. (2007). *Kosova'da yaşayan Türkçe eğitimi*. İstanbul: Bay Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Müzik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: M.E.B.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi, temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı)*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, N. (1994). *Türkiye'deki ilk ve ortaokullarda müzik eğitimi ile Bulgaristan'daki ilk ve ortaokullarda müzik eğitiminin karşılaştırılarak incelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Zengin, M., & Topsakal, C. (2008). Kosova Eğitim Sistemi ve Türkiye Eğitim Sistemi ile Karşılaştırılması. *Karadeniz Araştırmaları*, 18, 107-126.

46. Kazak kahramanlık masallarında yer alan kişiadları üzerine bir değerlendirme

Merve YORULMAZ KAHVE¹

APA: Yorulmaz Kahve, M. (2022). Kazak kahramanlık masallarında yer alan kişiadları üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 736-749. DOI: 10.29000/rumelide.1190341.

Öz

Bir milletin sözlü kültüründe çok önemli bir yere sahip olan masallar; ait oldukları milletin geleneklerini, göreneklerini, örflerini, âdetlerini kısacası hayata bakış açılarını kabul ve retler kapsamında geleceğe taşıyan vasıtalarıdır. Sözlü geleneğin izlerini kadim bir coğrafyada sürdüren Kazaklar ve onların anlatıları masal türü için zengin örnekler sunmaktadır. Kazakların sözlü edebiyatı içerisinde “erteği” şeklinde adlandırılan masallar, Kazak halkının tarihî serüvenine de ışık tutmaktadır. Olağanüstü masallar ile kahramanlık destanlarının arasında değerlendirilen “kahramanlık masalları” daha sınırlı bir konu çeşitliliğine sahip, ana temanın “kahramanlık” vurgusuna dayandığı sözlü gelenek ürünleridir. Konu sınırlılığı içinde Kazak kahramanlık masallarında, genellikle kahramanın evlilik süreci veya düşman ya da canavarlarla mücadelesi anlatılır. Bu çalışmada Kazak kahramanlık masallarında yer verilen kişiadları incelenmiştir. Kazak Türklerine ait “İki Erkek Kardeş, Akbilek Kız-Turğın Bala, Akjan Batır, Älibek Batır, Altın Aydar, Batır ile Bala, Bayğulan, Boz Atlı Boran Batır, Deldaş Batır, Duvdar Kız, Erkem Aydar, Hanşentay, Jartı Töstik, Yerden Çıkan Jelim Batır, Karaüyrek, Kerkula Ath Kendebay, Kökjan Batır ile Ejderha, Kuyun Batır, Mamay Batırın Hayali, Nan Batır, Tumarbas Batır, Alaköz Batır, Ayualpañ, Suwdısalpañ, Tawdıtalpañ, Ayudaw/Ayıdev, Esekmergen, Jalğız Jigit Urpaqtarı / Yalnız Yiğit’in Nesilleri, Jayık Pen Edil / Yayık ile İdil, Jezturnak, Qalabay Batır, Kara Batır, Qaradöñ Batır, Mamay Batırın Armanı / Mamay Batırın Hayali, Talaspay Mergen” olmak üzere otuz beş adet kahramanlık masalı içerisinde yer alan kadın ve erkek kişiadları öncelikle “kadın” ve “erkek” adları şeklinde iki ayrı ana başlık altında tasnif edilmiş; daha sonra her ana başlık altında, anlambilimlik çerçevede alt başlıklar oluşturularak tek tek değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kazak, kahramanlık masalı, kişiadı, adbilim

An evaluation of antroponyms in Kazak hero tales

Abstract

Tales, which have a very important place in the oral culture of a nation; traditions, customs, and customs of the nation to which they belong, in short, their perspectives on life are tools that carry them to the future within the scope of acceptance and rejection. The Kazakhs and their narratives, which continue the traces of the oral tradition in ancient geography, provide rich examples for the fairy tale genre. The tales called "erteği" in Kazakh oral literature also shed light on the historical adventure of the Kazakh people. The "heroic tales", which are evaluated between extraordinary tales and heroic epics, are products of oral tradition with a more limited variety of topics, the main theme

¹ Öğr. Gör. Dr. Manisa Celâl Bayar Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili Bölümü (Manisa, Türkiye), merveyorulmaz@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6818-5759. Ahmet Yesevi Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili Bölümü (Türkistan, Kazakistan), [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190341]

of which is based on the emphasis on "heroism". In Kazakh heroic tales, the marriage process of the hero or the struggle with the enemies or monsters is usually told within the scope of the subject. This study examined the names of the people in the Kazakh heroic tales. First of all, the names of men and women in the thirty-five heroic tales (İki Erkek Kardeş, Akbilek Kız-Turğın Bala, Akjan Batır, Älibek Batır, Altın Aydar, Batır ile Bala, Bayğulan, Boz Atlı Boran Batır, Deldaş Batır, Duvdar Kız, Erkem Aydar, Hanşentay, Jartı Töstik, Yerden Çıkan Jelim Batır, Karaüyrek, Kerkula Atlı Kendebay, Kökjan Batır ile Ejderha, Kuyun Batır, Mamay Batırın Hayali, Nan Batır, Tumarbas Batır, Alaköz Batır, Ayualpañ, Suwdısalpañ, Tawdıtalpañ, Ayudäw / Ayıdev, Esekmergen, Jalğız Jigit Urpaqtarı / Yalnız Yiğit'in Nesilleri, Jayıq Pen Edil / Yayık ile İdil, Jezturnak, Qalabay Batır, Kara Batır, Qaradön Batır, Mamay Batırın Armanı / Mamay Batırın Hayali, Talaspay Mergen) of Kazakh Turks classified under two main headings as "female" and "male" names; Then, under each main heading, subheadings were created within the framework of semantics and the identified person names were evaluated one by one.

Keywords: Kazakh, heroic tale, antroponim, onomastic

1. Giriş

Ad ve ad verme geleneği, bir toplumun karakter izlerini taşıyan en kıymetli söz varlığı öğelerinden biridir. Tesadüfen ortaya çıkmadığı aşıkâr olan ad verme süreçleri Türk toplumunda eskiden beri kabul ve retler çerçevesinde ritüelleşmiştir. Ad verme geleneği içerisinde var olan her şeyi adlandırmayı barındırmakla birlikte kişilere ad verilmesi süreci ayrıca dikkat çekicidir. Türk milletinde her ne kadar coğrafyaya bağlı olarak ufak tefek farklılıklar görülse de yeni doğan bir bebeğe ad verme / ad koyma âdetleri benzerlik göstermektedir. Çalışmaya konu olan Kazak Türklerinde de ad verme ritüelleri hâlâ renkli bir biçimde varlığını korumaktadır. Kazak Türklerinde yeni doğana ad verilirken özellikle dikkate alınan kıstaslar mevcuttur. Bunlarla ilgili Aydoğmuş şu bilgileri aktarmıştır (2020, s. 367): "Kazak Türklerinde çocuğa rastgele ad verilmez. Ad verilirken; çocuğun dünyaya geldiği günkü tabiat olayları, doğan çocuğun eğer varsa önceki kardeşlerinin cinsiyeti ve yaşayıp yaşamadıkları, çocuğun hayatta mutlu, başarılı, iyi bir insan olmasının istenmesi, tarihi şahsiyetlere karşı olan ilgi vb. durumlar çocuğa ad verilirken dikkat edilen hususlardır". Bu sıralanan kıstasların birçoğu edebî ürünlerde özellikle de masallardaki kişiler, kahramanlar adlandırılırken de dikkate alınmaktadır.

Masallar; milletlerin kültürel mirasını yansıtan, sözlü geleneğe ait en zengin malzemelerden biridir. Ait olduğu milletin hafızasında yüzyıllar boyunca yaşayan masallar, oluşturuldukları veya ortaya çıktıkları dönemden çok daha sonra yazıya geçirilen anonim edebiyat mahsulleridir. Tüm milletlerin anonim ürünleri içerisinde en geniş alana sahip olan masallar, Kazak kültüründe de önemli bir yer teşkil etmektedir. Kazak Türkleri arasında "ertegi" kelimesiyle karşılanan masallar; her milletin olduğu gibi Kazakların da hayatını, coğrafyasını, tarihini, maddî manevî tüm kültürel varlığını anlatan izler taşımaktadır.

Masal terimiyle birlikte bilim insanları tarafından şekil ve biçim yönünden destana, muhteva yönünden masala benzeyen ve kahramanlık masalı; eski, arkaik, masalsı destan adlandırmaları etrafında değerlendirilen tartışmalı bir tür ortaya çıkmıştır (Yıldırım, 2017, s. 43). Jirmunskiy, kahramanlık masalı terimini ilk kullanan bilim insanı olsa da sonrasında bu terim dört farklı anlamda kullanılmaya devam etmiştir. Kazak Türklerine ait sözlü malzeme içerisinde "kahramanlık masalları"nın da var olduğunu dile getiren ilk isim ise Radlov'dur. Kazak kahramanlık masallarının genellikle evlilik sınavı ve düşmanla mücadele gibi konular etrafında kurulduğu görülmektedir (Yıldırım, 2017, s. 55).

Kazak Türklerinin gösterişli anlatıları olan kahramanlık masalları; tarihî sürece ait sosyal, siyasi ve kültürel olaylardan izler taşır. Daha çok mitler veya hikâyeler etrafında oluşturulmuşlardır.

İnsanoğlunun var olanı bilinir kılma merakıyla ilişkili olarak orta çıkan adbilim² içerisinde alana en fazla malzeme sunan dallardan biri kişiadbilimdir. Kişilere ait adları konu edinen kişiadbilim de kendi içerisinde “yazınkişiadı, standart kişiadı, lehçesel kişiadı, gerçek kişiadı (sülaleadı, aileadı, soyadı), bireysel kişiadı [kişiselad (takvimselad, yapayad, koruyucud, kocasıadlılar, anasıadlılar, atasıadlılar) lakaplar, mahlaslar, unvanlar]” şeklinde alt kollar ve terimler etrafında oluşmaktadır (Şahin, 2021, s. 33-39).

Dünya üzerinde var olanı adlandırma sürecini inceleyen adbilim sahası için sözlü gelenek içerisindeki anlatılar oldukça büyük bir öneme sahiptir. Sözlü gelenek ürünleri arasında temel teşkil eden masallarda geçen her ad, adbilim açısından bir inceleme malzemesi olarak kabul edilebilmektedir. Adbilim içerisinde özeladların (onimlerin) bir dalı olarak kullanılan kişiadları ise bu çalışmanın esas inceleme alanını oluşturmuştur.

Bu çalışmada Kazak Türklerine ait “İki Erkek Kardeş, Akbilek Kız-Turğın Bala, Akjan Batır, Ālibek Batır, Altın Aydar, Batır ile Bala, Bayğulan, Boz Atlı Boran Batır, Deldaş Batır, Duvdar Kız, Erkem Aydar, Hanşentay, Jartı Töstik, Yerden Çıkan Jelim Batır, Karaüyrek, Kerkula Atlı Kendebay, Kökjan Batır ile Ejderha, Kuyun Batır, Mamay Batırın Hayali, Nan Batır, Tumarbas Batır, Alaköz Batır, Ayualpañ, Suwdısalpañ, Tawdıtalpañ, Ayudāw/Ayıdev, Esekmergen, Jalğız Jigit Urpaktarı / Yalnız Yiğit’in Nesilleri, Jayık Pen Edil / Yayık ile İdil, Jezturnak, Qalabay Batır, Kara Batır, Qaradönj Batır, Mamay Batırın Armanı / Mamay Batırın Hayali, Talaspay Mergen” olmak üzere otuz beş adet kahramanlık masalı içerisinde yer alan kadın ve erkek kişiadları anlambilimlik bir sınıflandırmaya tabi tutulmuştur.

Bu çalışmada “Kazak Kahramanlık Masalları”nda geçen kişiadları “kadın” ve “erkek” adları ana başlıkları altında “anlambilimlik” değerleri bakımından alt başlıklarda incelenmiştir.

2. Kazak Kahramanlık Masallarında Yer Alan Kadın Adları

Geleneksel Türk toplumunda kadının ailede kalmıyor olması, erkek gibi kaderini kendisinin tayin etmemesi “genel ve karakteristik olarak kadın adlarının seçiminde tasasız davranıldığını, şefkatli adların verilmesi” (Rasonyi, 1988, s. 71)nin tercih edildiğini söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra “genellikle kız çocuğunun doğumu şefkat duyguları uyandırmakla birlikte, oğlan doğumundan daha az istenmektedir” (Rasonyi, 1988, s. 70).

İncelenen otuz beş Kazak kahramanlık masalında toplam on yedi adet farklı kadın adı kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu adlar arasında “Kanıkey, Mühüriya, Akbilek ve Biykeş” adları mükerreren kullanılmıştır. Elde edilen kadın adları “Renk Adlarıyla Kurulmuş Kadın Adları, Gelişim Evreleriyle Kurulmuş Kadın Adları, Hayvan + Organ Adlarıyla Kurulmuş Kadın Adları, Sevgi İfadeleriyle Kurulmuş Kadın Adları, Kan Bağıyla Aktarılan Unvanlarla Kurulmuş Kadın Adları ve Gök Cisimleriyle Kurulmuş Kadın Adları” olmak üzere toplam altı farklı başlık altında tasnif edilerek incelenmiştir.

² Metin içerisinde adbilime dair tüm terimler bitişik yazılmıştır.

³ Bu çalışmaya Seyfullah Yıldırım’ın “Kazak Kahramanlık Masalları” adlı eseri ve “Kazak Türk Folklorunda Epik Anlatmalar” adlı yayımlanmamış doktora tezi kaynaklık etmiştir.

İncelenen eserlerde kullanılan kadın adları şunlardır:

Akbilek, Akborık, Biykeş, Botaköz, Bögen, Bâybîşe, Duvdar, Qanıkey, Künükey, Mühiriya, Naran, Sarıkız, Sarkıt, Tinikey, Totay, Tâpeltes, Zövre.

2. 1. Renk Adlarıyla Kurulmuş Kadın Adları

2. 1. 1. Ak Renk Adıyla Kurulmuş Kadın Adları

“Ak” renk adıyla kurulmuş kadın adları daha çok güzelliği, temizliği, sadeliği ifade eden adlardır.

Akbilek (ak + bilek): Beyaz tenli olan, bilekleri beyaz olan.

Akborık (ak + borık): ak: beyaz, borıq: “kireçli toprak / kamışın bir çeşidi” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 49).

2. 1. 2. Sarı Renk Adıyla Kurulmuş Kadın Adları

Sarıkız (sarı + kız): Metinlerde geçen bu adlandırma doğrudan bir renk adı olan sarı etrafında oluşturulmuş olabileceği gibi Çoruhlu'nun (2014, s. 43) açıklamasında bahsettiği gibi bazı bölgelerde Türk topluluklarının koruyucu iyelerden olan Umay'a “sarıkız” denmesinden hareketle benzer adlandırmaların “Umay'ın korumasındaki kız” manasında kullanıldığı görüşüyle ilişkili olması da muhtemeldir.

2. 2. Gelişim Evreleriyle Kurulmuş Kadın Adları

Biykeş (biykeş): Evlenme çağındaki kız (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 46). Aynı zamanda kadınlar için kullanılan bir hitaptır.

2. 3. Hayvan + Organ Adlarıyla Kurulmuş Kadın Adları

Bu başlık altındaki adlar incelendiğinde coğrafya şartlarının ad verme geleneğine etkisi dikkat çekmektedir. Kazak coğrafyasında deve, hayati öneme sahip hayvanlardan biridir. Özellikle göçebe hayatın sürdürülmeye devam ettiği bölgelerde etinden, yününden, sütünden, gücünden istifade edilen deve etrafında oluşturulmuş pek çok adlandırmaya rastlamak mümkündür. Bu adlandırmalar arasında kişiler de vardır. Benzer şekilde bozkır coğrafyasında, kadın veya erkek fark etmeksizin insan gücüne duyulan ihtiyaç da oldukça fazladır. Bu sebeple coğrafyanın sundukları etrafında verilen adlar arasında hayvan adlarının başta gelmesi kaçınılmazdır.

Botaköz (bota + köz / göz): “Yavru deve anlamına gelen bota kelimesi, kız çocuklarının güzel olmaları niyetiyle verilen botaköz ‘bota göz, bota gözü’ isminde hayat bulmuştur.” (Kalish ve Terekbayeva, 2008, s. 69). Bu ve benzer adlar bugün Kazakistan coğrafyasında hâlâ kullanılmaktadır: Botaköz, Akbota vs.

2. 4. Sevgi, Şefkat İfadeleriyle Kurulmuş Kadın Adları

Bu başlık altında değerlendirilebilecek adlar; adbiliminde “hypochoistica” terimiyle karşılanarak “ana babanın duygularını, sevgisini, şefkatini gösteren, genellikle ince, güzel, tatlı, değerli, küçük bir şey

anlamındaki adlardır” der Sakaoğlu (2001, s. 11). Metinlerde geçen “Baybişe” adı da sevgi ifadesi taşıyan bir kadın hitabı olarak değerlendirilebilir.

Baybişe (baybişe): “hanım”. “1. Adamın iki karısından ilki. 2. Orta yaşlı hanımlara saygı belirtisi olarak da söylenir” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 41).

2. 5. Kan Bağıyla Aktarılan Unvanlarla Kurulmuş Kadın Adları

“Älibek Batır” adlı kahramanlık masalında tespit edilen iki kız kardeşe ait “Kamkey” ve “Totay” kadın adları; “hükümdar kızı, prenses” sözlük karşılıklarıyla oluşturulmuşlardır. Bir hükümdarın kızı olmak kan ve soy bağına tabi olmayı gerektirdiği için bu adlar, bu başlık altında değerlendirilmiştir.

Kamkey (kamkey): “Hükümdar, padişah kızı” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 1998).

Totay (totay): Prenseler.

2. 6. Gök Cisimleriyle Kurulmuş Kadın Adları

Zövre (Zöhre / zühre): Güncel Türkçe Sözlük’te “çobanyıldızı” olarak verilen Zühre gerek Türk gerekse Batı mitolojisinde güzel kadınlara verilen bir addir, güzelliği sembolize etmektedir. (Ögel, 1997, s. 81-85).

Mühiriya (Mühiriya): Bu adın “mıhr” kökünden gelmiş olduğu kanaatindeyiz. “Güneş” anlamına gelen “mıhr” kelimesinden hareketle, “güneşle ilgili, güneş gibi” anlamlarında kullanılması olmalıdır. Bugün Türkiye Türkçesinde benzer şekilde kullanılan başka kadınlarda da vardır. Örneğin: Mihriye, Bahriye, Hüsnüye vs.

3. Kazak Kahramanlık Masallarında Yer Alan Erkek Adları

İncelenen otuz beş Kazak kahramanlık masalında toplam yüz on bir adet farklı erkek adı kullanıldığı tespit edilmiştir. Tespit edilen erkek adları “Renk Adlarıyla Kurulmuş Erkek Adları, Hayvan Adlarıyla Kurulmuş Erkek Adları, Maden Adlarıyla Kurulmuş Erkek Adları, Arapça Erkek Adlarıyla Kurulmuş Erkek Adları, Kökadlarıyla Kurulmuş Erkek Adları, Unvan Adlarıyla Kurulmuş Erkek Adları, Karakter Özellikleriyle Kurulmuş Erkek Adları, Dış Görünüşe Bağlı Kurulmuş Erkek Adları, Meslek Adlarıyla Kurulmuş Erkek Adları, Tabiat Olaylarına Bağlı Olarak Kurulmuş Erkek Adları, Akrabalık Adlarıyla Kurulmuş Erkek Adları, Alet / Eşya Adlarıyla Kurulmuş Erkek Adları, Övgü Sözlüleriyle Kurulmuş Erkek Adları, Yergi Sözlüleriyle Kurulmuş Erkek Adları, Yiyecek Adlarıyla Kurulmuş Erkek Adları, Yeradlarıyla Kurulmuş Erkek Adları, Organ Adlarıyla Kurulmuş Erkek Adları” olmak üzere on yedi alt başlık altında incelenmiştir.

Bu adlar arasında “Kaktırkay, Karabatır, Keloğlan, Kasım, Mamay, Mıstan, Boran, Tazşabala” adları mükerreren kullanılmıştır.

Abılay, Adak Baqsı, Ädilhan, Ak Kirpiş , Akbar Han, Akjan Batır, Alaköz, Alğan, Bergen, Älibek, Alpamis Batır, Altın Aydar, Altın Sarı Alp, Altınbay, Arpalıs, Aynahan, Ayualpañ, Ayudäw, Bayböri, Baygulan, Baytas, Boran Batır / Mergen, Budır Han, Deldaş, Dönen Kara Bağıs, Erkemaydar, Ertuyak, Esekmergen, Esim (Yesim), Hanşentay, İr Gokşe Batır, İr Kosay, Jalğız Jigit, Janbırşı, Janıl, Jarabay, Jartı Töstik, Jas Bala Batır, Jayık Edil, Jekeşunaq, Jeleyak, Jelim Batır, Jiyren Kenje Qara Bağıs, Kadır

Han, Kaktırkay, Qalabay Batır, Qanışpen Batır, Kara, Qarabatır, Qarabilek, Qaradön Batır, Karajan Batır, Qaraqul, Karaman, Karasay, Qaraüyük, Karıs Kara Batır, Qasım Padişah, Kasım, Qazanqap, Kazi, Keloqlan, Kendebay, Qılış, Koblandı Batır, Kökjan Batır, Köksal Batır, Kunan Kara Bağıs, Kuyın, Külmes Han, Mamay Batır, Mergen, Mergenbay, , Musa, Nanbergen, Nayzabay, Nogay Han, Omar, Orak, Özbek Alihan, Sabaz, Sasıqqara Batır, Sıyrılı Bay, Smayıl Tobayak, Suvbatır (Su Batır), Suvdısalpañ, Süyiniş, Şajırkay, Şambay, Şanıraqay, Şarkay, Şarpı, Şığay Han, Şıntemir, Şora Batır, Şülingir, Talaspay Mergen, Tarğın, Taskara, Tavdıtalpañ, Tazşabala (Keloqlan), Telağıs, Temir, Temirbatır (Demir Batır), Tobıqbay, Toğan, Töstik Batır, Tumarbas, Uzınsarı Alp.

3. 1. Renk Adlarıyla Kurulmuş Erkek Adları

Kazak kahramanlık masallarında renk adlarıyla kurulmuş erkek adları arasında “kara” en fazla tercih edilen renktir. Türk hakanlarına verilen adlara da bakıldığında tarih boyunca “kara” rengin dikkat çekici derecede fazla kullanıldığı görülmektedir. Aynı durumu destan ve masal kahramanları için de geçerlidir. Kara renk bu adlandırmalarda daha çok gücün simgesi olarak tercih edilmektedir. Ayrıca, “Beyaz, siyah ve mavinin özel bir anlamı olan Kazaklarda kara renk soğuşu, rahatsızlığı, ağırbaşlılığı simgeler” (Küçük, 2010, s. 195).

3. 1. 1. Ak Renk Adıyla Kurulmuş Erkek Adları

Ak Kirpiş (ak + kirpiş): kirpiş: “Tuğla, kerpiç” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 150).

Akjan (ak + can): Ak kelimesinin temsil ettiği saflık, temizlik kavramlarından hareketle oluşturulmuştur.

3. 1. 2. Ala Renk Adıyla Kurulmuş Erkek Adları

Alaköz (ala + köz): Adlandırmada kullanılan “ala” kelimesi sözlük anlamı olan “çok renkli, birkaç rengin karışımından oluşandan” (“Güncel Türkçe Sözlük”, 2022) ziyade Türkiye Türkçesi ağızlarında ela gözlüler için kullanılan “ala” kelimesi olmalıdır. Nitekim ela rengi de kahverengi ve balköpüğü renginin karışımından oluşan bir renktir.

3. 1. 3. Sarı Renk Adıyla Kurulmuş Erkek Adları

Türk kültüründe sarı renk hem olumlu hem de olumsuz anlamlar yüklenerek ad verme geleneğinde kullanılmaktadır. Tarihi süreçte genel kabul, sarının güneşin rengi olduğu yönündedir. Aynı şekilde Kazak geleneğinde de sarı önemlidir. Kazakçada “sarı”; “toyluk, yaşça küçük olma” (Qaydar, 2013, s. 562), “yaşlı, tecrübeli, büyük, iri” (Özdemir, 2015, s. 190) anlamlarının yanında olumlu ve olumsuz pek çok farklı anlamda kullanılmaktadır. Metinlerde tespit edilen adlandırmaların ise doğrudan renk adı olan sarı ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Sarının önünde pekiştirme amacıyla kullanılan “altın” kelimesi de bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Altın Sarı Alp (altın + sarı + alp) ve Uzun Sarı Alp (uzun + sarı + alp) örnekleri de aynı biçimde sarı renk adı ile oluşturulmuştur.

3. 1. 4. Kara Renk Adıyla Kurulmuş Erkek Adları

Kara renk adı hemen bütün Türk dillerinde küçük fonetik farklılıklara rağmen benzer anlamlarda karşımıza çıkmaktadır. Kazak Türkçesinde “Kapa / qara” imlasiyla var olan bu kelime, “renk” anlamının yanında “büyük, ulu, kutlu, güçlü, yer, toprak, zalim, kötü, renksiz, mat, sık, dert, zorluk, suçlu, tatsız yemek, asiller soyundan olmayan halk, silüet, büyükbaş hayvan, gece” gibi anlamlarda da kullanılmaktadır (Qaydar, 2013, s. 556-557). Kara kelimesi Türkçede “renk” anlamının yanında idari ve siyasi bir unvanı da temsil etmektedir (Gömeç, 2002, s. 938).

Kara (kara), Karabatır (Kara + batır), Karabilek (kara + bilek), Karadönj Batır (kara + dönj + batır) ve Karajan Batır (kara + jan + batır) örnekleri de aynı biçimde kara renk adı ile oluşturulmuştur.

Karaman (kara + man): Bu adlandırma “kara” renk adı üzerine getirilen + mAn eki ile oluşturulmuştur. Şahin (2015, s. 52) “Türk Dilinde Renk Adı + Man Sistemi ve {Man} Ekinin Kökenine Dair” başlıklı makalesinde bu ekin {+ mAn}, eklendiği renk adından pekiştirilmiş yeni bir renk adı yaptığını ve böylece meydana gelen yeni renk adının ise o renge ait en karakteristik tonu temsil ettiğini belirtir. Şahin’in açıklamasından da hareketle bu adlandırmanın Kişi Adları Sözlüğü’nde de ifade edildiği gibi “esmer, kara yağız insan” (“Kişi Adları Sözlüğü”, 2022) anlamında kullanıldığı kanaatindeyiz.

Karasay (kara + say): say: “dere, ova; Kazak Türklerinin başına giydiği şapkalarının tepe tarafındaki çeşitli parçaları” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 230).

3. 1. 5. Gök / Kök Renk Adıyla Kurulmuş Erkek Adları

Kök, gök kelimesi renk adı olarak hemen bütün Türk dillerinde benzer anlamlarda kullanılmaktadır. “Gök renk Türkleri için âdeta hayatın kendisidir” (Karadoğan, 2004, s. 94). Kazak Türkçesinde “gökyüzü, mavi, yeşil, yeşillik” gibi anlamlarda kullanımı oldukça yaygındır. Özellikle İslamiyet’ten önce inanç sistemine ve mitolojiye bağlı olarak da anlam kazanan “kök” rengi Kazak kültüründe İslamiyet’ten sonra dahi yerini yeşil renge bırakmamış, yaygın kullanımını sürdürmeye devam etmiştir.

İr Gokşe Batır (ir + gök + şe + batır): gokşe: “Gökle ilgili, gök rengi” aynı zamanda “yeşil, yeşilimsi” açıklamalarıyla da kullanılmaktadır.

Kökjan Batır (kök + jan + batır): kök: “yeşillik, yeşeren yer; mavi” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 136). Jan: can.

3. 1. 6. Jiyren Renk Adıyla Kurulmuş Erkek Adları

“Jiyren” kelimesi sözlüklerde “kırmızı, sarı” yani kızıla çalan sarı renk karşılığıyla yer almaktadır (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 102). Kazak Türkçesindeki “jiyren” kelimesini Türkçede saç, sakal rengi olarak “kızıl”, at donu olarak ise “al” kelimesiyle karşılamak mümkündür (Eminoğlu, 2013, s. 1383).

3. 2. Hayvan Adlarıyla Kurulmuş Erkek Adları

Kazak kahramanlık masallarında tespit edilen hayvan adlarıyla kurulmuş erkek adlarında hem coğrafyaya bağlı hem de güç, kuvvet temsili hayvanların kullanıldığı görülmektedir.

Bögen (böken): Antilop / Kzk. bö- “güçlü olmak”, bögen, böğü “güçlü olan” (Hazar, 2005, s. 193, 386).

ĖaraĖul (karakul): Bir cins koyun (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 123).

Ėaraüyrek (kara + üyrek): üyrek: ördek (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 296).

Ayualpağ (ayu + alpan): ayu: ayı, alpan: cesurlar, yiğitler.

Ayudäŵ (ayu + däŵ): ayu: ayı, däŵ: dev.

Bayböri (bay + böri): bay: zengin, böri: kurt.

Kunan Kara Bağış (kunan + kara + bağış): kunan: “İki yaşını bitiren tay” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 181).

Sıyırılı bay (sıyır + ılı + bay): sıyır: sığır (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 242).

Koblandı Batır (koblandı + batır): kobılan / dı: kaplan.

3. 3. Maden Adlarıyla Kurulmuş Erkek Adları

Kazak kahramanlık masallarında kullanılan kişiadlarında “altın ve demir” madenlerine sık sık yer verildiği görölmektedir. Altın hem rengi hem de değerli bir maden oluşu sebebiyle benzetme yönüyle ön plana çıkarken; demir, sağlamlığı ve gücü temsil etmektedir.

Altın Aydar (altın + aydar): aydar: “çocuğun tam tepesinin üzerindeki uzun saç” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 6).

Altınbay (altın + bay): bay: “malı çok olan, zengin” (“Güncel Türkçe Sözlük”, 2022).

Temir (temir): demir.

Temirbatır (temir + batır): temir: demir, batır: yiğit, kahraman.

şintemir (çın + temir): çın: “doğru, gerçek, hakikat” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 319).

3. 4. Arapça Erkek Adlarıyla Kurulmuş Erkek Adları

Çalışmaya kaynaklık eden Kazak kahramanlık masallarında Arapça erkek adlarının kullanıldığı örnekler de mevcuttur. Bu durum inanç sisteminin coğrafyaya etkisinin bir yansımasıdır.

Ädilhan, Älibek, Kadir Han, Ėasım Padişah, Musa, Omar, Smayıl Tobayak, Akbar.

3. 5. Kökadlarıyla Kurulmuş Erkek Adları

Kazak kahramanlık masallarında tespit edilen kökadlı erkek adlarında “Nogay” ve “Özbek” kökadlarının kullanılmış olması Kazak tarihinin bir yansımasıdır.

Nogay Han (Nogay + han): Bir Moğol liderinin adıdır.

Özbek Alihan (Özbek + Ali + han): Özbek bir aileye mensup olduğu için bu adı almıştır.

3. 6. Unvan Adlarıyla Kurulmuş Erkek Adları

Şora Batır (şora + batır): şora: “Eskiden verilen bir makam mevki adı” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 314).

Alpamıs Batır (alpamıs + batır): alpamıs: “savaşçı” (Clauson, 1972, s. 28).

Alpagu (alpagu): “Kara-Yüs ve Köl Tigin Yazıtı’nda geçen bu unvan savaşçı manasına gelmektedir” (Clauson, 1972, s. 28).

Abılay (abılay): 1735 yılında Kazakların hanlık makamına oturan hanlarıdır (Kafkasyalı, 2012, s. 174).

Kazi (gazi / kazi): “gazi” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 154).

3. 7. Karakter Özellikleriyle Kurulmuş Erkek Adları

Ad verme geleneğinde kişinin karakter özelliklerine bağlı olarak yapılan adlandırmalar hemen her kültürde mevcuttur. Kazak kültürünün bir aynası niteliğindeki Kazak kahramanlık masallarında da kişinin karakter özelliklerinin ad vermedeki etkisi açıkça görülmektedir.

Nanbergen (nan + beregen): nan: ekmek, beregen: “eli açık, cömert” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 44).

Alğan (al + gan): Fatih, alan, fetheden.

Bergen (bergen / beregen): “eli açık, cömert” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 44).

Arpalıs: (arpalıs): arpalıs: “Tartışma, mücadele, çekişme” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 20).

Jalğız Jigit (jalğız + jigit): jalğız: yalnız, jigit: yiğit.

Janbırşı (janbır + şı): “janbır: yağmur” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 92). -şı: Eski Türkçedeki, + çı / + çi ekidir. Kazak Türkçesinde ek fonetik özelliklere bağlı olarak “-şı” biçiminde görülmektedir. İsimlerden meslek adları yapar. (Gabain, 1988, s. 43).

Jeleyak (jeleyak): celayag: “Çok hızlı koşan, yalancı” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 98).

Köksal Batır (kök + sal + batır): köksal: “ ‘Kökünü derinlemesine sal, soyun genişlesin’ anlamında kullanılan bir ad” (“Kişi Adları Sözlüğü”, 2022).

Külmes Han (kül + mes + han), Suvbatır (suv + batır) ve Suvdısalpañ (Suṽ + dı + salpan) örnekleri de aynı biçimde karakter özellikleriyle oluşturulmuştur.

3. 8. Dış Görünüşe Bağlı Kurulmuş Erkek Adları

Budır Han (budır + han): budır: “düz olmayan yer”, eğri büğrü (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 51).

Ertuyak (er + tuyak): tuyaç: “Hayvanın tırnağı, baş (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 277).

Jas Bala Batır (jas + bala + batır): jas: genç.

Keloğlan (kel + oğlan): kel: saç olmayan.

Tazşabala (taz + şa + bala): taz: kel, dazlak.

Taskara (tas + kara): tas: taş.

Jekeşunaç (jeke + şunak): jeke: “ayrı, tek, münferit, özel” (“Kazakça Sözlük”, 2022) şunak: “kulağının bir tarafı kesik olmak, kesik kulaklı” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 316).

3. 9. Meslek Adlarıyla Kurulmuş Erkek Adları

Esekmergen (esek + mergen): mergen: “nişancı, attığını vuran kimse” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 199).

Mergen (mergen) ve Mergenbay (Mergen + bay) örnekleri de aynı biçimde meslek adlarıyla oluşturulmuştur.

3. 10. Tabiat Olaylarına Bağlı Olarak Kurulmuş Erkek Adları

Kazak kahramanlık masallarında bu başlık altında tespit edilen iki adlandırma da “güç, kuvvet” anlamlarını temsilen oluşturulmuştur.

Kuyın (kuyın): kuyın: “hortum, kasırğa”.

Boran (boran): boran: “bora, tipi, kasırğa” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 48).

3. 11. Akrabalık Adlarıyla Kurulmuş Erkek Adları

Mamay Batır (mamay + batır): mamay: “Büyük nine” (Smagulov, 2013, s. 167).

3. 12. Alet / Eşya Adlarıyla Kurulmuş Erkek Adları

Nayzabay (nayza + bay): nayza: “düngü, mızrak” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 205).

Orak (orak): oraq: “orak”, “ekin biçmekte kullanılan, yarım çember biçiminde bir araç” (Eren, 1999, s. 308).

Aynahan (ayna + han): ayna: ayna.

Şanırakay (şanıraq + ay): şanıraq: “Keçe çadırın en yukarı ve yüksek noktası” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 307).

Kılış (kılış): kılış: kılıç.

Kazankap (kazan + kap): kazan: kazan, kap: çuval.

Şambay (şam + bay): şam: “lamba, ampul” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 306).

3. 13. Övgü Sözleryle Kurulmuş Erkek Adları

Sabaz (sabaz): sabaz: “Birisinin kahramanlığına, cesaretine, akıllılığına memnun olduğu zaman kullanılan ifade” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 229).

Kuvanış (quvanış): kuvanış: “sevin, memnuniyet” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 176).

Talaspay Mergen (talas + pay + mergen): talas: “belli bir mesele hakkında münakaşa etmek, itiraz etmek, iddiada bulunmak” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 260).

3. 14. Yergi Sözleryle Kurulmuş Erkek Adları

Sasikkara batır (sasık + kara + batır): sasık: “Pis kokulu” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 236).

Tumarbas (tumar + bas): tumar: kumar, bas: Farsçada “oyunayan” anlamında kullanılan “-baz” ekidir.

Şığayhan (şığay + han): şığay: “Vatanından, milletinden uzaklara gitmiş olan kimse, kaçak” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 317).

Kendebay (kende + bay): kende: “eski, kısa, muhtaç” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 129).

3. 15. Yiyecek Adlarıyla Kurulmuş Erkek Adları

Şajırkay (şacırkay): “İşkembenin dışını kaplayan ince zar ve yağ” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 304).

Töstik Batır (töstik + batır): töstik: “Hayvanın göğüs kemiğinin üstündeki yağlı et” (Yüce, Oraltay ve Pınar, 1984, s. 276).

Jartı Töstik (jartı + töstik): jartı: “yarım, yarı, buçuk” (“Kazakça Sözlük”, 2022).

3. 16. Yeradlarıyla Kurulmuş Erkek Adları

Jayık (jayık): Jayık nehri: “Kazakistanda Oral, Guryev eyaletlerinden geçerek Hazar denizine dökülen nehir adıdır. Yunan yazma eserlerinde de Daiks şeklinde rastlanılmaktadır” (Abdrahmanov, 2010, s. 110). Kelimenin Kazakça karşılığı “bereketli” olarak açıklanmıştır (Koç, 2012, s. 175)” (Ergün, 2019, s. 225).

Edil (edil nehri): Edil: İdil, eski adıyla Volga Nehri.

Kalabay batır (kala + bay + batır): kala: şehir, kent.

3. 17. Organ Adlarıyla Kurulmuş Erkek Adları

Tobıkbay (tobıq + bay): tobık: topuk.

Adak Baksı (adak + baksı): adak: ayak.

4. Sonuç

Her kültürde ayrı bir temayülle ortaya çıkan ad verme geleneği Kazak kültüründe de dikkate değer özellikler taşıtmaktadır. Ad ve adlandırmanın izlerinin sürülebileceği malzemelerden biri ise sözlü edebiyat anlatılarıdır. Kazak edebiyatında ve sözlü geleneğinde çok zengin bir söz varlığına sahip olan kahramanlık masalları ad verme geleneği hakkında bize veriler sunmaktadır. Bu sebeple çalışma sahamızı “Kazak kahramanlık masalları” oluşturmuştur. zerinde alışılan otuz beş adet kahramanlık masalında kullanılan kişiadları ile ilgili ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Kazak kahramanlık masallarında kadın ve erkek kişiadlarının oluşturulma yönleri birbirinden farklılık göstermektedir. Kadın kişiadlarında “güzellik, beceri” gibi özellikler adlara esas teşkil ederken erkek kişiadlarında “iyi ya da kötü anlamda göçü” unsurunun esas alındığı görülmektedir.

2. Kazak kahramanlık masallarında kullanılan kişiadlarının kuruluşunda “hayvan adları” oldukça fazla kullanılmıştır. Bu durumun sebeplerinden biri Kazak toplumunun hayvancılığa dayalı bir kültüre bağlı olmalarıdır. Diğer bir sebebi ise tarih süreçteki savaşçı özelliklerini kaybetmemeleridir.

3. Hayvan adlarıyla kurulmuş kişiadlarında coğrafyanın getirdiği şartlara bağlı olarak “sığır, deve, ayı, kurt” gibi hayvanlar tercih edilmiştir. Bu durumun başka bir sebebi ise Türk toplumunda bu hayvanlara yüklenen anlam değerleridir. Özellikle “kurt” Türk mitolojisinde, destan ve efsanelerinde Türk’n gücünün ve savaşçı karakterinin bir sembolüdür.

4. Kazak Türklerinin tarih serüvenine bağlı olarak “zbek” ve “Nogay” olmak üzere iki adet kkadı kaynaklı kişiadı tespit edilmiştir.

5. Kazak kahramanlık masallarında renk adlarıyla kurulmuş kişiadları bize zengin bir malzeme vermiştir. Burada özellikle “kara” ve “ak” renkleri oluşturma yönü bakımından geniş anlamda Türk ad verme geleneği ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte ana renklerden biri olan “jasıl / yeşil” renginin yerine daha ziyade “kök” rengi kullanılmıştır.

6. Çalışmada tespit edilen kadın ve erkek adları arasında sayıca dikkat çeker oranda fark mevcuttur. Kazak kahramanlık masallarında erkek adları kadın adlarından çok daha fazla kullanılmıştır bu durum da kahramanlık, alplik ve yiğitlik meziyetlerinin ataerkil bir millet olan Kazak Türklerinde erkeğe yüklendiğinin bir göstergesi kabul edilebilir.

7. Tespit edilen kişiadlarında dikkat çeken bir husus, kötü karakterli olarak çizilen masal kahraman ve kişilerine verilen adların da kişilerin karakterleriyle aynı ölçüde olumsuz duygu değeri yüklenmiş adlar olmalarıdır.

8. Kişiadları arasında hemen tüm kültürlerde doğa olaylarını ifade eden adlardan hareketle ad verme görülmektedir. Kazak kahramanlık masallarında gücü, karşı koyulamayan kuvveti sembolize etmek için yıkıcı doğa olayları kullanılmıştır.

9. Tespit edilen erkek kişiadlarında demir madeniyle kurulmuş adlandırmalar fazladır. Demir madenin kahraman adı olarak tercih edilmesinde demirin element özelliğinden hareketle kahramana güçlü, kuvvetli, sert imajı çizilmiştir.

10. Tespit edilen kadın kişiadlarının hem sayıca hem kuruluş kategorisi açısından çeşitçe az olması, Kazak kahramanlık masallarındaki “kahraman” algısının bir sonucudur.

11. Tespit edilen kişiadları göstermektedir ki doğana veya çizilen kahramana ad verme sürecinde geleneğin yanı sıra psikolojik, sosyolojik ve dinî etkenler de rol oynamaktadır.

Sonuç olarak hem olağanüstü hem de kahramanlık temalı bir tür olan kahramanlık masallarında, Kazak Türklerinin uçsuz bucaksız bozkırdaki hayat tecrübelerini, coğrafyanın ad verme sürecine etkisini, Kazak Türklerinin savaşçı özelliklerini, göçebe hayat tarzlarını; kısacası gelenek, görenek, örf ve âdete ait tüm yansımalarını görmek mümkündür.

Kaynakça

- Abdrahmanov, A. (2010). *Toponomika Jana Etimologiya*. Pavlador: Ğılım Baspası.
- Aydoğmuş, E. (2020). Kazak Türklerinde “kadın” kişi adları. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi - Journal of Turkish Researches Institute*, 67, 367-377.
- Clauson, S. G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth century Turkish*. Oxford: Oxford University Press.
- Çoruhlu, Y. (2014). *Türk Mitolojisinin Ana Hatları*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Eminoğlu, H. (2013). Tarihî lehçelerden günümüze at donları ve nişane adları. *Turkish Studies*, 8(9), 1371-1412.
- Eren, H. (1999). *Türk dilinin etimolojik sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.
- Ergün, H. (2019). *Kazak Türklerinin destanlarındaki yer adları üzerine bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi)*. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırklareli.
- Gabain, A. V. (1988). *Eski Türkçenin grameri*. Akalın, M. (Çev.), Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Gömeç, S. (2002). Kök Türkçe yazılı belgelerde yer alan unvanlar. *Erdem*, 12(36), 929-946.
- Hazar, M. (2005). *Joldasbay Turlıbayev Rayımbek Batır (dil incelemesi, sözlük; harf çevrimi, Türkiye Türkçesine aktarımı 1. Cilt) (Doktora Tezi)*. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kafkasyalı, A. (2012). Bağımsızlıklarının 20. yılında Kazakların istiklâl mücadelesi tarihine bir bakış. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 12(1), 167-192.
- Kalish, A. ve Terekbayeva, J. (2018). Kazak Türklerinin folklor kaynaklarına göre efsanevi ve geleneksel taşitlar. *Milli Folklor Dergisi*, 15(117), 57-72.
- Karadoğan, A. (2004). Türk ad biliminde renk kültü. *Milli Folklor Dergisi*, 8(62), 89-100.
- Koç, K., Bayniyazov, A. ve Başkapan, V. (2012). *Qazaqşa- Türıkşe Sözdik*. Almatı: Birleşik Matbacılık.
- Küçük, S. (2010). Eski Türk kültüründe renk kavramı. *Bilig*, 54, 185-210.
- Ögel, B. (1997). *Türk Mitolojisi I*, İstanbul: MEB.
- Qaydar, Ä. (2013). *Qazaqtar ana tili äleminde: étnolingvistikahk sözdik 3-tom: tabıyğat*. Almatı: “Sardar” Baspası.
- Rasonyi, L. (1988). Türklükte kadın adları. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 11, 63-87.
- Şahin, İ. (2015). Türk dilinde renk adı + man sistemi ve {man} ekinin kökenine dair. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (1), 45-68.
- Şahin, İ. (2021). *Adbilim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (2001). *Türk Ad Bilimi I Giriş*. Ankara: TDK Yayınları.
- Smagulov, A. (2013). *Kazak isimleri ensiklopedialık anıktamalık*. Almatı: Atamura.

Yıldırım, S. (2012). Kazak Türk folklorunda epik anlatımlar. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, S. (2017). Kazak Kahramanlık Masalları. Ankara: Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Yayınları.

Yüce, N., Oraltay, H. ve Pınar, S. (1984). Kazak Türkçesi Sözlüğü. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

İnternet kaynakları:

Güncel Türkçe Sözlük. (2022). Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>

Kazakça Sözlük. (2022). Erişim adresi: <https://pauctle.com/kztr/>

Kişi Adları Sözlüğü. (2022). Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>

Adres

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

Address

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

47. Tasarımda görsel öğelerin kültürel analizi

Eda ÇORBACIOĞLU¹

APA: Çorbacıoğlu, E. (2022). Tasarımda görsel öğelerin kültürel analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 750-759. DOI: 10.29000/rumelide.1192666.

Öz

Kültürel öğeler, ürünün tüketiciye sunulması, pazarlanması ve tüketiciyle etkili bir iletişim sağlanması açısından tasarım sürecine katkıda bulunmaktadır. Özellikle global pazarlarda, pazarlama stratejileri belirlenirken kültürel farklılıklar önemlidir. Toplumlar arasında farklılık gösteren kültür, aynı toplum içinde alt kültür olarak ifade edilen yaş, cinsiyet, etnik köken, mezhep, eğitim öğretim gibi durumlar açısından da değişiklik gösterebilir. Tasarımcı; grafik tasarım, araştırma tasarımı, görsel tasarım ve endüstriyel tasarım olmak üzere geniş bir çalışma alanına sahiptir. Ürünler mesaj ve anlam taşıyıcı olmalarından dolayı iletişim araçlarından biridir. Tasarımcıların ürün tasarımı esnasında hedef kitleyle arasındaki iletişimi sağlamak adına kullandıkları renkler, araştırma, tasarım, malzeme, reklam, pazarlama ve tutundurma faaliyetleri ürünü belli bir alana çekebilir ve tüm bu boyutlar anlamın ve iletişimin oluşmasına katkı sağlayabilir. Ürün kendi ekosistemi içinde anlam üretir. Anlam üretme sürecinde ekosisteme ait kültür, çevre, görsel öğeler, malzeme, renkler gibi öğelerin devreye girmesiyle ürün yer aldığı kültürdeki tüm paydaşlar ve ekosistemle harmanlanır. Böylece ürün girdiği pazarın kültürüne göre kendi anlamını oluşturmaktadır. Ürün tasarım sürecinde, tüm bu faktörler bilinçli yerleştirmelerle bir araya getirilmelidir. Bu çalışmanın amacı, kültürün tasarımdaki etkilerini, ürünlerin hitap ettiği hedef kitleyle iletişim kurabilmesi ve beklentilerini karşılayabilmesi amacıyla kültürel öğelerin tasarımlarda nasıl kullanılabileceğini ortaya koymaktır. Tasarım süreçlerinde neolojik yaklaşım, morfolojik uygulama, topografik uygulama, biçimsel yorumlama, alegorik yorumlama, kavramsal esinlenme yaklaşımlarının ürün tasarım sürecine katkısı, kültürün gelecek nesillere nasıl aktarılabileceği açıklanmıştır. Farklı kültürlerle ait öğeler içeren tasarım örnekleri seçilmiş ve bu yaklaşımlar seçilen görseller üzerinden incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Tasarım, kültür, ürün, görsel öğe

Cultural analysis of visual elements in design

Abstract

Cultural elements contribute to the design process in terms of presenting the product to the consumer, marketing it and providing an effective communication with the consumer. Cultural differences become even more important when determining marketing strategies, especially in global markets. Culture, which differs between societies, can also vary in terms of age, gender, ethnicity, sect, education, and training, which are expressed as subcultures within the same society. The designer has a wide range of work including graphic design, research design, visual design, and industrial design. Products are one of the communication tools because they are message and meaning carriers. Colors, research, design, materials, advertising, marketing, and promotion

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümü (İzmir, Türkiye), eda.corbacioglu@idu.edu.tr, 0000-0002-2272-0813 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192666]

activities used by designers to ensure communication with their target group during product design can attract the product to a certain area and all these dimensions can contribute to the formation of meaning and communication. The product generates meaning within its ecosystem. In the process of producing meaning, factors such as culture, environment, visual elements, materials, and colors of the ecosystem are combined. The products are blended with all the stakeholders and ecosystem in the culture in which they are located. Thus, the product creates its own meaning according to the culture of the target market. In the product design process, all these factors must be combined with conscious placements. The aim of this study is to reveal the effects of culture on design and how cultural elements can be used in designs so that the products can communicate with the target group and meet their expectations. In the product design processes, the contribution of the neological approach, morphological application, topographical execution, formal interpretations, allegorical interpretations, conceptual inspirations to the product design process, and how the culture can be transferred to future generations are explained. Design examples containing elements of different cultures were selected and these approaches were examined through the selected images.

Keywords: Design, culture, product, visual element

Giriş

Ürün; bir gereksinim ya da tüketici isteğini tatmin etmek üzere pazara sunulan her şey olarak nitelendirilir. İnsan ihtiyaçlarına göre ürünler oluşmuştur ve insanların ürün olmadan yaşamlarını sürdürmesi son derece zordur. PDMA (Product Development and Management Association, Tr; Ürün Geliştirme ve Yönetim Derneği ürün kavramını şu şekilde yapmıştır. “Ürün, kullanılan tüm mal, hizmet ve bilgileri tanımlamak için kullanılan terimdir. Ürünler nitelikler grubudur (özellikler, işlevler, faydalar ve kullanımlar) ve fiziksel mallarda olduğu gibi somut olabilir ya da hizmet avantajlarıyla ilişkili olanlarda olduğu gibi soyut veya bu ikisinin bir kombinasyonu olabilir” (PDMA, 2021). Tüketicinin istek ve gereksinimini karşılayan ürünler; teknolojik, fiziksel, kimyasal birtakım öğelerin birleşmesiyle oluşmuştur. “Bir ürün, tüketicinin karşılığında aldığı herhangi bir tatmin edici özelliktir. Ürünün faydaları fiziksel olduğu kadar psikolojik de olabilir. Ürünler eskiden fabrikaların ürettiği bir unsur iken günümüzde ise ürünler tüketicinin istediği bir şey haline gelmiştir. Ürünün tanımı sürekli genişlemektedir. Sadece bir faydadan daha fazlasını içerir” (Chunawalla, 2008, s.1). Günümüzde ürün anlayışının genişlemesiyle somut ürünlerin yanı sıra soyut olan; eğitim, danışmanlık, terzilik gibi hizmetler de ürün olarak anılmaya başlandı.

Bir ürün fiziki bir varlık, bir hizmet veya değişik formlarda veri ya da bilgi şeklinde karşımıza çıkabilir. Günümüzde alıştığımız şekliyle, pek çok ürün, fabrikalarda kurulmuş üretim sistemleri sayesinde belirli standartta ve çok sayıda üretilebilir. Bazı ürünler ise sınırlı sayıda, bir veya küçük bir ekip tarafından üretilebilir, standartlaşma daha sınırlı olabilir, üretim hızı ve hacmi daha düşüktür. Bazı şartlarda ise tek bir kişi için özel üretimler yapılabilir, bu durumda kişinin kendi ölçüleri beklentileri, istekleri dikkate alınarak özel bir ürün geliştirilir. Bu ürün, daha uzun sürede, kişinin istekleri ile daha uyumlu, kullanıcıyı daha üst düzeyde tatmin edebilecek seviyede bir ürün olacaktır. Söz konusu bu ürün, kişinin özelliklerini yansıtacak, bazı durumlarda onun imzası yerine geçecektir (Çorbacıoğlu, 2022, s.19).

Her ürünün bir hedef kitlesi ve etkileşim içinde bulunduğu bir kullanıcı profili vardır. Ürünler ağırlıklı olarak bu profildeki kişiler tarafından tercih edilir. Bazı ürünlerin ise sınırlı kullanıcı kitlesi vardır. Kimi zaman bu sınırlı kullanıcıların isteklerine uyularak ürünün oluşturulması ve üretilmesi sağlanır. Bu aşamada, kültür hedef kitleye ulaşmak için tasarımcıların başvurabileceği önemli bir kaynaktır.

1. Tasarım ve kültür ilişkisi

Toplumların kendi gelenek ve ananelerinden oluşan, tarihsel ve toplumsal gelişim sürecinde oluşan, nesilden nesile aktarılan maddi ve manevi her türlü unsur kültürü oluşturmaktadır. Kültür bir bakıma bir ulusun tüm yapısal taşlarını bir arada tutan çimentosudur. Türk Dil Kurumu, kültürü “tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmeye kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü” olarak açıklamaktadır (TDK, 2022). Toplumun bir kimlik sahibi olmasına yarayan kültür, toplumları da birbirinden ayırt eder ve her topluma kendi özgünlüğünü sunar. Bir toplum diğer toplumdan kültürüyle farklılaşır. “Kültür, genel anlamda, insana özgü bilgi, inanç ve davranış bütünü ve bu bütünü parçaları olan her tür maddi ve manevi yaratımdır. Toplumsal ve bireysel yaşamın oluşmasını sağlayan; dil, gelenek, düşünce, semboller, yasalar, kurallar, ahlak, kuramlar, aletler, teknikler, makineler, bilim, felsefe ve sanat eserleri gibi her tür maddi ve tinsel ürünler bütünlüğüne kültür denir” (Çüçen, 2005, s. 113-126). Kültür insanların yarattığı tüm bu unsurların harmanlanmasıyla oluşur. “Kültür, insanların istek ve davranışlarını etkileyen önemli bir faktör olarak görülür. Bir kişi belirli bir kültürde yaşadıkça tüm birey ve kurumlarla iç içe geçeceğinden aralarında sürekli olarak bir etkileşim oluşur (Tek ve Özgül, 2013, s. 179). Bunun sonucunda da kendi içlerinde değerler ve algılar oluşmaya, her ürünü bu çerçevede anlamlandırmaya başlar. “Endüstri ürünleri de kültürel, sosyal gerçeklikleri nedeniyle anlam taşıyıcılarıdır” (Erkman, 1987, s. 127). Ürünler mesaj ve anlam taşıyıcı olma özelliğinden dolayı iletişim araçlarından biridir. Ürün kendi ekosistemi içinde anlam üretir. Anlam üretme süreci içinde ekosisteme ait her faktör devreye girer. Tasarımcılar, kullanıcılar, kültür, çevre, görsel öğeler, malzeme, renkler anlam oluşum sürecine etki eder. Eco, kültürün bütününe iletişimsel anlamlandırma sistemlerine dayalı olgu olarak incelenmesi gerektiğini savunur (Lorusso, 2015 s. 139).

Tasarlanmış her ürünün hedef kitleye etkili bir şekilde sunulması ve pazarlanması gerekmektedir. Global pazarlarda pazarlama stratejileri belirlenirken kültürel farklılıklar daha da önemli olmaktadır. Toplumlar arasında farklılık gösteren kültür, aynı toplum içinde ayrı bölgelerde bile farklılık gösterebilir kısaca bir toplumun farklı bölgelerinde farklı kültürler olabilir. Hâkim kültür içindeki farklı din, dil, mezhep, yaş gibi bölümlere ve sentezlere alt kültür denilmektedir. “Alt kültür, en genel anlamda, egemen kültür içinde, bazı genel kültürel normlara uyum göstermekle birlikte, kendilerine özgü davranış kalıpları geliştiren grupları tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Bunlar, etnik, dinsel, cinsel azınlıkların oluşturduğu topluluklar olabileceği gibi, ortak değerler çevresinde bir araya gelen gruplar da olabilirler” (Tanrıku, 2015, s. 473-480). Tasarımcı hedef pazarın ait olduğu kültürü derinlemesine tanımalıdır. Tüketiciler ürün satın alırken kültürel öğelere önem vermekte, bu durum da tüketici davranışlarını belirlemektedir.

Bir ürünü farklı bir pazara sunarken ürünün o pazarın kültürüne uygun olup olmaması, uygun değilse de hedef pazarın ait olduğu kültüre uygun hale getirilmesi önemlidir. Kültürel çeşitliliğin önemini göz ardı etmek firmalara büyük yük getirmektedir. Whirlpool ürettiği çamaşır makinelerinin tasarımını farklı ülkeler için uyumlu hale getirmiştir. Amerika ‘da obezite sorunu yaşandığından insanların eğilmeleri zordur ve önden doldurmalı çamaşır makineleri yerine üstten doldurmalı çamaşır makineleri tercih edilmektedir (Koç, 2013, s. 378). Electrolux firması kültürel çeşitliliğe karşılık verme amaçlı 120 temel tasarım dahilinde 1500 çeşit buzdolabı üretmeye başlamıştır (Heskett, 2017, s. 52). Kültürel çeşitlilik sadece ülkeler olarak düşünülmemeli aynı ülke içindeki yaş, din, mezhep, etnik köken, cinsiyet gibi unsurları barındıran alt kültür de göz önüne alınmalıdır.

2. Tasarımda kültürün kullanılma yöntemleri

Tasarım belirli sayıdaki bileşenlerin bilinçli ve düzenli biçimde bir amaç çerçevesinde bir araya getirilmesidir. Tasarımcı geniş bir çalışma alanına sahiptir. Murani (1971, s. 33), bu alanları grafik tasarım, araştırma tasarımı, görsel tasarım ve endüstriyel tasarım olarak sıralar. Oturulan sandalye, aydınlatma ürünleri, reklamlar, sinema afişleri, otomobiller, kıyafetler, oyuncaklar birer tasarım ürünleridir. Tasarımların satışlar üzerindeki önemli etkisi unutulmamalıdır. Tasarım, pazar gereksiniminden başlayarak ürünün gereksinimi karşılmasına kadar olan tüm süreci kapsar. “Tasarım, bir ürünün tamamının ya da bir parçasının çizgi, şekil, renk, biçim, doku, malzemenin esnekliği veya süslenmesi gibi insan duyuları ile algılanabilen çeşitli unsur ve özelliklerin oluşturduğu görünümüdür” (Fındık, 2016, s. 28). Türk Patent Enstitüsü ise tasarımı şu şekilde tanımlar: “Tasarım, bir ürünün tümü, bir parçası veya üzerindeki süslemenin çizgi, şekil, biçim, renk, doku malzeme gibi insan duyuları ile algılanan çeşitli unsur ve özelliklerinin oluşturduğu bütün olarak ifade edilebilir” (TPE, 2021). Tasarımlara etki eden öğelerden biri, ürün ile üretici arasındaki etkileşimdir. Birçok yaratıcı tasarım bu etkiyle ortaya çıkmıştır. Bir ürünün dünya markası haline gelmesi için yeterli teknolojik alt yapı, maliyet, güven-itibar gibi pek çok faktörün yanı sıra kullanışlılık, kültürlerin uyumu, kişisel algı, tutum ve duygusal benimsemenin önemli olduğu sonucuna varılmaktadır.

Tasarımda kültürel öğeler sıklıkla kullanılmaktadır. Hedef kitlenin ait olduğu kültürle uyumlu ürün çıkartmak tüketici açısından bilinirlik sağlamak ve avantajlı bir durum yaratmaktadır. Tasarımda kültürel öğelerin nasıl ve hangi amaçla kullanıldığı, hedef kitlede nasıl bir algı oluşturduğu önemlidir.

Balcıoğlu kültürün ürün tasarımında nasıl kullanılabileceğini altı yöntemde sınıflanmıştır (1999, s. 6):

1. Neolojik yaklaşım
2. Morfolojik uygulama
3. Topografik uygulama
4. Biçimsel yorumlama
5. Alegorik yorumlama
6. Kavramsal esinlenme

2.1. Neolojik yaklaşım

Marka kimliği oluşturmanın en önemli aşamalarından biri de isim koymaktır. İsimlendirmek de bir tasarımdır ve önemli bir tasarım süreci içerir. Bir ürün kimliği yaratılırken isminin akılda kalıcı olması, tasarımın isim ile somut hale gelmesi ve duygusal bağ kurulması başlıca amaçlardan biridir. Yaratıcı olması ve daha önceden kullanılmamış olması gereklidir. Marka isminin hedef kitlenin ait olduğu kültüre uygun olup olmaması da dikkat edilmesi gereken bir husustur.

Hedef kitlenin ait olduğu kültürü dikkate almayan küresel firmalar kötü sürprizlerle de karşılaşmıştır. Bu durumun bilinen en çarpıcı örneği Coca Cola’dır. Dünyanın en bilinen, en büyük markalarından biri olan Coca Cola Çin pazarına girerken firma isminin Çince dilinde “içi balmumu dolu dişi at” olduğunu fark edince isminde değişikliğe gitmek zorunda kalmıştır. Okunuş olarak Coca Cola’ya en çok benzeyen ağızdaki mutluluk anlamına gelen “ko-kou-ko-le” isminde karar kılınmıştır (Çorbacıoğlu, 2022, s.124). Bu durumlarla karşılaşmamak adına tasarımda yerel kültürden faydalanılmalıdır.

Balcıoğlu neolojik yaklaşımı şu şekilde tanımlar: “Bir nesnenin sadece isim düzeyinde bir kültüre bağlı olması olarak değerlendirilebilecek olan bu durum, yerli tasarım olmayan bir nesneye o kültüre ait bir isim verilerek aidiyet kazandırılması yoluyla gerçekleşir” (1999, s. 6). Fiat Egea (Görsel 1) bu yaklaşıma örnek olarak verilebilir. Türk olmayan küresel çaplı Fiat markası, Türkiye’de üretilen arabaları için Türkiye’den bir coğrafi bölge olan EGE bölgesine atıfta bulunan bir isim seçmiştir. Küresel markanın yerel bir seçim yaptığı görülmektedir. Ürün ve hedef kitle arasında kültür temelli bir bağ kurulmaya çalışılmıştır. EGEA marka isminin yazılışı ve okunuşuyla her karşılaştığında kendi kültüründen bir parça bulan tüketici, ürünü daha kolay benimsemektedir. Görsel ve işitsel hafızası aracılığıyla da markanın bilinirliğinin zihinde kalıcı olması hedeflenmiştir.



Görsel 1: Fiat Egea, Kaynak URL-1

2.2. Morfolojik uygulama

Morfolojik uygulama, tasarım ürününe süsleme amacıyla kültürel, tarihi bir şeklin kullanılması olarak açıklanabilir. Kültür, morfolojik uygulamada ürünü süsleme amacına hizmet etmektedir. “Kültürel, tarihi, geleneksel ve hatta popüler bir şekli dekoratif amaçlı nesnelere vermek. Bu kullanım sürecinde "orijinal" boyut, renk, doku, anlam ve işlev değiştirilebilir. Şekil, her şeyden önce ortak değerleri temsil eden bir semboldür, aynı zamanda kullanıcı ve kullanıcı kimliği arasında bir bağ, eksik bir bağ kurar” (Balcıoğlu, 1999, s. 6). Ürün tasarım sürecinde kullanılan kültürel öğeler, hedef kitle ve ürün arasında bağ oluşturacaktır ve ürün girdiği pazarda tüketiciyle yaşanan etkileşim sonucunda yeni bir anlama dönüşecektir.



Görsel: 2 Telefon Kılıfı, Kaynak URL-2

Örnek ürün olarak dünyanın her yerinde standart üretilen cep telefonu kılıfı seçilmiştir (Görsel 2). Cep telefonu kılıfları üzerinde birçok desen ve tasarım uygulaması dünyanın dört bir yanında kullanılmaktadır. Seçilen tasarımda evrensel bir ürün olan telefon kılıfı üzerine tamamen Türk kültürüne ait olan ve ülke tanıtımlarında da sıklıkla kullanılan Türk lezzetlerine yer verilmiştir. Bu şekilde cep telefonu kılıfı yeni bir kimlik kazanmıştır ve yeni bir anlamlandırma oluşmuştur.

2.3. Topografik uygulama

Topografik uygulama, iki boyutlu bir ürün ya da şekle üçüncü bir boyut kazandırılmasıdır. “Topografik uygulama, tarihi, etnografik ya da mimari bir kaynaktan bir desenin ya da iki boyutlu bir şeklin alınmasının ötesinde bu şekle üçüncü bir boyut ve beraberinde bir kullanım sağlanması yöntemidir” (Gürpınar, 2008, s.32). Fatma ana eli olarak bilinen Arapça 'da beş parmak anlamına gelen hamse eli yüzyıllardır sahibine şans, güç ve mutluluk getirdiğine inanılan bir semboldür. Hz. Fatma'nın zor bir durumla karşılaşmasına rağmen yenilmediğine gönderme yapan bu el, şekerlik ürünü olarak (Görsel 3) tasarlanarak farklı bir boyut kazanmış ve böylece yeni bir fonksiyon sağlamıştır.



Görsel 3: Fatma Ana Eli Şekerlik, Kaynak URL-3

2.4. Yorumlama

Biçimsel yorumlama, mevcut ürünün tekrar tasarlanması prensibine dayanır. “Bilinen bir nesneden geliştirerek, değiştirerek, düzenleyerek yeni bir biçim vermek ya da yeni bir ürün yaratmak sık karşılaşılan bir durum değildir. Önemli bir sorun olarak görünmektedir. Bu kategoriye giren ürünler, bir dereceye kadar ana formu yansıtmaya devam ediyor” (Balçioğlu, 1999, s.6). Biçim, işlev, malzeme özellikleri yeniden tasarlanarak, değiştirilerek yeni bir ürün oluşturulmuştur. İlk ürünün çekirdek faydası ve işlevinde değişikliğe gidilmemiştir.

Japon kültürünün bir parçası olan kimono (Görsel 4) biçimsel olarak yorumlanarak moda sektöründe yer edinmiştir. Japonca “ki” giy “mono” şey kelimelerinden oluşan giyilebilen şey anlamına gelen kimono; uzun ve geniş kollu, T şeklinde, ayak bileklerine kadar uzanan obi adı verilen bir kuşakla kullanılan Japon kültürünün vazgeçilmez kadın kıyafetidir (Bayburtlu, 2018, s.57). Günümüzde kimono kıyafet özelliği değiştirilmeden, yeniden tasarlanarak; sabahlık, mayo, bikini üstü kıyafeti, gece elbisesi olarak (Görsel 5) moda sektöründe yeni ürün olarak yer bulmuştur.



Görsel 4: Geleneksel Kimono, Kaynak URL-4



Görsel 5: Mayo Üstü Kimono, Kaynak URL-5

2.5. Alegorik yorumlama

Alegorik yorumlama, tasarım oluşturulurken daha önceden mevcut olan ürünün üstünde değişiklik yapılmasıyla ilk işlevin farklı bir işleve dönüşmesi olarak açıklanabilir. Biçim ve işlev olarak ilk ürünü hala çağrışırsa da artık yeni bir ürüne dönüşmüştür. “Yapılacak değişiklikler, üzerine yüklenen anlamın fonksiyonu ikinci plana itmesi ile ürüne yeni, bazı durumlarda mecazi, alegorik ve/veya ironik bir derinlik getirebilir” (Balcıoğlu, 1999, s. 6). Eski ürün yeni bir fonksiyon kazanmış olur, böylece ürüne yüklenen anlam ve işlevler artık onu yeni bir ürün haline getirmiştir.



Görsel 6: Hamburger Yatak, Kaynak URL-6

Amerikan mutfak kültürünün en ikonik öğelerinden biri hamburgerdir. Kimi kaynaklarda ilk olarak Orta Asya’da ortaya çıkan ve sonrasında Almanya’nın Hamburg şehrinde bir tüccarın bu yiyeceği Almanya’ya getirmesi ve ismini de yaşadığı şehir olan Hamburg’a ait anlamına gelen “hamburger” olarak belirlemesi geçmektedir. Bu açıdan hamburger neolojik yaklaşıma da örnek olmaktadır. Amerika’ya

buradan göç ettiği ya da Amerikalıların tamamen kendi kültürlerinden doğan bir yiyecek olduğunu iddia ettikleri kaynaklar da bulunmaktadır. ABD Kongre Kütüphanesine göre Connecticut eyaletindeki bir restoranda 1890'larda ilk hamburgerin yapıldığı öne sürülmektedir (NTV, 2018).

Tarihsel süreç dışında günümüzde hamburger, Amerikan kültürüyle birebir özdeşleşmiştir. Dünyada bilinen en büyük hamburger restoran zincirleri Amerika menşelidir. Amerika ve Rusya arasındaki soğuk savaşın bitişi sonrası Rusya'da Amerikan hamburger zincirlerinin açılması, 2010 yılında gerçekleşen Obama ve Medvedev görüşmesinde iki liderin hamburger yemesi de bu yiyeceğin Amerikan kültürüyle ne kadar özdeşleştiğinin bir göstergesidir.

Yatak tasarımında kültürel öge olan hamburgerin yiyecek fonksiyonunun değiştirilmesiyle ilk anlam ve işlevini kaybetmiş yepyeni bir işlev ve anlamla yatak haline gelmiştir (Görsel 6). Artık bu ürün görüldüğünde akla gelen şey temel işlev olan yemek değil yeni işlevi olan uyumaktır. Uyku ihtiyacını gidermek için tasarlanmış bir ürün düşünülecek ve o işlev yerine getirilecektir.

2.6. Kavramsal esinlenme

Kavramsal esinlenme, yerel kültürün ürün tasarım sürecine etki eden kullanılış biçimlerinden biridir. "Temelini kültürden alan belli bir biçim ya da ürünü esas almak yerine kültürel normların, inançların, sosyal davranış biçimlerinin ve hareketlerin altyapısını oluşturduğu bir ürün tasarım yöntemidir" (Gürpınar, 2008, s.33). Tasarımın inançlardan, sosyal ve kültürel normlardan hareketle oluşturulmasına dayanır. Böylece tasarım, temelini kültürel üründen almak yerine inançlardan, sosyal davranışlardan almaktadır. Üzerine *zabuton* isimli minder konularak oturulan, bazı tasarımlarda da kendinden minderli olarak tasarlanan bacakları olmayan sandalyelere *zaisu* (Görsel 7) denilmektedir. Japon kültüründe yerde oturma, yer sofrasında yemek yeme kültürü bulunmaktadır. Yerel kültürün önemli bir parçası olan yerde oturmak ürün tasarımında kullanılmıştır. Bilinen dört ayaklı sandalye tasarımlarını esas almak yerine Japon kültürünün normlarını, Japon inanışlarını ve Japon halkının sosyal davranış biçimlerinin temel alındığı bir tasarım esas alınmıştır.



Görsel 7: Zaisu ve Zabuton

Kaynak URL-7

3. Sonuç

Hayatımızın her alanında kullandığımız ürün gerek tasarım sürecinde gerek pazarlanma sürecinde ait olduğu kültürle etkileşim halindedir. Tasarımcı ürün ile ilişki içindedir; kendi kültüründen, hayatından, duygularından belirli özellikleri ürüne aktarmakta ve onunla duygusal bir ilişki kurmaya başlamaktadır.

Her ürün bir anlam taşıyıcıdır ve bundan dolayı da iletişim aracı olarak ele alınabilir. İnsanlar arası iletişim aracı olarak tasarım, tasarımcının karakteri ve düşüncesindeki özel sezgileri, tasarım çözümü, kullanıcı/tüketici, tasarım süreci ile toplum arasındaki ilişkinin öneminin ne olduğu hakkında tasarımcının fikirlerini geliştirir.

Ürünün taşıdığı anlam kendi ekosisteminde şekillenir ve hedef kitleye ulaşır. Yaşamlarını zeytincilikle kazanan İtalyan halkının klozeti ilk gördüklerinde kendi ekosistemlerine göre anlamlandırdıkları ve zeytin yıkama aparatı olarak kullandıkları gibi her ürün girdiği pazarın kültürüne göre kendi anlamını oluşturmaktadır. Ürünler insanlarla, kültürlerle farklı anlamlar kazanır, değişir ve geliştirilir.

Ürün tasarımında tasarım elemanları olan; nokta, çizgi, denge, renk, doku, şekil, alan, biçim, değer, diğer taraftan da ürün ile hedef kitle arasındaki iletişimi oluşturmak için kullanılan renkler, tasarım, malzeme, reklam, pazarlama ve tutundurma faaliyetleri dışında, faydalanılan kültürel kaynakların nasıl kullanıldığı ve sunuş biçimi de önemlidir. Bu çalışmada, kültürün ürün tasarımında kullanılma yaklaşımları olan; neolojik yaklaşım, morfolojik uygulama, topografik uygulama, biçimsel yorumlama, alegorik yorumlama, kavramsal esinlenme yaklaşımlarının her biri tek tek açıklanmış, tasarımcılara ilham vermek ve ileriki çalışmalarında bu yaklaşımları tasarımlarında nasıl kullanabileceklerine dair yol göstermek amacıyla çeşitli kültürlerden örnekler verilmiştir. Tasarımcılar, ürünün hedef pazarının ait olduğu kültürü yakından tanıdıktan sonra çalışmada örneklendirilen yaklaşımları kullanarak farklı kültürler için de benzer çalışmalar yapabilir.

Kaynakça

- Balcıoğlu, T. (1999). Problematic of local and global design identity in new industrialized countries with special emphasis on Turkey: Where does the hope lie? Exploited promises of globalization and local heroes. Proceedings of the third European academy of design conference vol. 1, Sheffield Hallam University, 30th March – 1st April, Sheffield.
- Bayburtlu, C. (2018). Kimono ve batı modasına etkisi. *International Journal of Interdisciplinary and Intercultural Art*. 6. 55-81. 10.29228/ijia.6.57.
- Chunawalla, S. (2008). *Product management*. Mumbai: Global Media.
- Çorbacıoğlu, E. (2022). *Tasarımda göstergebilim: Kansei mühendisliğinin temelleri*. Ankara: Günce Yayınları.
- Çüçen, K. (2005). Kültür, uygarlık, evrensellik ve çok-kültürlülük. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 0/4, 111- 115.
- Erkman, F. (1987). *Göstergebilime giriş*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Fındık, F. (2016). *Malzeme ve tasarım*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Gürpınar, A. (2008). *Tasarım ve kültür: Ürün tasarımı eğitiminde kavramsal örüntüler ve kültürel göstergeler üzerine bir analiz*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Heskett, J. (2017). *Tasarım*. Erkan Uzun (çev.), Ankara: Dost Kitapevi.
- Koç, E. (2013). *Tüketici davranışı ve pazarlama stratejileri*. Ankara: Seçkin.
- Lorusso, A.M. (2015). Interpretation and culture: Umberto Eco's theory. In cultural semiotics. Semiotics and popular culture. Palgrave Macmillan: New York. https://doi.org/10.1057/9781137546999_4
- Munari, B. (1971). *Design as art*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Tanrıkulu, M. (2015). Türkiye coğrafyasında genel kültür, alt kültür ve mozaik kültür.pdf. 473-480. https://www.pdma.org/page/glossary_access2#P Erişim tarihi 12 Aralık.2021

<https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi 19 Temmuz 2022

Türk Patent Enstitüsü, www.turkpatent.gov.tr Erişim tarihi 03 Ocak 2022

https://www.ntv.com.tr/galeri/seyahat/hamburgerin-a-b-csi-hamburgerin-tarihi-ve-kokeni,j_iUBCmnaoK-x3mH3tqcHA/kVV9AvnAzUqiv9njaZW8_w Erişim tarihi 02 Ekim.2022

Görsel Kaynaklar

URL-1<https://fiat.ankaraoto.com.tr/modeller/fiat-egea-sedan/> Erişim tarihi 10 Ağustos 2022

URL-2<https://www.ciceksepeti.com/oppo-a16-kilif-silikon-kisiye-ozel-hediyelik-kapak-kebab-kcm28233971> Erişim tarihi 01 Mayıs 2022

URL-3<https://shoptr2.education-next.com/content?c=paşabahçe%20fatma%20ana%20eli%20fincan&id=11> Erişim tarihi 01 Mayıs 2022

URL-4<https://www.joom.com/tr/products/62065f990c38e00171614616> Erişim tarihi 01 Mayıs 2022

URL-5<https://www.hepsiburada.com/mylove-kusakli-sunflower-kimono-oranj-p-HBCV000025V535?magaza=MYLOVE> Erişim tarihi 09 Mayıs 2022

URL-6<https://hthayat.haberturk.com/yasam/guncel/haber/1022726-bu-yataklar-cok-eglenceli> Erişim tarihi 01 Mayıs 2022

URL-7<https://www.asialogy.com/japon-mimarisi-geleneksel-konut-mimarisi/> Erişim tarihi 11 Ağustos 2022

48. Osmanlı Fetva Literatüründe Dinî ve Manevî Değerlere Saygı¹**Muhammet Raşit AKPINAR²****APA:** Akpınar, M. R. (2022). Osmanlı Fetva Literatüründe Dinî ve Manevî Değerlere Saygı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 760-779. DOI: 10.29000/rumelide.1192669.**Öz**

Osmanlı Devleti'nin farklı din, dil, ırk ve kültürlerden oluşan insanları bir çatı altında tutarak huzur ve barış içinde yaşayabildikleri bir toplum modeli inşa ettiği tarihi kaynaklarda belirtilmektedir. Şüphesiz bu bir arada yaşama tecrübesinin gelişiminde, İslâm kültür ve medeniyetinin de önemli bir rolü bulunmaktadır. Osmanlı Devleti'nde toplum, İslâm devlet geleneğine uygun olarak din temelli bir sınıflandırmaya tabi tutulmuş ve inanç özgürlüğü temel bir prensip olarak benimsenmiştir. Bununla birlikte kültür ve medeniyet çatışmasına fırsat vermemek için toplumun bütün kesimlerinden dinî ve kutsal değerlere karşı saygılı olması beklenmiştir. Bu makalede, dinî ve manevî değerlere saygıyı konu alan Osmanlı dönemine ait hukukî düzenlemelere, bu düzenlemelerin toplumun pratik ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmiş özgün bir formunu oluşturan fetva literatüründen örneklerle işaret edilmeye çalışılacaktır. Bu çerçevede dinin inanç esaslarına, sembol anlamı taşıyan hükümlerine ve kutsal kabul ettiği diğer değerlere karşı saygı duyulmasını konu edinen fetvalara yer verilecektir. Ayrıca doktrinde daha çok dinden dönme (irtidad) eylemiyle ilgili kurulan elfâz-ı küfür meselesinin, fetvalarda dinî değerlerin yozlaşmasını önleme çabasına matuf bir yaptırım unsuru olarak görülebileceği tespitinde bulunulacaktır. Bunun ötesinde gayrimüslim tebaanın dinî ve manevî değerlerinin korunmasına yönelik fetvalar da incelenecek ve gayrimüslimlerin inanç ve ibadet hürriyetini güvence altına alan, eğitim ve sosyal haklardan mahrum bırakılmalarını engelleyen fetva örneklerine yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: İslâm hukuku, fetva, dinî değerler, elfâz-ı küfür, zimmî**Respect for Religious and Spiritual Values in Ottoman Fatwa Literature****Abstract**

Historical sources state that the Ottoman Empire built a society model in which people of different religions, languages, races and cultures could live in peace and harmony by keeping them under one roof. Undoubtedly, Islamic culture and civilization has an especially important role in the development of this experience of living together. In accordance with the Islamic state tradition, the society has been classified based on religion, and in this direction freedom of religion and belief has been adopted as a basic principle. However, it was expected from all segments of the society to be respectful towards religious and sacred values in order to avoid the conflict of culture and civilization. In this article, the legal regulations of the Ottoman period, which are about respect for religious and spiritual values, will be pointed out with examples from the fatwa literature, which constitutes a unique form of these regulations shaped in line with the practical needs of the society. In this context,

¹ Bu makale, 11-13 Mayıs 2012 yılında Arnavutluk'ta düzenlenen First International Conference on Humanities sempozyumunda sunulan "Osmanlı Fetva Literatüründe Manevî Değerlere Saygı" başlıklı bildirinin gözden geçirilmiş ve geliştirilmiş halidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, İslam Hukuku ABD (Konya, Türkiye), rasitakpinar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0943-0715 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192669]

fatwas emphasizing the freedom of religion and worship, regulating the belief principles of religion, respecting its symbolic provisions, and the values that it considers sacred, will be included. In addition, it will be determined that the issue of al-faz al-kufr, which is mostly related to the act of apostasy (irtidad) in the doctrine, is seen as a sanction element aimed at preventing the corruption of religious values in many fatwas. Beyond that, fatwas for the protection of the religious and spiritual values of the minority elements formed by non-Muslims will also be discussed, and in this context, examples of fatwas that guarantee the freedom of religion and worship of non-Muslims and prevent them from being deprived of education and social rights will be included.

Keywords: Islamic law, fatwa, religious values, al-faz al-kufr, zimmis

Giriş

Tarihsel süreç içerisinde her toplum, beslendiği kültürel referansların ışığında bir değerler manzumesi inşa eder. Yaşamı anlamlı kılan değerler, toplulukları asgari müşterek paydalarda buluşturarak toplum haline dönüştürür. Toplumsal bütünleşmeyi sağlayan bu değerler arasında insana dünya ve ahiret saadeti vadeden ilahi yasaların telkin ettiği dinî ve manevî değerler de yer alır.

Çeşitli din, ırk ve kültürlerle mensup bireyleri bünyesinde barındıran Osmanlı toplumu, İslâm devlet geleneğine uygun olarak din ve mezhep temelli bir ayrıma tabi tutulmuştur. Böylece farklı dinlerin müntesibi milletlerin uzun yıllar boyunca bir arada ve huzur içinde yaşaması temin edilmiştir (Küçük, 1985, s. 1002). Kozmopolit nüfus yapısında potansiyel olarak bulunan medeniyet çatışması riski ise toplumun mukaddes değerlerine karşı saygılı ve hoşgörülü bir siyaset izlenerek bertaraf edilmeye çalışılmıştır. Kutsal değerlerin başında gelen dinî inanç ve bu inancın gereğine saygı ilkesi, genellikle herhangi bir sınıf ayrımı gözetilmeksizin devlet güvencesi altında olmuştur. Bu bağlamda devlet, reâyânın aslı unsurunu teşkil eden müslümanların dinî yaşantısı ve manevî değerlerini muhafaza etmeye çalıştığı gibi farklı dinî zümrelerin mukaddesatını da korumaya gayret etmiştir.

İmparatorluk tecrübesinin hâsılası olarak da görebileceğimiz, kutsala saygı politikasını içselleştiren bu yönetim anlayışının dinî-hukukî prensipler ışığında şekillendiği belirtilmelidir. Nitekim İslâm dininde saygı ve tâzime konu olan davranış, işaret ve semboller “şîâr/şeâir” terimiyle ifade edilmiş ve kelâm, tefsir ve fıkıh eserlerine konu olmuştur. Ana hatlarıyla, şeâire saygı göstermek Allah’a saygı duymakla, saygısızlıkta bulunmak da O’na saygısızlık yapmakla eşdeğer görülmüştür (Şah Velîyyullah ed-Dihlevî, 1992, I, 206-209). Bunun sonucu olarak dinin temel esaslarıyla alay etmek (istihza), onları hafife almak (istihfâf) ve dinî hükümleri küçümsemek (istihlâl), imandan çıkıp küfre düşmeye sebep teşkil eden söz ve davranışlar (elfâz-ı küfür) olarak değerlendirilmiştir (Özervarlı, 2010, XXXIX, s. 124, Sinanoğlu, 2001, XXIII, s. 336).

İslâm devlet geleneğinde genel bir prensip olarak kutsala saygı, yalnızca İslâm dini ve müslümanların değerleriyle sınırlı bir çerçevede ele alınmamıştır. Doktriner hukukî düzenlemelerde zimmet akdine bağlı olarak diğer din mensuplarına inanç ve ibadet hürriyeti tanınmış, gayrimüslim tebaanın dinî değerleri de güvence altına alınmıştır. Bu bağlamda kutsala yapılan saygısızlıklar için bazı ağır müeyyideler öngörülmüştür. İnanç hürriyeti ve dinî değerlerin muhafazası hususunda modern hukuk tecrübesinin en azından teorik düzlemde geldiği nokta da bundan farklı değildir. Nitekim bazı uluslararası hukukî sözleşmelerde din ve vicdan hürriyeti temel bir ilke olarak benimsenmiş,³ ayrıca

³ “Herkes düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne sahiptir. Bu hak, din veya inanç değiştirme özgürlüğü ile tek başına veya topluca, açıkça veya özel tarzda ibadet, öğretim, uygulama ve ayin yapmak suretiyle dinini veya inancını açıklama özgürlüğünü de içerir.” Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, md. 9.

Türk hukuk sisteminde dinî değerlerin aşağılanması, kamu barışına karşı işlenen suçlar kapsamında değerlendirilerek çeşitli yaptırımlara konu olmuştur.⁴

Bu makalede, dinî ve manevî değerlere ilişkin Osmanlı dönemine ait bazı hukukî düzenlemelerin toplumun pratik ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmiş özgün bir formunu oluşturan fetva literatüründeki örnekleri ele alınacaktır. Bu esnada fetvalara dayanak teşkil eden doktriner görüşlere de temas edilecek ve fetvalar klasik fıkıh metinleri dikkate alınarak yorumlanacaktır. Ancak hemen öncesinde fetva kurumu ve bu müessesenin Osmanlı hukuk kültüründeki yeri hakkında kısa bir bilgi verilmesi uygun olacaktır.

1. Fetva kurumu ve Osmanlı fetva literatürü

Bir fıkıh terimi olarak fetva, “fakihin sorulan fikhî bir meseleye verdiği cevap, meselenin dinî-hukukî hükmünü açıklayan cevap” şeklinde tanımlanır (Yaman, 2017, s. 19).

İslâm hukuk kültüründe, fıkıh alanında yetkin kimselerin şer’î delil ve yöntemlerle normatif bir hüküm elde etmesi ictehad olarak; elde edilen hükmün somut olaya uygulanması da iftâ olarak isimlendirilir. Bu noktada fetva, hukukî yorumlamanın olgusal gerçeklikle temasını kuran bir hukuk üretim biçimi olarak görülür (Kılıç, 2019, s. 65). İslâm’ın ilk yıllarında bizzat Hz. Peygamber’in tasarrufları arasında yer alan fetva verme işlemi, muhtelif aşamalardan geçerek zaman içinde kurumsallaşmıştır. Osmanlı Devleti’nde fetva müessesesinin işleyişiyle ilgili, bir dönem kazâ (yargı) işlerinden sorumlu kişilerin aynı zamanda iftâ vazifesi ile yetkili kılındığı, XV. yüzyıldan itibaren de Şeyhülislâmlık makamının bu görevi deruhte ettiği bilinir (Atar, 1995, s. 486).

Bir meseledeki dinî hükmün açıklanmasından ibaret olan fetvalar mahkeme kararlarına tesir edebiliyor olsa da bağlayıcı olan hüküm, yargılama faaliyeti neticesinde kâdı tarafından verilen kazâî hükümdür. Kamu otoritesi tarafından desteklenen cebrî yaptırım gücünün yalnızca mahkemeye ait olduğu İslâm hukukçuları tarafından açıkça ifade edilmiştir (Şîrâzî, 1959, II, s. 289, Şîrbînî, 1958, IV, s. 372, İzmirli, 1338, s. 5-6, Bilmen, 1967, I, s. 253). Osmanlı Devleti’ndeki uygulama da genellikle bu yönde gelişme göstermiş ve müftüler tarafından verilen fetvalar, kânunnâme, defter ve padişah fermanlarıyla birlikte kâdıların bilgi ve hüküm kaynaklarını teşkil etmiştir.

İslâm hukuk literatürünün bir ürünü olarak, günlük hayatta fıkıh bilginlerine yöneltilen sorular ile bu sorulara “olur/olmaz” veya “caiz/caiz değildir” şeklinde verilen kısa cevaplar bir araya getirilerek fetva mecmuaları oluşturulmuştur. Bu mecmualar, kimi zaman bizzat fetvayı veren müftüler tarafından telif edilmiş, kimi zaman da çeşitli fetvaların derlenmesiyle meydana getirilmiştir. Osmanlı iftâ geleneğinde başa şeyhülislâmlar olmak üzere eyalet ve taşra müftüleri fetâvâ, vâkiât ve mesâil gibi isimlerle anılan ve fıkıh edebiyatının özgün bir türünü oluşturan bu derlemelerden de esinlenerek müstakil fetva mecmuaları kaleme almışlardır. Ünlü biyografi âlimi Bursalı Mehmed Tâhir (ö. 1925), Osmanlı döneminde tertip ve tedvîn edilmiş fetva kitaplarının sayısını 89 olarak tespit etmiş (Bursalı, 1333, II, s. 61-64), Kâtip Çelebi (ö. 1657) de *Keşfü’z-zünûn* isimli eserinde 150 fetva kitabının ismine yer vermiştir (Karaman, 2010, s. 29). Çeşitli kütüphanelerde yazma nüshaları bulunan fetva mecmualarının bir

⁴ “Halkın bir kesiminin benimsediği dini değerleri alenen aşağılayan kişi, fiilin kamu barışını bozmaya elverişli olması halinde, altı aydan bir yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır.” Türk Ceza Kanunu, md. 216. Ayrıca 2005 yılına kadar yürürlükte kalan 765 sayılı Türk Ceza Kanunu’nda yer alan bir madde de şöyledir: “Her kim Allah’a veya semavi dinlerden veya bu dinlerin peygamberlerinden veya mukaddes kitaplarından veya mezheplerinden birine hakaret ederse; bir kimseyi dini inançlarından veya mensup olduğu dinin emirlerini yerine getirmesinden veya yasaklarından kaçınmasından dolayı kınar, tezyif veya tahkir eder yahut alaya alırsa altı aydan bir yıla kadar hapis ve beşbin liradan yirmibeşbin liraya kadar ağır para cezası ile cezalandırılır.” 765 sayılı TCK, md. 175/3.

kısımının latin harfleriyle tıpkı basımı gerçekleştirilmiştir. Çok sayıda fetvanın kaydı da İstanbul Müftülüğü bünyesindeki Bâb-ı Meşihat Arşivi'nde yer almaktadır.

Bu makalede, Osmanlı fetva koleksiyonları arasında yer alan ve Meşihât makamınca muteber kabul edilen dört fetva kitabı⁵ başta olmak üzere şöhret bulmuş diğer bazı kitaplar taranarak dinî değerlere saygı temalı fetvalar tespit edilmeye çalışılmıştır.⁶ Fetvaların mahkeme kararlarına ne kadar tesir ettiği, kazâî kararların iftâ faaliyeti neticesinde belirlenmiş hükümlerle ne ölçüde paralellik arz ettiği ve bu kararların hangi oranda infazının gerçekleştiği gibi hususlar ise ayrı bir çalışmanın konusudur. Devlet nezdinde toplumsal yapının müslüman ve gayrimüslim şeklinde iki sınıfa ayrılmasından hareketle konunun müslüman ve gayrimüslimlerin dinî değerlerine saygı şeklinde iki başlık altında incelenmesi planlanmıştır.

2. Müslüman toplumun dinî değerlerine saygı

İnsanın hayatını tümüyle kuşatan din, bireysel tutum ve davranışlardan her türlü hukukî, iktisadî, siyasî, sosyal ve kültürel faaliyete kadar geniş bir yelpazede değerler inşa eder. Saygı ve tâzimi gerektiren bu değerlerin muhafazasını temin maksadıyla da çeşitli önlemler alır. Çok sayıda âyette dinin kutsal saydığı değerleri hafife almanın yasaklandığı açıkça müşahede edilir (2/Bakara/231, 6/En'am/68, 9/Tevbe/37,65, 45/Câsiye/33). Bu bağlamda istihzâ, istihfâf, şetm, inkâr ve istihlal gibi kavramların çerçevesini oluşturduğu "küfür sözler (elfâz-ı küfür)" terimi dinî literatürde yer almıştır.⁷ Başlangıçta kelâm, tefsir ve fıkıh kitaplarında değinilen elfâz-ı küfür meseleleri, zamanla ilmihâl kitaplarının son kısmında incelenir olmuştur. Ayrıca konuyla alakalı müstakil eserler kaleme alınmış, elfâz-ı küfürle ilgili çok sayıda hükmü bir araya getiren fetva derlemeleri oluşturulmuştur (Akgündüz, 2017, s. 900).

Genel kabul edilmiş anlayışa göre İslâmî hüküm ve prensipleri alay konusu yapmak, dinin kutsallarını küçümsemek iman sınırlarının dışına itilme gibi bir yaptırımı gerektirir. Çeşitli sözler sarf etmesi sebebiyle kişinin tekfir edilmesi basit bir olgu değildir. Nitekim teorik olarak küfür hükmü, tecdîd-i iman, tecdîd-i nikâh veya bunlar kabul edilmediği takdirde talak, katil, sürgün gibi hukukî bazı sonuçlar doğurur.

Çoğu zaman fıkıh kitaplarının son kısmında "bâbu mesâil-i şettâ (çeşitli meseleler)" gibi başlıklar altında yer alan elfâz-ı küfür hükümleri, bazı metinlerde özel bir suç tipi olarak tanımlanan irtidad (dinden dönme) bölümünde incelenmiş ayrıca söyleyen kişilerin niyetleri dikkate alınmadan şekilci bir yaklaşımla müslümanlar hakkında tehlikeli sonuçlar doğuracak şekilde ele alınmıştır (Kılavuz, 1995, XI, s. 27). Esasen klasik fıkıh kültüründe irtidad suçu için öngörülen cezalar "dinde zorlama yoktur" ilkesine aykırı gözükmesi sebebiyle tartışmalara konu olmuştur. İslâm hukukçularının bir kısmı sadece irtidad eden erkek hakkında ölüm cezasını gerekli görmüş, Hanefî âlimler ise genellikle irtidad suçunu savaş hukukuyla ilişkilendirmiş ve mürtedin düşman safına geçip İslâm ordusuna zarar verebileceği

⁵ *Fetâvâ-yı Ali Efendi; Behçetü'l-fetâvâ; Neticetü'l-fetâvâ; Fetâvâ-yı Feyziyye.*

⁶ Bu eserler; Çivizâde Muhyiddin Mehmed Efendi'nin (ö. 954/1547) *Mecmûatü'l-fetâvâ*; Şeyhülislâm Ebussuûd Efendi'nin (ö. 982/1574); *Fetâvâ-yı Ebussuûd*; Çatalcalı Ali Efendi'nin (ö. 1103/1692) *Fetâvâ-yı Ali Efendi*; Şeyhülislâm Seyyid Feyzullah Efendi'nin (ö. 1115/1703) *Fetâvâ-yı Feyziyye*; Şeyhülislâm Muhammed Atâullah Efendi'nin (ö. 1127/1715) *Fetâvâ-yı Ataiyye*; Şeyhülislâm Menteşzâde Abdurrahim Efendi'nin (ö. 1128/1716) *Fetâvâ-yı Abdurrahim*; Şeyhülislâm Yenişehirli Abdullah Efendi'nin (ö. 1156/1743) *Behçetü'l-fetâvâ*; Şeyhülislâm Dürrişzâde Mehmed Arif Efendi'nin (ö. 1215/1800) *Neticetü'l-fetâvâ*; Çeşmizâde Muhammed Halis Efendi'nin (ö. 1297/1879) *Hulâsatü'l-ecvibe* isimli eserleri ile 1914-1922 yılları arasında Meşihât makamının resmi dergisi olarak yayınlanan *Ceride-i İlmiye Fetvaları*'dır.

⁷ "*Istihza*", bir şeyi, bir kimseyi gizli veyâ âşikar bir şekilde alay konusu yapmak; "tahfif", bir şeyi hafife almak, önemsiz bulmak, değer vermemek, hor görmek; "tahkir", hakaret etmek, onur kırıcı ve aşağılayıcı kötü muameleye tabi tutmak; "şetm", fena, kötü, çirkin, ayıp, yakışsız sözler söylemek; "istihlâl", yasak ve haram olan bir şeyi helal ve mübah saymak şeklinde tanımlanabilir. bk. Erdoğan, Mehmet, *Fıkıh ve Hukuk Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005.

gerekçesiyle ölüm cezasına çarptırılabilceğini savunmuştur (Serahsî, 1324, X, s. 111, İbnü'l-Hümâm, 2003, VI, s. 67).

Bu tartışmalardan bağımsız bir biçimde elfâz-ı küfür hükümlerini, dinî değerlerin yozlaşmasını önleme çabasına matuf bir yaptırım unsuru olarak görmek mümkündür. Kanaatimizce en azından savaş hukukuyla ilişkilendirilmesi mümkün gözükmeyen aşağıda örneklerini zikredeceğimiz çok sayıda fetvanın bu kapsamda değerlendirilmesi daha isabetli bir yaklaşım olacaktır. Hukukî sonuçları açısından ayrı bir incelemenin konusunu teşkil edecek olan elfâz-ı küfür meselesi, bu makalede yalnızca dinî değerleri aşağılama suçu görünümünde literatüre yansıyan yönüyle ele alınmıştır. Dolayısıyla bu cezaların mahiyeti ve elfâz-ı küfür hükmünün infazı konusu, araştırmamızın sınırları dışında kalmaktadır. Biz burada meselenin bu yönünü yalnızca fetvalar ışığında incelemenin yanıltıcı olabileceğini ayrıca tekfir hükmünün doğurduğu talak, sürgün, katil vb. yaptırımların infazına yönelik mahkeme kararları (kadı sicilleri) ve tarihi vesikaları araştırmanın gerekliliğini hatırlatmakla yetineceğiz.

Osmanlı fetva literatüründe dini değerleri tahfif ve tezyif etmenin, mukaddesatı alay konusu yapmanın hoş görülmediği çok sayıda fetvaya rastlamak mümkündür. Bu fetvaları, şu başlıklar altında tasnif etmek mümkündür: Dinî sembol boyutu olan hükümlere (şeâir-i dîniyyeye) saygı, ilme ve ilim ehline saygı, dinî değerlerden bahisle işlenen hakaretin niteliği.

2.1. Dinî sembol boyutu olan hükümlere (şeâir-i dîniyyeye) saygı

“Alâmet ve işaret” anlamına gelen “şîâr/şeâir” kelimesi, ıstilahta tâzime konu olan davranış ve sembollerin tümünü kuşatan bir terim olarak kullanılır. Esasen, İslâm’daki bütün dinî ve ahlâkî yükümlülüklerin Allah’ın emrine saygı (et-ta’zîm li-emrillâh) ve O’nun yaratıklarına şefkat (eş-şefakatü alâ-halkillâh) şeklinde iki gruptan birine girdiği ifade edilmiştir (Râzî, 1934, s. XIV, s. 174, Çağrı, 2009, XXXVI, 212). Ancak literatürde İslâm’ın temel ilke ve kurallarının özel olarak *şeâir-i dîniyye* nitelmesiyle anıldığı görülür. Kur’ân, Kâbe, Hz. Peygamber ve diğer peygamberler ile bir bölgede müslüman varlığına alâmet teşkil eden ezan, namaz, cemaatle namaz, cuma ve bayram namazı kurban ibadeti, cami ve minare gibi unsur ve hükümler, dinin şîârları arasında sayılmıştır (Kâsânî, 1986, I, s. 271, Bâbertî, I, s. 8, İbn Nüceym, I, s. 160). Bazı fıkıh eserlerinde şeâirden addedilen hükümler ile diğer hükümler arasında bağlayıcılık açısından da bir mertebe farklılığı bulunduğu ifade edilmiştir.⁸ Şeâire saygı, iftâ geleneğinde daha çok bu ilkenin ihlali halinde öngörülen yaptırımlar üzerinden fetvalara konu olmuştur. Bu meyanda dinî hükümleri küçümsemek özellikle şeâir-i dîniyye ile alay etmek suretiyle kutsala karşı sergilenen saygısızlık, iman sınırlarının dışına itilme sonucunu doğuran elfâz-ı küfür kapsamında görülmüştür.⁹

⁸ Şöyle ki bir mükellefiyet şîâr özelliği taşıyorsa bir üst bağlayıcılık kategorisinde ele alınmıştır. Sözgelimi şeâir boyutu olan müekked sünnet, vâcib hükmüyle aynı seviyede değerlendirilmiştir. bk. Kâsânî, *Bedâiu’s-sanâi*, I, 147; Mevsîlî, *İhtiyâr*, I, 42.

⁹ Ahiret inancı, melekler, cennet ve cehennem, Müslümanlık gibi dinî esasları küçümsemenin küfürle itham edildiği bazı fetva örnekleri de şöyledir: “Şimdi bana daha fazla ver, borcunu ahirette alırsın”, “Bana buğday ver, ahirette ben de sana arpa vereyim”, “Seninle cehennem kapısına bile gelirim, ama içine girmem”, “Falan kimsenin emrettiğini ucunda küfür olsa bile yaparım”, “Falan benden daha kâfirdir”, “Göğsüm o kadar sıkıştı ki, keşke kâfir olsaydım”, “Allah yalanını mübarek etsin” diyen kimseler kâfir olur.” bk. Şeyhîzâde, *Mecmau’l-ehur*, I, 698. “Bir müslüman bir kâfire ‘can alıcıya (Azrail) benzersin’ dese şer’an ne lâzım olur? el-Cevâb: Tecdid-i iman lâzım olur”, “Bir mahallede vâkî mescid-i şerîfde imam olan Zeyd, cemaatten Amr ve Bekir’e ‘Sizin gibi esircilerin imamı olmaktan kâfir karyesinde papaz olmak yeğdir’ dese Zeyd’e ne lâzım olur? el-Cevâb: Tecdid-i iman ve nikâh”, “Zeyd Amr ile musâhabet ederlerken Zeyd keferesi zemm ü kadh eylediğinde Amr ‘Niçün böyle dersin? Keferesi belki müslümandan Tanrı’ya yakındır’ dese Amr’a şer’an ne lâzım olur? el-Cevâb: Tecdid-i iman ve nikâh”. bk. Pehlül, Düzenli, *Gayrimüslimlere Dair Fetvalar*, s. 313, 319.

Osmanlı fetva koleksiyonlarında dinî sembol özelliği taşıyan hükümlere tâzimi konu edinen çok sayıda fetvaya rastlanır. Sözgelimi IV. Mehmed dönemi şeyhülislâmlarından Çatalcalı Ali Efendi, “*Din-i İslâm’ın ana temeli Kur’ân-ı Kerîm’dir. Kur’ân’ı tahkîr eden kâfir olur. Tecdîd-i iman ve tecdîd-i nikâh lâzım olur*” şeklindeki bir fetvasında Kur’ân’ı küçümsemenin cezasız kalmayacağını belirtir (Âşık, 1992, s. 95). Ondan yarım asır sonra yaşamış Şeyhülislâm Abdullah Efendi’nin *Behcetü’l-fetâvâ’sında* da bu minvalde fetvalara rastlamak mümkündür: “*Müslüman bir kimse mukallitlik ederek Kur’ân-ı okusa, âyetleri eğlenceye alarak okusa, namazı istihfâf ve istihzâ etse, bu mecliste bulunan müslümanlar neşelenip kendi istekleri, arzuları ile gülseler, anılan müslüman kimseye ve o gülen müslüman kişilere tecdîd-i iman ve tecdîd-i nikâh lâzım gelir, ayrıca şiddetli bir şekilde ta’zîr icab eder*” (Âşık, 1992, s. 95). Bu fetvalar benzer senaryolarda kurgulanmış, tezyif ve tahfif içeren bir üslupla şîârları alaya alan kimselerin küfrüne hükmeden doktrindeki görüşlerle de paralellik arz eder (bk. İbn Nüceym, V, s. 132).

Mukaddesata karşı işlenen saygısızlık kapsamında görülen bir başka husus da fetvalarda çeşitli cezalara hükmedildiği görülen peygambere hakaret konusudur:

“Zeyd-i müslim, Rasûl-i Ekrem sallallahu aleyhi vesellem hazretlerine sebbeylese (sövse) Zeyd’e ne lâzım olur? el-Cevâb: Bilâ te’hîr katlolunur” (Çatalcalı, 1312, I, s. 183).

“Zeyd-i zimmînin Rasûl-i Ekrem hazretlerine alenen sebbettiği sâbit olsa Zeyd’e ne lâzım olur? el-Cevâb: Bilâ te’hîr mel’un katlolunur” (Fezullah Efendi, 2009, s. 128).

“Zeyd-i zimmî -hâşâ- sebb-i Nebî eylese Zeyd’e şer’an ne lâzım olur? el-Cevâb: Ta’zîr (Düzenli, 2015, s. 309).

“Zeyd-i zimmî, -hâşâ sümme hâşâ- Rasûl-i Ekrem hazretlerine ta’yîr ve tasrîh-i şenî’ ve müstehcen lafız ile sebb u şetm eylediği şer’an sabit olsa Zeyd’e şer’an ne lâzım olur? el-Cevâb: Gerçi eimme-i Hanefiyye ta’zîr ve habs-i medîd ile iktifa eylemişler, lâkin bazı müteahhirîn katline iftâ eylediğinde mâadâ eimme-i Şâfiyye ve Mâlikiyye umûmen katline zâhib oup Ebussuûd -aleyhi rahmetü’l-Vedûd- hazretleri katline iftâ edip Sultan Süleyman Han -aleyhi’r-rahmetü ve’l-gufrân- hazretlerine ma’ruz olan mevâddandır, hâlen padişah-ı İslâm’a arz olunub katlolunmak gerekir (Düzenli, 2015, s. 309).

İslâm hukukçuları, ölümle tehdit edilme gibi zaruri durumlar dışında Hz. Peygamber’e sövmenin ve onunla alay etmenin müslümanı dinden çıkardığı hususunda görüş birliği içindedir (Sübkî, II, s. 573). Cezanın mahiyeti ve infaz şartlarıyla ilgili farklı kanaatler benimsemiş olsa da fakihlerin çoğu kural olarak Hz. Peygamber’e hakaret suçu için ölüm cezasına hükmetmişlerdir (Serahsî, 1324, XXIV, 130, *el-Fetâva’l-Hindiyye*, 1310, II, 264).

Osmanlı fetva mecmualarında hakaret suçu bağlamında peygamberler arasında herhangi bir ayırım yapılmadığı da müşahede edilir:

“Zeyd-i Müslim ile Amr-i zimmînin beynlerinde (aralarında) müşâcere vâkî olduğunda Amr, Zeyd’e “Bana niçin eziyet edersin ben Hazreti İsâ peygamber ümmetindenim dediğinde Zeyd Amr’a ve peygamberine cimâ lafızıyla şetmeylese, Zeyd Hazreti İsâ aleyhissalatü ve’s-selâma sebbetmiş olur mu? el-Cevâb: Olur” (Fezullah Efendi, 2009, s. 129).

“Zeyd-i zimmi Peygamberimiz Hazreti Muhammed Mustafa sallallahu teâlâ aleyhi ve selleme yahut sâir enbiyâ-yı izâm salavâtullahi aleyhimden birine alenen sövse Zeyd’e ne lâzım olur? el-Cevâb: Bilâ te’hîr katlolunur” (Yenişehirli, 1266, s. 186).

Peygamberlere dil uzatılmasıyla ilgili ayrı bir duyarlılığın gösterildiği doktriner eserlerde, aynı suçu işleyen gayrimüslimlerin de zimmet anlaşmasına riayetsizlik gerekçesiyle ta’zîr veya ölüm cezasına çarptırılacağı ifade edilmiştir (Şeyhîzâde, I, 676-677, Boynukalın, 2009, XXXVII, s. 398). Doktriner yaklaşımla uyumlu olarak toplumun tüm kesimi için geçerli görülen peygamberlere saygı kuralının Osmanlı fetva mecmualarına yansıyan örnekleri şunlardır:

“Bekir-i yahudi, Beşir-i Nasrânî’ye “Sizin peygamberiniz İsa aleyhisselâm hâşa veled-i zinâdır” dese Bekir’e ne lâzım olur? el-Cevâb: Enbiyâya salavatullahi teâlâ aleyhim ve selâmühû alenen seb ile ehl-i küfür katlolunur” (Fezullah Efendi, 2009, s. 128).

“Hazreti Rasûl-i Ekrem’e sebbettiği sâbit olan Zeyd-i papaza şer’an ne lâzım olur? el-Cevâb: Ta’zîr-i şedîd ve habs-i medîd” (Çivizâde, s. 83b).

İslâm’ın diğer şîarları olan kible, ezan ve namazın tahfif edilmesi yahut hakarete konu edilmesi ile ilgili ise şu fetva örnekleri zikredilebilir:

“Zeyd, Amr-ı müezzin ezan okurken ‘Bin kere çağırısın, bizden sana varır yoktur’ dese Zeyd’e ne lâzım olur? el-Cevâb: İstihzâdır, kâfir olur, avreti bâindir” (Düzdağ, 1983, s. 113).

“Bir kimse bir kimseyi cemaatle namaz kılmaya davet etse, karşısındaki de ‘Ben yalnız kılacağım, çünkü Allah ‘innessalâte tenhâ’ buyurur’ diyerek âyet-i kerîmeyle dalga geçse kâfir olur.”

“Bir kimse Kâbe-i Mükerrreme’yi inkâr ve tahfif etse, haccın farzîyetini inkâr etse tecdîd-i iman ve tecdîd-i nikâh lâzım olur. Kâbe’nin içine, ortasına içine pisleyeyim dese kâfir olur. Tevbe etmezse katlolunur” (Üstüvânî, vr. 201).

“İmam olan bir kimse cemaatten bazı şahıslarla çekişip kavga ettiğinde onlara ‘caminize ve namazınıza pisleyim’ dese tekfir olunur. Tecdîd-i iman ve nikâh lâzım gelir.” (Âşık, 1992, s. 362).

Klasik fetva mecmualarında dinî hüküm ve şîarları alay konusu yapmanın yahut istihzâ anlamı taşıyacak şekilde dinî hükümleri ihlâl etmenin küfürle itham edildiği çok sayıda örnek bulunmaktadır (bk. *el-Fetâvâ’l-Hindîyye*, II, 268, 269). Mukaddesâtın gereksiz yere yeminlere konu edilmesinin hoş karşılanmadığı fetva örnekleri ise şöyledir:

“Filan fiili işlersem sebb-i nebi etmişlerden olayım, deyip işlese yemin olmak itikadında işledi ise kefarete; kâfir olmak itikadında işledi ise tecdîd-i iman ve nikâh lâzım olur.”

“Kâbe’ye taş atmışlardan olayım, dese hükmü kezâlik”, “Filan fiili işlersem Cihâr-ı Yâr-ı Güzîne sebbetmişlerden olayım, deyip işlese itikadına nazar olunur” (Çeşmizâde, 1325, s. 97).

Fetva derlemelerinde dinin emir ve yasaklarını hafife alan yahut küçümseyen söz ve davranışlar, doktrinin temsil gücü yüksek eserlerindeki hükümlere paralel bir biçimde tecziye hükmüne bağlanır. Dinî hükümleri alay konusu yapmanın küfür sonucunu doğuracağı bir fetvada şöyle formüle edilir: “*Helal ye*” diyen bir kimseye, “*Ben haramı pek severim*” diyen kimse kâfir olur (Üstüvânî, vr. 198a). Doktrinde de helal olanlardan yemesi tavsiye edilen bir kimsenin, “*haram bana helalden daha sevimli geliyor*” şeklinde verdiği cevap elfâz-ı küfür kategorisinde değerlendirilmiştir (Şeyhîzâde, I, s. 697).

Dinî hükümlerin açıktan ihlalinin cezalandırılmasını öneren Ramazan ayının hürmetinin ihlâl edilmesine ilişkin bir fetva ise şöyledir: “*Zeyd nehâr-i Ramazan’da bilâ özr ayânen müteammiden eklü şûrb eylese Zeyd’in katli caiz olur mu? el-Cevâb: Olur*” (Fezullah Efendi, 2009, s. 19). Doktrinde, bilerek bozulan Ramazan orucu, kefarete hükümlerine konu edilirken, bazı fetva kitaplarında ölüm cezası hiç gündeme gelmeksizin hapis gibi bir ta’zîr cezalarına hükmedilmiştir (*el-Fetâvâ’l-Hindîyye*, II, 169). Bu sebeple yukarıdaki fetvayı, dinin hükmünü tezyif eden müstehzi bir üslupla oruç bozan kimselerle sınırlı olarak değerlendirmek daha isabetli gözükmektedir.

Dinî hükümlere karşı işlenen saygısızlıkların ötesinde dinî otoriteyi temsil eden fetva makamını yahut “şeriat”, “şer”, “fetva” vb. kavramları tahfif eden davranışlar da fetvalara konu teşkil etmiştir:

“Zeyd Amr’a ‘gel şerîata gidelim’, dediğinde, Amr ‘varmazım’ dese ne lâzım gelir? el-Cevâb: Tecdîd-i iman lâzımdır” (Düzdağ, 1983, s. 113)

“Zeyd’in Amr ile davası olup Zeyd Amr’a ‘Seninle davamı şer’le görürüm, yedimde (elimde) şeyhülislâmdan fetvam vardır’ deyip fetva-yı şerife-yi Amr’a gösterdiğinde Amr ‘Fetvayı ez de suyun iç’ derse Amr’a ne lâzım olur? el-Cevâb: Tecdîd-i din” (Fezullah Efendi, 2009, s. 131).

“Zeyd’in Amr-i müslim ile bir hususa müteallika davası olmakla Zeyd, Amr’ı şer’a davet ettiğinde Amr, ‘Ben şer’ bilmem (tanımam), ben işimi kanunla görürüm’ dese Amr’a ne lâzım olur? el-Cevâb: Tecdîd-i imân ve nikâh lâzım olur” (Fezullah Efendi, 2009, s. 131).¹⁰

“Zeyd’in bir hususta şeyhülislâmdan aldığı fetvayı gösterdiği hasmı Amr, ‘fetva neymiş, ben fetva bilmem’ dese kendisine ne lâzım olur? el-Cevâb: Tecdîd-i iman ve nikâh” (Çatalcalı, 1312, I, s. 179).

“Zeyd, Amr-ı zimmîye aldığı fetvayı gösterdiğinde Amr, cimâ lafzıyla şetm eylese Amr’a ne lâzım olur? el-Cevâb: Ta’zîr” (Düzenli, 2015, s. 320).

“Zeyd’in Amr ile bir hususa müteallika davası olmakla Zeyd Amr’ı şer’a davet ettiğinde Amr şer’a cimâ lafzıyla şetmeylese Amr’a ne lâzım olur? el-Cevâb: Tecdîd-i iman ve nikâh” (Fezullah Efendi, 2009, s. 131).

Fetvalarda, mabetlere yahut binaların üzerindeki dinî motiflere zarar vermenin yahut hakaret olarak algılanması muhtemel fiillerin de cezalandırılması öngörülür:

“Zeyd-i zimmî bir câmiin divârına tebevül ider (ihtiyaç giderir) olsa Zeyd’e ne lâzım olur? el-Cevâb: Ta’zîr-i şedîd ve zecr ve men” (Demirtaş, 2014, s. 247).

“Bir karye zâbiti Zeyd, sâkin olduğu menzilin divârında kelime-i şehâdet yazılmış olmağla ahaliden Amr-ı zimmî varub kelime-i şehadet üzerine necâset sürse Amr’a ne lâzım olur? el-Cevâb: Ta’zîr” (Demirtaş, 2014, s. 249).

Yürürlükte olan Türk Ceza Kanunu’nun 153. maddesinde de ibadethanelere zarar verme ve onları kirletme bir suç olarak tanımlanmış ve hapis cezası öngörülmüş, bu suçun bir dinî inancı benimseyen toplum kesimini tahkir maksadıyla işlenmesi halinde verilecek cezanın üçte bir oranında artırımına hükmedilmiştir (TCK, md. 153).

2.2. İlim ve ilim ehline saygı

Dinin temel kaynaklarında ilim ve ilim sahibi olmanın anlam ve önemine ilişkin çok sayıda hüküm yer alır. Kendilerine danışılması salık verilen âlimler, Allah’tan en çok korkan kullar olarak tavsif edilir ve nebilerin varisleri olarak görülür.¹¹ İslâm düşüncesinde dinî ve kutsal metinlerle ilişkisi kurulabilen akli ve nakli tüm ilimler bir açıdan kutsiyet ifade eder. Bu ilişkiden ötürü ilim ve ilim sahipleri tâzim ve hürmeti hak eder.¹² Doktrinde de âlimlerin Allah ve elçisinden sonra itaat edilmesi gereken kimseler olduğu, âlimin mürekkebinin şehidin kanından daha faziletli olduğu, ilim sahibinin öncelikli olarak imamete layık olduğu yönünde değerlendirmelere rastlanır. Pek çok fıkıh eserinde dinî hükümlerin Kur’ân ve Sünnet’ten sonraki üçüncü kaynağı mesabesinde görülen icmân oluşumunda İslâm bilginlerinin rolü üzerine durulur (Şeyhîzâde, II, 745, Sübkî, I, 73, Mâverdi, 1999, XVI, 109).

Eğitim, yargı ve fetva kurumlarından müteşekkil ilmiye sınıfı, seyfiye (askerî zümreler) ve kalemiye (sivil bürokrasi) ile birlikte Osmanlı devlet teşkilatının temel yapısını oluşturur. Dönemin tarihi ve sosyal dokusunu yansıtan fetva mecmualarında ilim ve ilim ehlinin saygınlığının hukukî güvence altına alındığı

¹⁰ Benzer fetvalar için bk. *Fetâvâ-yı Abdurrahîm*, vr. 176; *Cerîde-i İlmiyye Fetvaları*, s. 251.

¹¹ İlim ve eğitimin önemini vurgulayan bazı âyet ve hadisler için bk. 3/Âl-i İmrân/154; 19/Ankebût/35; 30/Rûm/22; 39/Zümer/9,49; 35/Fatır/28; Buhârî, İlim, 10; İbn Mâce, Mukaddime, 17; Ebû Dâvûd, İlim, 9, 12; Tirmizî, İlim 3, 19.

¹² İlimin ve âlimin faziletine geniş yer ayıran Dârimî’nin *es-Sünen’inde* “Âlimlere Saygı” başlığını taşıyan müstakil bir bab bulunur. Aynı eserde Hz. Peygamber’in hadislerine gösterilmesi gereken saygı tâzim ve tevkîr kavramlarıyla ifade edilir. bk. Dârimî, *es-Sünen*, Mukaddime 24, 30, 37, 40.

hemen fark edilir. Fetvalarda bilhassa elfâz-ı küfür bahislerinde peygamber vârisi konumundaki ulemâyı ve ilmî müesseseleri aşağılayıcı söz ve fiiller için çeşitli cezalar öngörülmesi dikkat çeker:

“Zeyd, Amr’a ‘okuyana, okumağa heves edene ve okumayı icad edene lanet olsun’ dese, Zeyd’e ne lâzım olur? el-Cevâb: Tecdîd-i iman ve nikâh” (Nev’izâde, vr. 42b).

“Zeyd ulemadan Amr’a ‘Haramzâde!’ deyu şetmeylese Zeyd’e ne lâzım olur? el-Cevâb: Ta’zîr.” (Feyzullah Efendi, 2009, s. 115).

“Zeyd ulemadan Amr’a ‘lanet sana ve ilmîne’ dese Zeyd’e ne lâzım olur? el-Cevâb: Tecdîd-i iman ve nikâh” (Nev’izâde, vr. 42b).

“Şâbb-i âlim (genç âlim), şeyh-i cahil üzerine takdim olunur” (Çeşmizâde, 1325, s. 162).

“Zeyd-i câhil, ulemâdan Amr’a ‘Bre asılacak’ dese, Zeyd’e şer’an ne lâzım olur? el-Cevâb: Ta’zîr lâzım olur” (Çivizâde, vr. 75b).

“Erâzilden Zeyd, ulemâ ve eşrafdan olan Amr’a “Bre ırğad!” deyu şetmeylese Zeyd’e ne lâzım olur? el-Cevâb: Ta’zîr” (Demirtaş, 2014, s. 246).

“Zeyd-i câhil, ehl-i ilmden Amr’a ‘be hey mel’un, be hey kezzâb’ dese şer’an ne lâzım olur? el-Cevâb: Re’y-i hâkim ile ta’zîr olunur.”¹³

“Amr’ın her zamanda âdeti, ulemâ-i dîni ve erbâb-i şer’ati kadh edip (eleştirip), ‘kâdılarının yedikleri ve içtikleri haramdır ve müderrislerin dahi şüpheden hâlî değildir. Bunların ettiklerin câhil etmez. Her ne fesâd olursa dânişmend tâifesinden zuhur eder ve cehele haramdan artık ictinâb ederler’ deyip ve ulemânın uyubunu teccüss edip, ale’d-devâm bunlara bu’z-ü adavet üzere, mecâlîste mezemmetlerin etmeden hâlî olmayıp halka nefret verse ana ne lâzım olur? el-Cevâb: Eğer ulemâ-i dîne ilimleri için bu’z-ü adaveti olup söylediği andan nâşi ise küfür lâzımdır. İsnât ettiği umura te’âtî için bu’z ederse nesne lâzım olmaz, içlerinde bî-günâh olanlara iftira etmeyecek.”

“Zeyd-i şâir, ulemâ ve sulehâdan bazı kimseleri elfâz-ı kabîha ile hicvetmek âdet edinse, şer’an Zeyd’e ne lâzım olur? el-Cevâb: Ta’zîr-i şedîdden sonra zindana ilkâ olunup, tevbe ve salâhı zâhir olmayınca ihrâc olmamak lâzımdır” (Düzdağ, 1983, s. 181).

“Papaz olan Zeyd-i Nasrânî ulemadan Amr’a tahkîren ve gazaban ‘Sen adam mısın? Benim ayağım vardığı yere senin başın varamaz’ dese Zeyd’e ne lâzım olur? el-Cevab: Ta’zîr” (Düzenli, 2015, 318).

Doktrinde de benzer hükümlere rastlamak mümkündür. (İbn Nüceym, V, s. 132) Öğrencinin hocasıyla alay etmesini küfür olarak niteleyen bir ilmihal kitabındaki şu ifadeler dikkat çekicidir: “*Bir kimse mektepteki hocasını taklit edip alâ vehî’s-sühriyye (alay etme kastıyla) eline çubuk alıp sıbyana darb eder gibi darb eylese kâfir olur*” (Üstüvânî, vr. 197b). İlimle meşgul olan öğrencinin hakaret ve şiddete karşı koruma altına alındığı bir fetva ise şöyle formüle edilmiştir: “*Zeyd, Amr’ı tâlib-i ilmîyi darb edip ‘bre mel’un, bre kâfir, yahudi ...’ dese, Zeyd’e ne lâzım olur? el-Cevâb: Ta’zîr lâzım olur*” (Düzdağ, 1983, s. 181).

Fetva koleksiyonlarında müminlere örnek olarak takdim edilen ve özendirilen sâlih kimselerin (46/Ahkâf/15) saygıyla anılmasına ilişkin fetvalara da rastlanır:

“Zeyd sulehâdan Amr ile çekiştiğinde tehevür edip (kızıp) Amr’ın sakalını çekip ‘Bre ırğad!’ deyu şetmeylese Zeyd’e ne lâzım olur? el-Cevâb: Ta’zîr” (Feyzullah Efendi, 2009, s. 115).

“Zeyd sulehâdan olan Amr ve Bekr’e ‘Ağaca taparsınız’ dese ta’zîr lâzım olur”, “Suleha ve ulemaya şetmedenlere ta’zîr lâzım olur” (Çeşmizâde, 1325, s. 103,106).

“Zeyd-i câhil, ehl-i ilm ve sâlih olan Amr’a ‘Sen nesin bre zalim!’ deyu şetmeylese Zeyd’e ne lâzım olur? el-Cevâb: Ta’zîr.

“Ulemâdan imam ve hatib olan Zeyd, Amr’a: ‘Menzilini bazı fesekaya icar eylemişsin, lâyük değildir!’ dedikte Amr, ğadab idûb ‘Sen adam mısın, bir nikbeti (bahtsız) herifsin! Ben senin sözünle amel etmem!’ dese Amrâ ne lâzım olur? el-Cevâb: Ta’zîr” (Demirtaş, 2014, s. 245, 249).

¹³ Benzer fetvalar için bk. *Fetâvâ-yı Abdurrahîm*, vr. 175, 176.

2.3. Dinî değerlerden bahisle işlenen hakaretin niteliği

Osmanlı fetva koleksiyonlarında dinî değerlerin muhafazası amacına matuf olarak, hakaret ve sövme suçlarının dinî değerlerden bahisle işlenmesi halinde daha ağır cezalara hükmedildiği edildiği görülür. Bu bağlamda te'dib, ta'zîr ve tekfir gibi hükümler veya tekfir hükmünün doğal sonuçları olması hasebiyle talak, tecdîd-i iman, tecdîd-i nikâh ve katil yaptırımları ayrı ayrı ya da topluca fetvalara konu olmuştur. Fetvalardaki hüküm çeşitliliğiyle paralellik arz edecek bir biçimde Osmanlı Devleti'nin en önemli hukukî belgeleri kabul edilen kadı sicillerinde de bu suç kategorisi için tek tip bir ceza öngörülmediği tespitinde bulunulmuştur.¹⁴ Burada cezaların yahut diğer yaptırımların infazının ayrı bir inceleme konusunu teşkil ettiğini tekrar hatırlatmak yerinde olacaktır.

Modern hukuk düşüncesi de hakaret suçunun dinî inanç ve düşüncelerin açıklanmasından, değiştirilmesinden, yayılmaya çalışılmasından yahut mensup olunan dinin emir ve yasaklarına uygun davranılmasından dolayı ya da dinen kutsal sayılan değerlerden bahisle işlenmesi halinde nitelikli bir hale dönüşeceğini benimsemiştir.¹⁵

Kişinin dinini, imanını veya mukaddesatını aşağılayarak yapılan hakaretlere yönelik cezalar, fetvalarda genel olarak şöyle formüle edilir:

“Zeyd-i müslim babası Amr-ı müslime ‘Bre din ve imanını falan ettiğim kâfir!’ deyu cimâ lafzıyla şetmeylese Zeyd’e ne lâzım olur? el-Cevâb: Tecdîd-i iman ve nikâh lâzım olur ve ta’zîr olunur, ukûbunun cezasını ahrette görür” (Fezullah Efendi, 2009, s. 866).

“Zeyd zevcesi Hind-i müslimeye ‘Bre dînini imanını fûlan ettiğim!’ deyu cimâ lafzıyla şetmeylese Hind Zeyd’den mübaâne (boşanmış) olur mu? el-Cevâb: Olur” (Fezullah Efendi, 2009, s. 30).

“Zeyd-i müslim, Amr-ı müslime ‘Bre din ve imanını fûlan ettiğim!’ deyu cimâ lafzıyla şetm eylese Zeyd’e tecdîd-i iman ve nikâh ve ta’zîr olunmak lâzım olur mu? el-Cevâb: Olur” (Cebeci, 2009, s. 305).

Nikola-i zimmî, Zeyd ve Amr ve Bekir’in hâşâ din ve imanına ve ağzına ve avratına cimâ lafzıyla şetmeylese Nikola’ya ne lâzım olur? el-Cevab: Her biri için darb-ı şedîd (Düzenli, 2015, 313).

Dinî değerlerin korunmasına yönelik hassasiyet fetva mecmualarında öyle bir noktaya ulaşır ki, imanın ikrar edildiği ve Kur’ân lafızlarının çıktığı bir uzuv olması hasebiyle inanan bir kimsenin ağzına yönelik yapılan hakaretler de nitelikli hakaret suçu kapsamında görülür. Bu fetvalar zaman zaman müslüman bir kimsenin uzuvlarına sövmeyi elfâz-ı küfür bağlamında değerlendiren doktriner yaklaşımla temellendirilmeye çalışılır (bk. Şeyhîzâde, I, 697). Sözü edilen husus bazı fetvalarda şöyle dile getirilir:

“Zeyd-i müslim, Amr-ı zimmînin ağzına ve dinine şetmeyleyse ne lâzım olur? el-Cevâb: Ta’zîre müstehak olur” (Düzdağ, 1983, s. 101).¹⁶

“Zeyd-i müslim Amr-ı müslimin hâşa cimâ lafzı ile dinine imanına ve ağzına sövse şer’an ne lâzım olur? el-Cevâb: Kâfirdir, katli helaldir.”

¹⁴ bk. Erkan, Nevzat, Osmanlı Üsküdar’ında Toplumsal Hayat (18. Asır Üsküdar’da Müslim-Gayrimüslim İlişkileri), s. 40.
¹⁵ Halen yürürlükte olan Türk Ceza Kanunu’nun ilgili maddesi şöyledir: “Hakaret suçunun; a) Kamu görevlisine karşı görevinden dolayı, b) Dinî, siyasi, sosyal, felsefî inanç, düşünce ve kanaatlerini açıklamasından, değiştirilmesinden, yaymaya çalışılmasından, mensup olduğu dinin emir ve yasaklarına uygun davranmasından dolayı, c) Kişinin mensup bulunduğu dine göre kutsal sayılan değerlerden bahisle, işlenmesi halinde, cezanın alt sınırı bir yıldan az olamaz.” TCK, 125/3.
¹⁶ Benzer nitelikte olduğu tespit edilen fetvalar şunlardır: “Zeyd-i zimmî Amr-ı müslimin neüzü billah cimâ lafzı ile ağzına ve avretine şetm eylese şer’an ne lâzım olur? el-Cevâb: ta’zîr-i şedîd ve habs-i medîd lâzımdır.” Ebussuûd Efendi Fetvaları, s. 101. “Zeyd-i müslim Amr-ı müslime cimâ lafzıyla “İmanımı köpeklerle falan ettiririm” dese Zeyd’e ne lâzım olur? el-Cevâb: Tecdîd-i iman ve nikâh lâzım olur.” Fetâvâ-yı Feyziye, s. 131. “Zeyd zevcesi Hind-i müslimeye “Bre din ve imanını fûlan ettiğim!” deyu cimâ lafzıyla şetm eylese Hind Zeyd’den mübaâne olur mu? el-Cevâb: Olur.” Cerîde-i İlmiyye Fetvaları, s. 158, 249; Düzenli, Gayrimüslimlere Dair Fetvalar, s. 332-338.

“Bu surette Zeyd’in vech-i muharrer üzere sebbettiği huzur-i hâkimde vech-i şerî üzere sabit olsa Zeyd, bilâ tehir katlolunur mu? el-Cevâb: Olunur” (Feyzullah Efendi, 2009, s. 129).

Benzer hassasiyetin bir uzantısı olarak insana yöneltilen hakaretin ötesinde hayvanlara, diğer mahlûkata ve hatta cansız varlıklara sövmeye bile onların yaratıcısıyla ilişkisi kurularak çeşitli yaptırımlar öngören fetvalar söz konusudur. Bu duruma örnek mahiyetinde, ağzı bozuk olan kasabın şahitliğinin kabul olmayacağına hükmeden bir fetva şu şekilde zikredilebilir: “*Sığır kasabı olup daima hayvânâta şütûm-u ğaliza (ağır küfür) eden Zeyd’in şehâdeti makbul olmaz*” (Çeşmizâde, 1325, s. 41). Fetvaya temel teşkil edecek şekilde Hanefî mezhebinde cima lafzıyla yiyeceğe sövmenin, eti yenen hayvanlara sövmenin veya suya sövmenin küfürle neticeleneceği belirtilmiştir (Şeyhîzâde, I, 697).

Son olarak ölmüş kimselerin arkasından kötü konuşmanın da nitelikli hakaret suçu bağlamında telakki edildiği ifade edilmelidir: “*Zeyd-i zimmî vefat eden Amr-ı müslim için ‘canına lanet olsun’ dese, Zeyd’e ne lâzım gelir? el-Cevâb: Te’đib lâzım olur*” (Nev’îzâde, vr. 37b).

3. Gayrimüslimlerin dinî ve manevî değerlerine saygı

Bariş anlamındaki “silm” kökünden türeyen İslâm, tüm insanların selâmete ermesi için öğretilerinin geniş kitlelere ulaştırılması yolunda çaba gösterilmesini emreder (2/Bakara/193, 8/Enfâl/39, Buhârî, Cihâd, 15, Müslim, İmâre, 149-151). İslâm kültüründe tebliğ ve fetih anlayışının bu emirden beslendiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte insanların, kendilerine ulaşan dinî öğretiyi kabul edip etmeme serbestisi, “*Dinde zorlama yoktur*” (2/Bakara/256), “*İsteyen inansın, isteyen inkâr etsin*” (18/Kehf/29), “*Sizin dininiz size, benim dinim banadır*” (109/Kâfirûn/76) gibi âyetlerle güvence altına alınmıştır. Günümüz hukuk terminolojisinde din ve vicdan hürriyeti ilkesine tekabül eden bu anlayışın ilk somut örneği, bizzat Hz. Peygamber tarafından imzalanan Medine Vesikası ile tatbik edilmiştir. Gayrimüslimlerin yoğun olarak yaşadığı Medine’de onlarla kurulabilecek ilişkilerin çerçevesini çizen bu anlaşma, süreç içerisinde ‘zimmet akdi’ prensibi ile son hâlini almıştır.

Devlet ile gayrimüslim ahali arasında tesis edilen ve sadık kalındığı takdirde bağlayıcılığı devam eden zimmet akdi, her iki tarafa da birtakım haklar tanır ve bazı sorumluluklar yükler. Zimmet sözleşmesi, gayrimüslimlere can ve mal güvenliği başta olmak üzere itibarlarının ve sosyal haklarının korunmasına dair bir güvence verir ve bazı durumlarda geçerli olmak üzere hukukî özerklik bahşeder. Bunun karşılığında zimmîlerin de devletin hâkimiyetini tanıması ve kurallara riayet etmesi beklenir (Yaman, 2013, XLIV, s. 436).

Bu doktriner yaklaşımla uyum arz eden Osmanlı hukuk anlayışı, müslümanların yanında gayrimüslim tebaanın dinî değerlerinin de güvencesi konumundadır. 1326 yılında Bursa’nın fethinden sonra Bizans baskısından bunalan yahudilerin bir havra inşa etmesine Orhan Gazi’nin izin vermesi, Fatih Sultan Mehmed’in Sırbistan Kralı Brankoviç’e savaşı kazandığı takdirde her mescidin yanında bir de kilise bulunabileceği teminatını vermesi bu anlayışın siyasi irade tarafından benimsendiğine işaret eden tarihi referanslardır. Saygı temelli bu yaklaşımın fetvalarda da meşruiyet zeminine oturtulduğu görülür. İstanbul ve çevresi savaş ile alınmasına rağmen sulh yoluyla alınmış kabul edilerek eski kiliselerin buldukları hal üzerine bırakılması, halkı gayrimüslim olan köylerde yeni kiliseler inşa edilebilmesi, gayrimüslimlerin kendilerine ait vakıflar kurması ve bu vakıflar aracılığıyla dinî işler için yardımlar toplayabilmesi yönünde verilen fetvalar, sözü edilen hususa örnek teşkil eder (Çetin, 1994, s. 26, Bakkal, 2010, s. 214).

Zimmîlere ait kutsal değerlerin muhafazasına yönelik literatüre girmiş fetvaları, şu başlıklar altında incelememiz mümkündür:

3.1. Din ve ibadet özgürlüğü

Zimmet anlaşması, gayrimüslimlerin can ve mal güvenliği yanında din ve ibadet hürriyetini de teminat altına alır. Bu yönde fetva mecmualarında zimmîlerin can ve malına müslüman olmadıkları gerekçesiyle verilen zararın tazminini ve zarar verenin tecziyesini öngören fetvalara rastlanır. “*Gayrimüslim Zeyd bir yerde dükkân açıp bakkallık etmek istediğinde o yerde bakkallık yapan müslümanlar, surf zimmî olduğu için ‘dükkân açamazsın’ diyerek dükkânın açılmasına mâni olmaya kâdir olurlar mı? el-Cevâb: Olmazlar*” (Çatalcalı, 1312, I, s. 174). Modern hukukun da benimsediği bir prensip olan, hukukun uygulanması açısından kanun önünde eşitlik ilkesinin zimmîleri de kapsadığı bir fetvada şöyle formüle edilir: “*Hür ve köle, müslim ve zimmî ta’zîrde beraber midir? el-Cevâb: Beraberdir. Asl-ı ta’zîrde demektir. Keyfiyyet-i ta’zîrde merâtibe ri’âyet olunduğu ekser kütüb-i fetâvâda mesturdur.*” (Düzenli, 2012, s. 374).

Din serbestiyetini kanıtlar mahiyette sorumluluk yaşına gelmiş mükellef bir çocuğun, müslüman babası tarafından İslâm’a girmeye zorlanamayacağına ilişkin kaydedilmiş bir fetva ise şöyledir: “*Zeyd-i zimmî şeref-i İslâm ile müşerref olduğunda bâliğ olan oğlu Amr-ı zimmîye ‘Sen dahî İslâm’a gel!’ deyû cebr olunur mu? el-Cevâb: Olunmaz*” (Çatalcalı, 1312, I, s. 178).

Zimmîlere, yemin etmelerinin gerekli olduğu durumda (yemin teklif edildiğinde) kendi kutsalları üzerine yemin etme izni veren fetvalar da bulunmaktadır: “*Zimmiye nice ant verilir? el-Cevâb: Şer’iyle, İncil-i Hazret-i İsbâ’ya inzâl eden Hak Hazretine verilir*” (Düzdağ, 1983, s. 91).

İçki, zina gibi İslâm’ın açıkça yasakladığı ancak inançları doğrultusunda gayrimüslimler hakkında tahakkuk ettirilmeyen hükümler, müslüman toplumu ifsâd etme endişesi duyulduğunda bazı sınırlamalara konu olmuştur. Ancak zimmîlerin sözü edilen nitelikteki tasarrufları değerlendirilirken bu davranışların dinlerinin gereği olup olmadığı dikkate alınmıştır. Örneğin içki satışı ile ilgili bir yasaklamanın gerekçesi, içkinin gayrimüslimlerin inancı açısından dinî bir rükün teşkil etmediği ileri sürülerek açıklanmaya çalışılmış, bu esnada zimmîlerin dinî vecibelerini keyfî gerekçelerle engellemenin dinî bir sorumluluk (günah) olarak telakki edildiği vurgulanmıştır:

“Bilâd-ı İslâmiyye’de olan zimmîler şübh-i hamrdan ve birbirine hufyeten (gizliden) bey’ etmekten zecr olunmak ile mabeynlerinde bey’-i şarapların izhar ve ilan ettiklerinden sonra ehl-i İslâma dahi bey’ eder olup, envâ-i fesad ve fücür şâyi olup nice defa ‘evlerinde kendilerine kifayet miktarından ziyade hamr tutmayalar’ deyu tenbih ve tekid ve tehdid olunduktan sonra dahi fesaddan halî olmayıp, umumen hamrları dökülmeyince fesaka ile muameleleri münkatı olmasa, nefisleri için alıkoydukları hamrları dahi küllen dökülüp, kendileri şübh-i hamrdan men olunsalar şer’an, hükkâm âsim olurlar mı? el-Cevâb: Şübh-i hamr, ehl-i zimmetin dinlerinin vacibâtından değildir ki nehy etmek ile ism (günah) lâzım ola” (Düzdağ, 1983, s. 95-96).

Zimmîlerin din ve ibadet özgürlüğü temin edilirken bunun, dinî sembollerini açıktan küfür propagandasına alet etmeden ve müslüman tebaaya rahatsızlık vermeden gerçekleşmesine özen gösterilmiştir. Yüksek sesle olmadığı takdirde, gayrimüslimlere kutsal kitaplarını okuma, okutma ve dinî eğitim yapma serbestisi tanıyan şu fetva söz konusu özene işaret eder mahiyettedir:

“Zeyd-i yahudî, Yehûd taifesinin sıbyanını menzilinde cemedip ref-i savt etmeksizin mezbûrlara tâlim-i Tevrat eder olsa Zeyd’e taarruz olunur mu? el-Cevâb: Olunmaz” (Feyzullah Efendi, 2009, s. 127).

“Zeyd-i zimmî bir kasabada vâki menziline âyini üzere ibadet edip ve raf-ı savt etmeksizin İncil okusa men olunur mu? el-Cevâb: Olunmaz” (Yenişehirli, 1266, s. 166).

Şu fetvalar incelendiğinde ise müslüman mahallesinde icrâ edilen âyinlerin sadece propaganda tehlikesi barındıran bazı unsurlarının yasaklandığı, ibadet özgürlüğünün tümüyle kısıtlanmadığı görülür:

“Bir kilise müslümanlar mahallesinde vâki’ olup, kâfirler nâkus (çan) yerine bir yufka tahtayı nice yerlerden delip ibadetleri zamanında ol tahtanın orta yerine tokmak ile darb edip, bir savt-ı acib peydâ olup, müslümanlar müteazzi olsalar, şer’an ref olunma caiz olur mu? el-Cevâb: Vacibdir.”

“Müslimîn ve kefere muhallitan (karışık) sâkinler olup içinde câmi-i, şerîf olup mısır (şehir) hükümden olan karye-i kebîrenin keferesi karye-i mezbûre içinde olan kenîse-i kadîmelerinden taşraya işitilecek mertebede nâkus (çan) darb eder olsalar hâkim keferayı ol vech üzere nâkus darbindan mene kâdir olur mu? el-Cevâb: Olur” (Çatalcalı, 1312, I, s. 172).

Müslümanlara rahatsızlık verdiği gerekçesiyle sadece yüksek sesin azaltılmasının talep edildiği bir başka fetva ise şöyle kaydedilmiştir:

“Zimmîler mahallesinde vâki olup müslimîn mahallesine karîb olan bir karyede Zeyd-i zimmî, zimmîleri cemedip İncil okuyup raf-ı savt etmekle müslimîn mahallesinde olan müslimîn müteazzi olduklarında hâkim varıp i’lam edip mezburları raf-ı savttan men ettirmeğe şer’an kâdir olur mu? el-Cevâb: Olur” (Çivizâde, vr. 85a).

Müslüman toplumun propagandadan etkilenme ihtimalinin bulunmadığı zamanlarda, bu kısıtlamaların da kalktığı anlaşılmaktadır:

“Bir dağ başında kadîmî bir kilise olup, kâfirler üzerinde perhize çıkıp, çan çalıp ve etrafına kâfirler cem olup, ruhbanları âyîn-i batılları üzre vaz eyleyip kâfirler ağlaşıp gıriv eyleseler (feryat etseler) müslümanlar kiliseyi hedm eylemeğe kâdir olurlar mı? el-Cevâb: Eğer etrafında asla şenlik yok ise taarruz olmaz. Eğer var ise şîâr-ı küfrü bu miktar izhâr etmekten men ve zecr olunmak lâzımdır” (Düzdağ, 1983, s. 96).

3.2. Din adamlarına ve dindarlara pozitif ayrımcılık

Osmanlı hukuk kültüründe zimmîlere tanınan din ve vicdan hürriyetinin ötesinde, dindarlara veya dinî vazifeleri deruhte eden gayrimüslimlere yönelik birtakım ayrıcalıklar öngörülmüştür. Sözelimi zimmet sözleşmesi gereği gayrimüslimlerin cizye isminde devlete ödedikleri vergiden, geliri olmayan veya münzevi bir hayat yaşayan din adamları muaf tutulmuştur. Doktrin eserlerinde de kendilerini ibadete adanmış insanların arasına karışmayan din adamlarına cizye muafiyeti tanındığı görülür (bk. Kudûrî, 1997, s. 236, İbnü'l-Hümâm, 2003, VI, 52). Pozitif ayrımcılığın fetva mecmualarına yansıyan çok sayıda örneği bulunmaktadır:

“Kilise keşişlerinin fukaraları için haraç vermek lâzım olur mu? el-Cevâb: Asla, halk ile muhâlataları yok ise olmaz.”

“Keşişlerden cizye ve ispençe (tarım vergisi) ma’fuv müdür, yoksa alınır mı? el-Cevâb: Asla, halk ile muhâlataları yok ise alınmaz” (Düzdağ, 1983, s. 103).

“Bir manastırda sakin olup, nas ile ihtilât olmayan Zeyd-i zimmîden cizye alınır mı? el-Cevâb: Alınmaz.”

“Şeyh-i fâni olan Zeyd-i zimmîden cizye alınır mı? el-Cevâb: Alınmaz.” (Nev’izâde, vr. 37a-36b).

Cizye muafiyetinin, ticari bir geliri olmayan ve kendilerini dine adayan din adamlarıyla sınırlı olduğu, bu kimselerden ticaretle uğraşanların aynı muafiyetten yararlanma taleplerinin ise geri çevrildiği görülür: “Bir kenîsenin papazı olan Zeyd-i zimmî nâs ile muhâlata edip kâr u kesb etmekle cizyedâr

olan Amr, Zeyd'den cizye talep ettiğinde Zeyd mücerred 'Papaz olmakla vermem' demeğe kâdir olur mu?" *el-Cevâb: Olmaz*" (Fezullah Efendi, 2009, s. 124).

Gayrimüslim din adamlarına uygulanan bu pozitif ayrımcılığın kimi zaman suiistimal edildiği ve uygulamanın vergiden muaf olmak için papazlık ya da hahamlık mesleğini seçen bir zümrenin doğmasına yol açtığı da burada zikredilmelidir. Kadı sicillerinde bu durumun çok sayıda örneği mevcuttur.¹⁷

Fetva koleksiyonları incelendiğinde dinine bağlı olarak yaşayan zimmînin, inancının gereğini yerine getirmeyenden daha ayrıcalıklı bir statüde değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Kiliseye gitmeyen bir gayrimüslimin, kiliseye tâbi olan ve ibadetlerini ifâ eden zimmî aleyhine şahitlik yapamayacağı bir fetvada şöyle dile getirilir: "Kiliseye varmayan kâfirin, kiliseye varan kâfir üzerine şehâdeti makbul olur mu? *el-Cevâb: Olmaz.*" Hatta kendi dininin emir ve yasaklarına riayet etmeyen bir müslümanın, zimmî aleyhine şahitlik yapmasına dahi müsaade edilmediği görülür: "Fâsık ve fâcir olan müslimin, zimmî üzerine şehâdeti kabul olunur mu? *el-Cevâb: Fısk-u fücûru kat'i şâyi' ise olmaz*" (Düzdağ, 1983, s. 98).

Fetvalarda formüle edilen inanç özgürlüğünü destekler mahiyette tarihî kaynaklarda papazların kilisede verdiği vaazların denetim dışı tutulduğuna, kiliselerin süslenmesi ve âyinlerin icrasına mahsus olan eşyaların gümrük vergisinden muaf olduğuna ilişkin bilgiler bulunur (Akgündüz, 2008, s. 153).

3.3. İbadethanelerin inşa ve restorasyonu

Zimmîlere tanınan inanç özgürlüğü, en belirgin şekilde mabetlerin inşa ve imarında tezahür eder. Doktrinde barış yoluyla (sulhen) fethedilen yerlerdeki gayrimüslimlerin mabetlerinin buldukları hâl üzere kalması ve yıkıldıklarında asıllarına uygun olarak restore edilmesi genel bir prensip olarak kabul edilmiştir. Savaş yoluyla (anveten) fethedilen yerlerdeki ibadethanelerin statüsü ile yeni mabetlerin inşası ise yöneticilerin inisiyatifine bırakılmıştır (Mâverdî, s. 227, Neseî, 2011, s. 385, Molla Hüsrev, I, s. 299, İbn Nüceym, V, s. 122).

Osmanlı uygulamasında bu özgürlüklerin zaman zaman genişletildiği ve mabetler ile ilgili hükümlerin icrası noktasında bazı beldelerin savaş yoluyla fethedildiği halde sulhen teslim alınmış gibi değerlendirildiği görülür. Bu durum bir fetvada şöyle izah edilir: "Merhûm Sultan Mehmed Han Hazretleri mahrûsa-i İstanbul'u ve etrafında olan karyeleri anveten feth mi etmişlerdir? *el-Cevâb: Maruf olan anveten fetihtir. Amma kenâyis-i kadîme hali üzerine ibkâ olunmak sulhle fethe delalet eder...*" (Düzdağ, 1983, s. 104).

Müslüman nüfusun yaşamadığı beldelerde gayrimüslimlerin ibadethane inşa etmesinin önünde prensip olarak bir engel bulunmadığı şu fetvalardan anlaşılır:

"Ahâlisi zimmîler olan bir cezîrede kefereden bir tâife izn-i sultâniyle sâkin olduklarında cezîre-i mezbûrede kenîse ihdâs etmek murâd eyleseler şer'an men olunurlar mı? *el-Cevâb: Olunmazlar*" (Çatalcalı, 1312, I, s. 170).

¹⁷ "Tekâlif vermemek için haham olanların azli gerektiğinden İsrail'in hahamlıktan feragat ettiği" başlıklı 1081 nolu kayıt, "Tekâlif vergisi vermemek için haham olanların hahamlıktan azledikleriyle ilgili ferman gereği bazı hahamların görevden ayrıldıkları" başlıklı 1148 nolu kayıt, "Tekâlif vergilerinden kurtulmak için haham ve cemaatbaşı olanların görevlerinden ayrılmaları ile ilgili hüküm" başlıklı 1158 nolu kayıt vd. bk. Bab Mahkemesi 3 Numaralı Sicil (H. 1077 / M. 1666 - 1667).

“Bilâd-ı İslâmiye’den baîd olup etrafında ehl-i İslâm olmayub cümle ahâlisi zimmîler olan karye ahâlisi karye-i mezbûrede kenîse ihdâs etmek murad eyleseler mezbûreler men olunmak lâzım mıdır? el-Cevâb: Değildir” (Çatalcalı, 1312, I, s. 171).

“Ahâlisi cümleten zimmîler olup emsâr-i müsliminden baîd olan karyenin zimmîleri perişan olmalarıyla ol karyede olan kenîseleri bi’l-küllîye harâb olduktan sonra mezbûrlar yine yerlerine avdet edip kenîse-i merkûmeyi ke’l-evvel tamir murad eyleseler mezbûrlar men olunmak lâzım mıdır? el-Cevâb: Değildir.” (Fezullah Efendi, 2009, s. 125).

“Ahâlisi zimmîler olan bir karyede kefereden bir tâife izn-i sultânî ile sakin oldukları karye-i mezbûrede kenîse ihdâs etmek murad etseler men olunmak lâzım olur mu? el-Cevâb: Allahu a’lem olmaz” (Şeker, 2005, s. 166).

Bu fetvalar, şehir hükmünde görülmeyen köylerde kilise inşa edilmesine izin veren doktriner yaklaşımla da paralellik arz etmektedir (bk. Zeylâî, 1313, III, s. 280, İbn Âbidîn, 1992, IV, s. 203-206). Fetva mecmualarında müslümanlarla gayrimüslimlerin bir arada yaşadığı yerlerde yeni kiliseler inşa edilmesine izin verilmemiştir. Buna rağmen fetvalarda bir biçimde inşa edilen mabetlerin yıkımının ilave bazı şartlar öne sürülerek zorlaştırıldığı görülür: “Müslümanlar ve zimmîler mahlût olan karyede zimmîler ihdâs ettiği kiliseyi hâkimü’ş-şer’ yıktırmağa kâdir olur mu? el-Cevâb: Mescid var ise olur.” Benzer şekilde bir başka fetvada Cuma kılınmayan yerde ihdâs edilen kiliselere dokunulmayacağı kayıt altına alınmıştır (Düzdağ, 1983, s. 105).

Zimmet akdine aykırı bir şekilde oldubittiye getirilerek gayrimüslim mabedine taarruz anlamı taşıyan bir işlemin geçersizliğine hükmeden ve söz konusu ibadethaneyi zimmîlerin lehine muhafaza eden şu fetva da oldukça ilginçtir:

“Müslim ve keferede muhtelitân sâkin olan karyede vâkıâ kenîse-i kadîmede müsliminden Zeyd ezan okusa karye-i mezbûre keferesi kenîse-i merkûmede âyinlerini icrâ murad ettiklerinde ehl-i örf tâifesinden Amr, mücerred ‘Kenîse-i merkûmede ezan okunmakla bana şu kadar akçe vermeyince âyinlerini icra ettirmem’ deyu mezbûrlardan nesne almağa kâdir olur mu? el-Cevâb: Olmaz” (Fezullah Efendi, 2009, s. 126).

Bir başka fetvada, müslümanlarla zimmîlerin kıdemi veya ihdâsı hususunda tartıştığı bir kilisenin sonradan inşa edildiğinin ispatlanamaması halinde mevcut statüsünü muhafaza edeceğine hükmedilir: “Bir şehir yandığında keferenin kilisesi bile yanıp, ba’dehû tamir etmek dilediklerinde müslümanlar hüdûsuna, keferede kıdemine beyyine ikâme eyleseler, şer’an hangisi evladır? el-Cevâb: Kıdem beyyinesi evlâdır, şehir sulhen feth olucak” (Düzdağ, 1983, s. 106).¹⁸

Mecmualarda bir bölümü veya tamamı yıkılmış kiliselerin asıllarına uygun olarak onarılacağı ve restorasyon çalışmalarının devlet makamları veya toplum tarafından engellenemeyeceği yönünde çok sayıda fetva bulunur:

“Bir şehrin içinde, kâfirlerin kadîmden kiliseleri hâliyâ üstü harâb olsa ta’mîr olunur mu? el-Cevâb: Olunur” (Düzdağ, 1983, s. 106).

¹⁸ Benzer bir fetva şöyledir: “Bilâd-ı İslâmiyeden bir belde vâkıâ olup ehl-i zimmet yedlerinde olan kenîse için müsliminden birkaç kimesneler ‘Belde-i mezbûre anveten fetholunmakla kenîse-i merkûmenin ibkâsı caiz değildir’ deyu dava ettiklerinde kenîse-i merkûmeye mutasarrıf olan zimmîler ‘Belde-i mezbûre fetholunup kenîse-i merkûme ehl-i zimmet yedlerinde ibkâ olunmuştur’ deyip tetâvül-i ahd sebebiyle vakt-i fethi idrak eder kimesne olmamakla şehâdet mümkün olmayıp ve ulema yedlerinde anveten ya sulhen fetholunduğuna mevsûk-bih eser dahi olmasa ehl-i zimmet aslen mütemessik oldukları ecilden kavil yeminleriyle ehl-i zimmetin olup belde-i mezbûre arz-ı sulh ve kenîse-i merkûme zimmîler yedlerinde ibkâ kılınır mı? el-Cevâb: Kılınır. Bu surette belde-i mezbûre şer’an arz-ı sulh kılındıktan sonra ehl-i İslâmdan bazı kimesneler ‘Kenîse-i merkûme belde-i mezbûre fetholunup emsâr-i müsliminden olduktan sonra ihdâs olunmakla men’i lâzımdır’ deyu dava edip zimmîler dahi ‘kadîm olup hîn-i sulhde yedimizde ibkâ olunmuştur’ deseler kavil hangisininindir? el-Cevâb: Kavil zimmîlerindir, bade’l-feth ihdâs olunduğuna beyyine lâzımdır. İkâmet olunursa men olunurlar, ikâmet-i beyyineye imkân olmazsa zimmîler yedlerinde ibkâ olunur.” Fezullah Efendi, Fetâvâ-yı Fezviyye, s. 125-126.

“Sulhen fetholunan bir beldede vâkıa kenîse-i kadîme muhterika olsa belde-i mezbûre zimmîleri kenîse-i merkûmeyi nesne ziyâde etmeksizin vaz’ı kadîmi üzere ta’mîr etmeğe mesağ’ı şer’î var mıdır? el-Cevâb: Vardır.”

“Bilâd-ı İslâmiyeden Edirne’de vâkıâ nasâra tâifesinin kenîse-i kadîmeleri âfet-i semâviye ile muhterika olduğunda tâife-i mezbûre kenîse-i merkûmeyi vaz’ı kadîmi üzere tamir etmekten men olunurlar mı? el-Cevâb: Olunmazlar” (Fezullah Efendi, 2009, s. 125-126).

“Ahâlîsi zimmîler olup içinde kenîse-i kadîme olan karyenin ahâlîsi perişan olup karye-i mezbûrede ehl-i İslâm’dan bazı kimseler tavattun eyleseler ol kimseler, kenîse-i merkûmeyi hedm ettirmeye kâdir olurlar mı? el-Cevâb: Olmazlar” (Çatalcalı, 1312, I, s. 171).

“Kefere tâifesinden olan kenîseyi kadîmenin bazı mevazî (bölümleri) mehdum olsa (yıkılrsa) erbabı ke’l-evvel îadeye kâdir olurlar mı? el-Cevâb: Olurlar” (Nev’îzâde, vr. 30b).

Enkazı aslına uygun olarak tamir edilmesine imkân vermeyen bir kilisenin, yetkili mercilerden alınacak izin doğrultusunda ilave malzeme kullanılarak inşa edilebileceğine hükmeden bir fetva da şöyledir:

“Bir keferede karyesinde olan kenîse-i kadîme harâb olup zimmîler emr-i sultânî ile tamire mübaşeretlerinde kenîsenin enkazı vaz’ı kadîmi üzere tamir ve binaya kifayet etmemekle zimmîler miktar kifâye müceddeden kereste ve sair levâzımını taşradan getirip vaz’ı kadîmi üzere bila terfî’ vela tevsi’ muktezây-ı şer üzere binaya kâdir olurlar mı? el-Cevâb: Olurlar.”

“Bu surette ehl-i örf tâifesi kenîse tamirine hariçten kereste vesâir levâzım getirmek caiz değildir diye mezburları binadan men’e yahut tercîme kâdir olurlar mı? el-Cevâb: Olmazlar.”¹⁹ (Yenişehirli, 1266, s. 165).

Mabetlerin müştêmilâtı kapsamında değerlendirilen görevli odalarının da mabet kapsamında görüldüğü anlaşılmaktadır: “Sulhen fetholunan bir beldede vâkı kenîse-i kadîmenin avlusu dâhilinde olan ruhban odaları harîkte (yangında) muhterik olsa ruhbanlar ol odaları vaz’ı kadîmi üzere binadan men olunurlar mı? el-Cevâb: Olunmazlar” (Yenişehirli, 1266, s. 165).²⁰ Kurallara aykırı olarak mabetlere ilave yapılar inşa edilmesi durumunda ise yalnızca bu ilavelerin yıkılmasına hükmolunduğu görülür:

“Bir belde keferesi ol belde içinde kenîse-i kadîmeleri içinde bir kök müceddeden ve zulle (gölgelik) namına müceddeden bir miktar bina dahi ihdâs edip ve kenîsenin taşrasında kenîseye muttasıl müceddeden duvar bina ihdâs eyleseler hâkim, vech-i muharrer üzere ihdâs olunan enbiyeyi hedme kâdir olur mu? el-Cevâb: Olur” (Çatalcalı, 1312, I, s. 171-172).²¹

Koleksiyonlarda zimmîlerin birbirlerinin mabetlerini hedef alan girişimlerinin engellenmesine hükmeden fetvalar da mevcuttur:

“Kadîmden bir beldede sakin Rûm tâifesinin yedlerinde olan kenîse-i kadîmelerini belde-i mezbûrede sâkin Ermeni keferesi tegallûben zabteyleseler tâife-i mezbûre kenîselerini Ermeniler’den almağa kâdir olurlar mı? el-Cevâb: Olurlar” (Fezullah Efendi, 2009, s. 131).²²

¹⁹ Benzer fetvalar için bk. Çatalcalı, Fetâvây-ı Ali Efendi, s. s. 171; Yenişehirli, *Behçetü’l-fetâvâ*, s. 164.-165.

²⁰ Benzer bir fetva şöyledir: “Bir mahallede vâkı kadîm manastırın odaları tamire muhtaç olmakla ol manastırın rahipleri odaları vaz’ı kadîmi üzere tamir edüb nesne ziyade eyleseler ehl-i örf tâifesinden Zeyd mücerred ‘tamir etmekle odaları hedm ederim demeye’ kâdir olur mu? el-Cevâb: Olmaz.” Çatalcalı, Fetâvây-ı Ali Efendi, s. 171.

²¹ Benzer bir fetva da şöyledir: “Bir beldede vâkıa kenîse-i kadîme harâb olmakla belde-i mezbûre zimmîleri kenîse-i merkûmede vaz’ı kadîminden ziyade bina ihdâs eyleseler hâkim ziyadeyi hedme kâdir olur mu? el-Cevâb: Olur.” Fezullah Efendi, Fetâvâ-yı Fezziyye, s. 126.

²² Diğer bir fetva örneği için bk. “Bir beldede voyvoda olan Zeyd ol beldede sakin Yahudi tâifesinden Amr’dan senin menziline bazı Yahudi gelip Tevrat okuyup âyinlerini icrâ ederlermiş diye Amr’ı itham edip cerîme namına Amr’dan nesne almaya yahut Amr’ın menziline hedm etmeye kâdir olur mu? el-Cevâb: Olmaz.” Şeyhülislâm Dürrîzâde Mehmed Arif Efendi, *Netîcetü’l-fetâvâ*, s. 135-136.

3.4. Müsamaha kültürü

Osmanlı Devleti'nin Yılbaşı Yortusu gibi dinî bayram ve törenler için gayrimüslim cemaatlere çeşitli yardımlarda bulunduğu kaynaklarda yer alır (Güler, 1998, s. 159). Süleymaniye Camii inşaatında görev alan Hristiyanların Paskalya bayramına tesadüf eden günlerde çalışmalara katılmadığı, pazar günleri kiliseye gitmek isteyenlerin izinli sayıldığı bilinir. (Şeker, 2005, s. 170). Müsamaha kültürünün bir yansıması olarak görülebilecek bu uygulamaları doğrular mahiyette fetva mecmualarında da komşuluk, esnafılık gibi konular açısından müslüman tebaa ile zimmîler arasında bir ayırım gözetilmediği, buna ilaveten toplumun her kesimine dinî değerlere karşı saygılı bir tutum içinde olmanın telkin edildiği anlaşılır. Sözelimi birçok fetvada bayram günlerinde gayrimüslimlerle selamlaşmanın veya tebrikleşmenin tâzim için olmadığı sürece komşuluk hakkının bir gereği olarak telakki edildiği görülür:

“Zeyd-i zimmî keferede bayramında Amr-ı müslime çörek ve kızıl yumurta verip, Amr dahi alıp kabul eylese, Amra şer'an nesne lâzım olur mu? el-Cevâb: Beis oktur. Eğer ol günü ta'zim için olmayıp komşuluk hakkını riayet için olacak” (Düzdağ, 1983, s. 93).

“Kâfire selâm verip selâm almak isteyince, ne vechile eylemek gerek? el-Cevâb: İslâm'a gelmesi niyetine selâm vermede beis yoktur, "es-Selâmu aleyk" ve "aleyk-esselâm" demek dahi ma'kûldür” (Düzdağ, 1983, s. 93).

“Kefere Paskalya'da eşrâf-i müslimînden birine kırmızı yumurta ve çörek verip ol dahi kirâmen ve mürüvveten ahz eylese beis yoktur” (Çeşmizâde, 1325, s. 164).

Yine fetvalarda gayrimüslim mabetlerinin restorasyonuna yardım etmenin komşuluk hakkı çerçevesinde değerlendirildiği müşahede edilir: “*Keferenin kiliseyi tamirine muâvenet eden müslümanlara ne lâzım olur? el-Cevâb: Kıdemine mu'tekidler ise nesne lâzım olmaz.*” (Düzdağ, 1983, s. 106).

İslam hukukçuları arasında zekâtın amacının fakirlerin ihtiyacını karşılamak olduğu kabulünden hareketle zimmîlere de verilebileceğini savunanlar olmuştur. Ancak genel kanaat, gayrimüslimlere yalnızca zekât dışındaki sadakaların (fıtır sadakası, kefare, adak vs.) verilmesinin caiz olduğu yönündedir (Kâsânî, 1986, II, s. 49, Bâbertî, II, 266; Zeylâî, 1313, I, 300). Doktrindeki görüşlere paralel bir biçimde müslümanların zimmîlere tasaddukta bulunması ve kurban etlerini dağıtmasına izin verildiği görülür:

“Zeyd-i müslim, Amr kardeşi zimmîye sadaka ve kurban eti vermek caiz olur mu? el-Cevâb: Zekât olmayıp, kurban nezren olmayınca olur.”

“Zeyd'in anası ve atası ve akrabası kâfir olup fakîrî'l-hâl olsa, Zeyd bir miktar akça verse sadaka yerine geçer mi? el-Cevâb: Geçer, zekât olmayınca” (Düzdağ, 1983, s. 91).

Sonuç

Osmanlı Devleti'ne hâkim olan hukuk anlayışı, toplumun dinî değerlerine karşı saygılı olmayı bir zorunluluk olarak benimsemiştir. Bu doğrultuda inanç hürriyeti ve ibadet serbestisi, doktriner fıkıh düşüncesiyle de uyumlu bir biçimde bir devlet politikası olarak kabul edilmiştir. Bu politika ekseninde devletin, kendi tebaasının büyük bir bölümünü teşkil eden müslüman toplumun dinî yaşantısı ve manevî değerlerini güvence altına aldığı gibi, bünyesindeki diğer din mensuplarının kutsalını da muhafaza etmeye çalıştığı görülür.

Dinî değerlerin muhafazası doğrultusunda izlenen bu saygı siyasetinin şekillenmesinde fetva mecmualarının önemli bir rolü bulunur. Fetva mecmuaları şer'î hukukun belirgin olduğu Osmanlı hukuk düşüncesinin beslendiği dinî-hukukî kaynaklar arasında yer alır. İslâm hukuk müktesebatında

ictihadla yakın bir anlam ilişkisi bulunan ve hukukî yorumlamanın olgusal gerçeklikle temasını sağlayan iftâ faaliyeti, Osmanlı Devleti'nde şeyhülislâmlık nezaretinde kurumsal bir çatı altında yürütülmüştür. Şeyhülislâmların fetva derlemelerinden eyalet ve taşra müftülerinin vermiş olduğu fetvalara varıncaya kadar o dönemde tertip ve tedvin edilen fetva kitaplarının önemli bir bölümü günümüze ulaşmış olup bunlar, hukuk tarihi ve hukuk sosyolojisi açısından bize zengin bir malzeme sunmaktadır.

Dinî değerler açısından bakıldığında şeyhülislâmların da içinde bulunduğu ilmiye sınıfının telif yahut derlemesinin ürünü olan fetva koleksiyonlarında, değerlerin yozlaşmasını önleyici mahiyette çok sayıda hükme rastlanır. Bu çerçevede verilen fetvalarda dinin inanç esaslarına, sembol anlamı taşıyan hükümlerine (şeâir-i dîniyye), mukaddes değerlerine, ilim ehli ve sâlih kimselere karşı işlenen saygısızlıkların özel bir suç tipi olarak elfâz-ı küfür bağlamında ele alındığı görülür. Dinin temel esaslarıyla alay etmenin, kutsalı hafife almanın, dinî hüküm ve prensipleri küçümsemenin imandan çıkıp küfre düşmeye sebep teşkil eden söz ve davranışlar olarak takdim edilmesi, bu hükmün doğurduğu talak, sürgün, hapis, te'dib veya katil gibi sonuçlar göz önüne getirildiğinde caydırıcı bir yaptırım hüviyeti arz eder. Bu meyanda fetva mecmualarında Allah'a, meleklerine, ahiret inancına, Hz. Peygamber'e ve diğer peygamberlere, âlimlere ve iyi kimselere yönelik alay ve hakaretleri küfürle itham eden, yine mukaddes değerlerden bahisle işlenen hakaretleri aynı kapsamda mütalaa eden çok sayıda fetva bulunmaktadır.

Buna ek olarak kutsala saygının yalnızca İslâm dini ve müslümanların değerleriyle sınırlı bir çerçevede ele alınmadığı, gayrimüslim ahalinin dinî ve manevî değerlerine verilen hukukî güvencenin de fetva mecmualarına yansdığı ifade edilmelidir. Dinî-hukukî mahiyetteki hükümleri derleyen bu mecmualar incelendiğinde toplumun büyük kesiminde rahatsızlık uyandırmadığı daha aktüel bir deyişle infiale yol açmadığı takdirde, gayrimüslim tebaanın din ve ibadet hürriyetinin açıkça deklare edildiği ve din eğitimi yahut diğer sosyal haklar konusunda yaşanan eşitsizliklerin önüne geçilmeye çalışıldığı hemen fark edilir. Nitekim gayrimüslim din adamlarına ve dindar zimmîlere iktisâdî ayrıcalıklar tanıyan, ibadethanelerin tezyîni ve âyinlerin icrasına mahsus eşyaları gümrük vergisinden muaf tutan, papazların kilisede icra ettiği vaazları denetim dışı bırakan, belirli şartlarda gayrimüslim mabetlerinin inşa ve restorasyonunu teminat altına alan çok sayıda fetva örneğine rastlanır.

İslâm hukuk metodolojisi açısından ele alındığında ise döneminin temsil gücü yüksek mecmualarındaki bu fetvaların genellikle Hanefî öğretisiyle paralellik arz ettiği söylenebilir. Zaten fetvaların, bizzat müellifleri tarafından doktriner referanslarla temellendirilmeye çalışıldığı da görülür. Ancak fetva koleksiyonlarında benzer suçlar için tek tip bir cezanın öngörülmediği tespitini de burada zikretmek gerekir. Bu cezaların çeşitliliği ve fetvalarda önerilen hükümlerin yargılama faaliyetine tesiri gerek Osmanlı hukuk tarihi açısından gerekse İslâm hukuk müktesebatı çerçevesinde ayrıca inceleme konusu yapılmalıdır.

Bibliyografya

- Akgündüz, S. N. (2017). Akâidden Fıkha: Hanefî Fıkıh Kitaplarında Elfâz-ı Küfür. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (2).
- Akündüz, M. (2008). Osmanlı Devleti'nde Gayrimüslimlere Tanınan İbadet Hürriyeti. *İslâm Medeniyetinde Birlikte Yaşama Tecrübesi*. Şanlıurfa.
- Aşık, H. (1992). *Küfür Sözler*. İstanbul: Demir Kitabevi.
- Boynukalın, M. (2009). Sövmeye, *DİA*, XXXVII.
- Aydın, B. ve Tak, E. (2008). *İstanbul Kadı Sicilleri*. İstanbul: İSAM.

- Bâbertî. (---). *el-Inâye. Dâru'l-Fikr.*
- Bakkal, A. (2009) İnanç Özgürlüğü Açısından Mabetlere ve Manevi Değerlere Saygı, *İnsan Hakları ve Din Sempozyumu*. Çanakkale.
- Bilmen, Ö. N. (1967). *Hukuk-ı İslâmiyye ve Istilâhât-ı Fıkhiyye Kamusu*. İstanbul.
- Cebeci, İ. (2009). *Cerîde-i İlmiyye Fetvaları Osmanlılarda Hukuk ve Toplum 1*. İstanbul: Klasik Yayınları.
- Çağrı, M. (2009). Saygı, *DİA*, XXXVI.
- Çatalcalı Ali Efendi. (1312). *Fetâvâ-yı Ali Efendi*, Haz. Salih b. Ahmed el-Kefevî. İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1312.
- Demirtaş, H. N. (2014). *Açıklamalı Osmanlı Fetvaları Fetâvâ-yı Ali Efendi*. İstanbul.
- Çeşmizâde Muhammed Halis Efendi. (1325). *Hulâsatü'l-ecvibe*. İstanbul: Uhuvvet Matbaası.
- Çetin, O. (1994). *Sicillere Göre Bursa'da İhtida Hareketleri ve Sosyal Sonuçları*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Çivizâde, Muhyiddin Mehmed Efendi, *Mecmûatü'l-fetâvâ*, Süleymaniye Kütüphanesi Kılıç Ali Paşa, 496.
- Dârimî. (2000). *es-Sünen*, Riyad: Dâru'l-Müğnî.
- Demirel, N. (1987). *İslâm Hukuku'nda İbadet Hürriyeti*. Marmara Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Düzenli, P. (2012). *Şeyhülislâm Ebussuûd Efendi ve Fetvâları*. İstanbul: Osav.
- Düzenli, P. (2015). *Gayrimüslimlere Dair Fetvalar*. İstanbul: Klasik.
- Düzdağ, M. E. (1983). *Ebussuûd Efendi Fetvaları Işığında 16. Asır Türk Hayatı*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Eraslan, S. (2009). *Meşihat-ı İslâmiyye ve Ceride-i İlmiyye Osmanlılarda Fetva Makamı ve Yayın Organı*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Erdoğan, M. (2005). *Fıkıh ve Hukuk Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Erkan, Nevzat (2015), *Osmanlı Üsküdar'ında Toplumsal Hayat (18. Asır Üsküdar'da Müslim-Gayrimüslim İlişkileri)*, İstanbul.
- Fahredden er-Râzî. (1934). *Mefâtihu'l-gayb*. Beyrut: Dâru İhyâi'-Türâsi'l-Arabî.
- el-Fetâva'l-Hindiyeye*. (1310). Bulak. (Nşr.: Dâru'l-Fikr).
- Güler, A. (2009). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Azınlıklar*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Güler, A. (1998). Osmanlı Devleti'nde Gayrimüslimlerin Din-İbadet, Eğitim-Öğretim Hürriyetleri ve Bu Bakımdan "Kilise Defterleri"nin Kaynak Olarak Önemi (4 Numaralı Kilise Defteri'nden Örnek Fermanlar), *OTAM*. (9).
- Hatîb eş-Şîrbînî. (1958). *Muğni'l-muhtâc ilâ ma'rifeti me'ânî elfâzi'l-Minhâc*. Kahire.
- İbn Âbidîn. (1992). *Reddü'l-muhtâr ale'd-Dürri'l-muhtâr*. Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- İbn Nüceym. (---). *el-Bahru'r-râik şerhu Kenzi'd-dekâik*. Kahire: Dâru'l-Kütübi'l-İslâmî, II. Baskı.
- İbnü'l-Hümâm. (2003). *Fethü'l-Kadîr*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İzmirli, İ.H. (1338). *Kitâbu'l-iftâ ve'l-kazâ*. Evkâf Matbaası, yy.
- Kâsânî. (1986). *Bedâi'u's-sanâi fi tertîbi'-şerâi*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2. Baskı.
- Keskin, H. (2008), *Osmanlı Fetvalarında Gayrimüslimlerin İbadet Hürriyeti (Dört Fetva Kitabı Çerçevesinde)*, Marmara Üniversitesi SBE İslâm Hukuku Anabilim Dalı Lisans Tezi.
- Kılavuz, A.S. (1984). *İman-küfür sınırı: Tekfir meselesi*. İstanbul: Marifet Yayınları.
- Kılavuz, A.S. (1995). *Elfâz-ı Küfür, DİA, XI*.

- Kılıç, M. (2009). Osmanlı Fetva Literatüründe Gayrimüslimlere Tanınan Din ve İbadet Özgürlüğü Fetâvâ-yı Ali Efendi Örnekleme. *İslâm Hukuku Araştırmaları Dergisi* (13).
- Kudûrî. (1997). *el-Muhtasar*. Beyrut: Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Mâverdi. (1999). *el-Hâvi'l-kebîr*, Beyrut: Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Mâverdi. (---). *el-Ahkâmü's-sultâniyye*. Kahire: Dârü'l-Hadîs.
- Mevsîlî. (1937). *el-İhtiyâr li-talîli'l-Muhtâr*. Kahire: Matbaatü'l-Halebî.
- Molla Hüsrev. (---). *Dürerü'l-hükkâm*. Kahire: Dâru İhyâi'l-Kütübî'l-Arabiyye.
- Nesefî. (2011). *Kenzü'd-dekâik*. Beyrut: Dârü'l-Beşâiri'l-İslâmiyye.
- Nevî-zâde, A. (1738). *Fetâvây-i Atâ'îye*, Haz. Hasan b. Ali. Diyarbakır Yazma Eserler Kütüphanesi, No: 1501.
- Özervarlı, M. S. (2010). Şiâr, *DİA*, XXXIX.
- Serahsî. (1324). *el-Mebsût*. Kahire.
- Sinanoglu, M. (2001). İstihfâf, *DİA*, XXIII.
- Sübki. (---). *Fetâva's-Sübki*. Beyrut: Dârü'l-Ma'rife.
- Şah Veliyyullah ed-Dihlevî. (1992). *Hüccetüllahi'l-bâliğa*. Beyrut.
- Şeker, M. (2005). *Anadolu'da Birarada Yaşama Tecrübesi, Türkiye Selçukluları ve Osmanlılar'da Müslim-Gayrimüslim İlişkileri*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2005.
- Şeyhîzâde. (---). *Mecmau'l-ehur fi şerhi Mülteka'l-ebhur*. Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî.
- Şeyhülislâm Dürrizâde Mehmed Arif Efendi. (1849). *Netîcetü'l-fetâvâ*. İstanbul: Matbaa-i âmire.
- Şeyhülislâm Menteşzâde Abdurrahim Efendi, *Fetâvây-ı Abdurrahim*, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, 136.
- Şeyhülislâm Seyyid Feyzullah Efendi. (2009). *Fetâvâ-yı Feyziyye Osmanlılarda Hukuk ve Toplum 2*. Haz. Süleyman Kaya. İstanbul: Klasik Yayınları.
- Şîrâzî. (1959). *el-Mühezzeb fi fikhî'l-İmâm eş-Şâfi*. Kahire.
- Üstüvânî Mehmed Efendi. *Fevâidü'l-kebîr*. Süleymaniye Kütüphanesi, Fatih, 2770.
- Wensinck, A. J. (1988). *el-Mu'cemü'l-müfehres li-elfâzi'l-hadîsi'n-nebevî*. Leiden.
- Yaman, A. (2017). *Fetva Usûlü ve Âdâbı*. İstanbul.
- Yaman, A. (2013). Zimmî, *DİA*, XLIV.
- Yenişehirli Abdullah Efendi. (1266). *Behçetü'l-fetâvâ*. İstanbul: Dârü't-tıbaati'l-âmire.
- Zeylâî. (1313). *Tebyînü'l-hakâik fi şerhi Kenzi'd-dekâik*. Bulak: el-Matbaatü'l-Kübra'l-Emîriyye.

49. Kirdeci Ali'ye ait yeni bir eser: Hz. Musa ve Çoban hikâyesi**Mehmet YASTI¹****Sabire KARAĞAÇ²****APA:** Yastı, M. & Karaağaç, S. (2022). Kirdeci Ali'ye ait yeni bir eser: Hz. Musa ve Çoban hikâyesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 780-798. DOI: 10.29000/rumelide.1192674.**Öz**

Anadolu coğrafyasında gelişme gösteren İslamî Türk edebiyatının ilk ürünleri dinî kaynaklı metinlerdir. Kur'an'ın ve surelerin tercümesi ve tefsiri ile başlayan ilk çalışmalar, daha sonra çeşitlenerek dinî, tasavvufî, ahlaki, eğitici manzum ve mensur eserlerle süregelmiştir. Özellikle 14. yüzyıldan itibaren daha çok manzum şekillerini gördüğümüz bu mesnevi tarzındaki hikâyelerle dini sevdirmek, dinin kaidelerini çeşitli ibretlik olaylar ve kahramanlar üzerinden öğretmek amaçlanmıştır. Farklı zaman ve sahalarda çoğu zaman bilinmeyen kişilerce istinsah edilen manzum hikâyelerde gayet akıcı bir halk dili, duru bir Türkçe kullanılmıştır. Hikâyeler barındırdığı deyim, atasözleri gibi kalıp ifadelerle Türk dilinin önemli kültür hazineleri olmaları yanında, arkaik sözcükler, ağız özellikleri ile dilin değişen fonetik ve morfolojik dil hususiyetlerini tespit ve takip etmede dikkate değer malzemeler sunmaktadır. Kısa olmalarından dolayı manzum hikâyeler genellikle müstakil değil, çeşitli dini hikâyelerin toplandığı mecmualar içinde yer almıştır. Çalışmamıza konu olan eser, Fransa Biblioteque Nationale 252 numarada kayıtlı bir mecmuanın 5a-7a varakları arasında bulunmaktadır. Orijinal adı *hikâyet-i Mūsâ peygamber 'aleyhi's-selâm* olan ve Hz. Musa ile çoban arasında geçen bir olayı konu alan hikâye 14. yüzyıl sonu 15. yüzyılın ilk yarısında yaşadığı düşünülen Kirdeci Ali'ye aittir. Hikâyede Allah'a gönülden ve samimi bir şekilde muhabbet duyulması gerektiği, önemli olanın zahir değil, batin olduğu mesajı verilmeye çalışılmıştır. Makalede yazmanın yazım özellikleri, ses ve şekil bilgisi ile söz varlığı hakkında bilgiler verilmiş, hikâyenin metni ve tıpkıbasımı çalışmanın sonunda ek olarak sunulmuştur. Çalışmada bu tür halk hikâyelerinin Türkçenin gelişim seyrini tespit etmedeki önemine dikkat çekilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kirdeci Ali, Hikâyet-i Mūsâ Peygamber 'Aleyhi's-selâm, dil özellikleri, söz varlığı**A new work by Kirdeci Ali: The story of Prophet Moses and shepherd****Abstract**

The first products of Islamic Turkish literature that developed in Anatolia are texts of religious origin. The first studies, which started with the translation and interpretation of the Quran and suras, later diversified and continued with religious, mystical, moral and educational poetic work. It was aimed to popularize religion and to teach the principles of religion through various exemplary events and heroes with these short verse stories, which began to be widely seen especially in the 14th century. A

¹ Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Konya, Türkiye), mehmetyasti41@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6339-6872 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192674]

² YL Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Konya, Türkiye), sabire.527@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8223-2133

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

fluent folk language and a clear Turkish are used in verse stories, which are often copied by unknown people in different times and fields. In addition to being important cultural treasures of the Turkish language with the idioms and proverbs they contain, the stories offer remarkable materials for detecting and following the archaic words, dialect features and the changing phonetic and morphological language characteristics of the language. Because of their shortness, stories are generally not standalone, but are included in magazines where various religious stories are collected. The work, which is the subject of our study, is located between pages 5a-7a of a magazine registered in France Bibliothèque Nationale number 252. The story, whose original name is *hikâyet-i Mūsā peygamber 'aleyhi's-selâm*, and which is about an event between the prophet Moses and the shepherd, belongs to Kirdeci Ali, who is thought to have lived in the late 14th century and the first half of the 15th century. In the story, it has been tried to convey the message that it is necessary to have a heartfelt and sincere love for Allah and that the important thing is not the outward but the inward. In the article, information about the writing features, phonetic and morphological knowledge and vocabulary is given and the text and facsimile of the story are presented as an appendix at the end of the study. In the study, attention was drawn to the importance of such folk tales in determining the developmental course of Turkish.

Keywords: Kirdeci Ali, Hikâyet-i Mūsā Peygamber 'Aleyhi's-selâm, language features, vocabulary

Giriş

Türk edebiyatında İslamiyet'ten önce özellikle sözlü olarak kahramanlık olaylarının büyük bir coşku ile dile getirildiği destan gibi edebî türler, İslamiyet'in kabulü ile yerini büyük oranda hacim bakımından çok uzun olmayan, dil bakımından oldukça sade ve akıcı, ezberlemesi kolay manzum ve mensur destansı nitelikteki halk hikâyelerine bırakmıştır.

XIII. yüzyılda Selçuklu Devletinin son dönemlerinde Anadolu'da Battalnâme, Danişmendnâme, Hamzanâme gibi mensur türde yazılan eserler geniş halk kitleleri tarafından bilinip millî ve manevî duyguları coşturmak için okunurken, ilk örneklerini İran edebiyatında gördüğümüz ve *dini, tasavvufî, destani, menkıbevi ve çeşitli aşk hikâyelerini konu alan* mesnevi nazım türünde yazılan halk hikâyeleri ise Türk edebiyatında özellikle XIV. yüzyıldan itibaren görülmeye başlanır (Doğan, 2012, s. 2; Çiçekler, DİA, s. 320-322).³ Bunların çoğu, çeşitli din büyüklerinin ve halk kahramanlarının hayatlarından/kahramanlıklarından kesitler sunarak halkın millî ve manevî duygularını arttırmak için meclislerde okunmak üzere kaleme alınan, ezberlemesi kolay metinlerdir. Bu nitelikleriyle Anadolu'nun Türkleşmesinde ve Müslümanlaşmasında etkili olan önemli eserlerdir (Biltekin, 2013, s. 1066). Bu manzum dinî hikâye/destanların oluşumunu Vasfi Mahir Kocatürk şöyle ifade etmiştir: *İslamî bilgisi geniş olmayan, fakat bu dine karşı saf ve samimi bir iman taşıyan Türk halk kitleleri, Allah'ın kudretine, peygamberin hayatına, ilk Müslümanların savaşlarına ve aşk maceralarına âhuret âlemlerine ait hikâyeleri büyük bir merakla takip etmiş, devrin Müslüman misyonerleri durumunda olan fakihler, şeyyadlar, meddahlar bu meraktan faydalanarak halk içinde birçok eserler meydana getirmişlerdir* (1964, s. 143).

³ Türk edebiyatında mesnevi nazım biçimiyle yazılan ilk eser 11. yüzyılda Hakaniye lehçesi ile Yusuf Has Hâcîp tarafından kaleme alınan Kutadgu Bilig'dir. Batı Türkçesinde ise mesnevi nazım biçimiyle yazılan ilk eser 14. yüzyılda Risâletü'n-Nushiyye adıyla Yunus Emre'ye aittir.

Hikâyet-i Mūsā peygamber ‘aleyhi’s-selâm**Yazmanın müellifi: Kirdeci Ali**

Metinde geçen;

Buni iden ger dahı ‘Alî-durur

Konya’da Mevlâ’nuñ kulu-durur⁴ 7a/3

beyitten hareketle hikâyenin yazarının Kirdeci Ali olduğu anlaşılmaktadır. Kirdeci Ali hakkında kaynaklarda yeterince bilgi yoktur. Eserlerinden hareketle onun Konyalı olduğu ya da Konya’da yaşadığı, lakabı olan *kirde* (<*Far. girde*) kelimesinin *tandır ekmeği*, *pide* anlamına gelmesinden dolayı da mesleğinin ekmekçilik/fırıncılık olduğu anlaşılmaktadır. Müellifin Ahmet Fakih ve Mevlânâ ile tanışıklığı ve eserlerinde onlardan hürmetle bahsetmesinden dolayı Mevlevî olduğunu tahmin etmek mümkündür. Eserlerinin dil özelliklerinden hareketle Kirdeci Ali’nin 14. yüzyıl sonları ya da 15. yüzyılın ilk yarısında yaşadığı söylenebilir (Argunşah, 2002, s.10).

Şimdiye kadar yapılan çalışmalarda Kirdeci Ali’ye ait olduğu bilinen eserler şunlardır: *Kesik baş destânı*, *Güvercin destânı*, *Ejderha destânı*. Bunların dışında *Hikâye-i Delletül-Muhtel*, *Hikâye-i Geyik*, *Dâstân-ı İsmâil* adlarıyla Kirdeci Ali’ye atfedilen eserler vardır. Çeşitli araştırmacılar tarafından Kirdeci Ali’ye atfedilen eserlerde Kirdeci Ali isminin geçmemesi ya da başka isimlerin geçmesinden dolayı müellif konusuna şüpheli yaklaşılmasının gerektiği dile getirilmiştir (Argunşah, 2002, s. 13, Biltekin 2013, s. 1064).

Hikâyet-i Mūsā peygamber ‘aleyhi’s-selâm, Fransa Biblioteque Nationale 252 numarada kayıtlı bir mecmuanın 5a-7a varakları arasında yer alan (Blocket, 1932, s. 107). 50 beyitlik küçük bir mesnevidir.⁵ Hikâye, aruzun fâilâtün fâilâtün fâilün kalıbı ile yazılmıştır. Ancak sanat amacı güdülmeyen diğer manzum hikâye ve destanlarda olduğu gibi bu eserde de mısraların vezne uydurulması konusunda özen gösterilmemiştir. Metinde birçok vezin ve imla hatası dikkati çekmektedir.⁶

Bahsi geçen hikâye kaynağını Mesnevî’den almıştır.⁷ Mevzu Mesnevî’nin ikinci cildinde geçmektedir (Bahadır, 2018, s. 87). Mesnevî’de 159 beyitte anlatılan hikâye metnimizde 50 beyitte verilmiştir. Mevlânâ ve Mesnevî’sinin Türk Edebiyatı üzerindeki etkisi başta oğlu Sultan Veled olmak üzere kendinden sonra yüzyıllar boyunca devam etmiştir. Yunus Emre, Gülşehrî, Şeyyad İsa, Elvan Çelebi, Nefî, Şeyh Galip gibi birçok şairlere ilham kaynağı olmuştur. Şairler eserlerinde Mesnevî’den beyitlere ya da hikâyelere yer vermiştir (Sarioğlu, 2014, s. 215).

⁴ Korkmaz’ın çalıştığı nüshada müellifin adı şöyledir:

Buni iden Kirdeci ‘Ali durur

Konyada Mevlâ’nun kulu durur 4771 (2012:545)

⁵ Şenol Korkmaz ilk defa 2012 yılında *Eski Anadolu Türkçesine Ait Bir Manzum Hikâye Mecmuası (İnceleme-Metin-Çeviri_ dizin ve Tıpkıbasım)* adlı doktora çalışmasında mecmuanın 188b-190a varakları arasında daha önceki müstakil çalışmalarda değinilmeyen Kirdeci Ali’ye ait Hz. Musa ile Çoban hikâyesini tespit ettiğini ifade etmiştir.

⁶ Çalışmada vezin bozukluklarını düzeltme yoluna gidilmemiştir.

⁷ Şenol Korkmaz hikâyenin kaynağı ile ilgili Kirdeci Ali’nin Mesnevî’den yararlanmış olabileceğini ifade ederek, Mevlana’nın da hikâyede Hz. Musa’nın geçmesi dolayısıyla daha eski bir kaynaktan almış olduğunu iddia eder. Daha eski Arap kaynaklarında geçen şu hikâyeyi örnek verir: *İsrailoğullarından bir bilgisiz kendini kulluğa vermiş. Eşeği de ibadet ettiği yerin dışında yayılıyormuş. Bilgisiz kişi, Yâ Rabbi, ne olurdu, senin de bir eşeğin olsaydı da benim eşeğimle yayılsaydı, demiş. Zamanın peygamberi adamı kınayınca vahiy gelmiş, Tanrı’ya bu sözün hoş geldiği bildirilmiş* (2012, s. 133).

Hikyenin kaynağı metinde şoyale ifade edilmiştir:

İşid imdi bir hikyet iy 'aķıl

Mesnevde şoyale bulunmuş naķıl 7a/2

Hz. Musa ile oban arasında geçen bir olayı konu alan hikyenin konusu özetle şoyledir: Hz. Musa yolda giderken bir obanın Allah'a şoyale dua ettiğini duyar: "Ey lütuf sahibi Tanrım, neredeysen sana kul kle olayım. Elini pp başıma koyayım. Ayakkabını dikip saçını tarayayım. Elbiseni yıkayıp bitlerini temizleyeyim. Allah'ım sana süt ikram edeyim. Elini pp ayağını ovayım. Bütün koyunlarım sana feda olsun!".

Yolda gördi bir obn koyun güder

oyun otlar kendü 'aceb zıkr ider

obn eydür yiri gögi yaradan

anda-y-ısan gel beni bunda bula

andalđıun bilseydim vara-y-ıdım

şağdığım südden sana vire-y-idim

Hem elini pben başa koyam

Ol vaķit kim yatsan dizime

Gel onun bitleyim bitn kırayım

şağdığım elik sdm sana virem

omayam aruğıun sklmege

Yamaları dağı olup dklmege

İy fid olsun sana koyunlarım

Seni ansam yanarım hem gynrem

Bunu duyan Hz. Musa obanın yanına giderek yaptığı duanın din bakımdan uygun olmadığını söyler. oban bu durumdan dolayı çok üzülür ve kendini çöllere atar.

şoyale ksth söyler obn bu sözi

Dinler-idi Ms bir bir kendzi

Ms eydür ol syledğn

Sd şağuban onuklık eyledğn

obn eydür yiri gögi yaradan

Gizlenben kendüzini aradan

Ms eydür küfürdür syledğn

Delü misin yā nesin dergil ögün

Allah tarafından Hz. Musa'ya kulunu kendisinden uzaklaştırmasından dolayı “Biz söze değil, gönle, kalbe bakarız” şeklinde bir vahiy gelir. Bunun üzerine Hz. Musa çobanın yanına giderek Allah'tan gelen güzel haberi muştular.

Emir geldi yā Mūsā n'ittüñ anı

Südlıce ayranlıca yārım kıanı

Ben didim ki saña dostlar düzesin

Yoḥsa gelmez dostı bizden üzesin

Ben didüm mi saña var dostlar oḫı

Yoḥsa gelen dostı ağaca taḫı

Çünkü Ḥaḫ'dan Mūsā'ya irdi ḫitāb

Çobān-ıçun kendüye eyler 'itāb

Vardı Mūsā ister ili 'ālemi

Çobām çün buldı eydür ḫo beni

Yıḫduñ göñlümüzi kılduñ fenā

'Āṣi mi şanduñ bizi sübhāna

Mūsā eydür muştuluk olsun saña

Sen dedigün ḫoş gelür-imiş aña

Gereg-ise tonım yu bitlegil

Ḳaḫmak başa dimiş ögütlegil

Ne gelürse dilüñe söyle revān

Gerek-ise süd içir ayran yavan

Yazma, katalog bilgilerine göre 17. yüzyıla tarihlendirilmiştir. 17. yüzyıl Türk dilinin tarihi gelişimi içinde Osmanlı Türkçesi içinde yer alır. Ancak yazma ses, şekil ve söz varlığı gibi dil hususiyetleri açısından Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlı Türkçesinin özelliklerini bir arada taşımaktadır. Eser harekeli nesih ile yazılmıştır. Eserin kaleme alınış amacı sanat göstermek olmadığı için metinde vezin ve imla hatalarıyla karşılaşılacaktır. Mecmuada bütün bölüm başlıkları ile kimi kelime ve harfler kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Her sayfada 13 satır vardır. Mecmuada geçen diğer manzum hikâyeler de aynı elden çıkmış olup hikâyelerin sıralaması şu şekildedir:

1	<i>hāzā kitāb-ı dāstān-ı geyik</i>	1b-4b
2	<i>ḫikāyet-i Mūsā peygamber 'aleyhi's-selām</i>	5a-7a

3	hâzâ kitâb-ı dâstân-ı İbrâhîm	7b-11b
4	hikâyet-i Temmimü'd-dârî	12a-14a
5	hikâyet-i Enşârî	14b-19a
6	Hikâyet-i Temmimü'd-dârî kayıp olduğın beyân ider	19b-20a
7	hikâyet-i Temmimü'd-dârî	20b-24b
8	hikâyet-i pâdişâh	25a-31a
9	hikâyet-i kuş lezzeti	31b-32a
10	hikâyet-i Dâbbeti'l-Arz	32b-37a
11	hikâyet-i canâvar	37b-40a
12	hikâyet-i iğit	40b-44b
13	hikâyet-i Sâlikiñ kıızı	45a-46a
14	hikâyet-i Deccâl	46b-50b
15	faķîr Temmimü'd-dârî'nüñ bu fûrkat ğazelciğidir	51a-51b
16	hikâyet-i 'Abbâs-ı Hızır Nebî	51b-52b
17	hikâyet-i bulut	52b-53b
18	Temmmim gördüğin 'Abbâs hikâyet eyler bir bir	53b-55b
19	hikâyet-i Temmim	55b-57a
20	kitâb mevlid Muhammed Mustafâ	58b-98b

Nüshaları

Kirdeci Ali'nin hikâyesinin Milli Kütüphane Adnan Ötüken İl Halk Kütüphanesi yazmalar koleksiyonunda 06 Hk 1971 numara kayıtlı mecmuanın 188b-190a varakları arasında *hâzâ destân-ı çoban* adıyla bir nüshası vardır. Korkmaz, bu nüshanın Anadolu sahasında yazılmış ilk çoban-nâme olduğunu iddia etmiştir (Korkmaz, 2012, s. 135).

Cemâl Halfetî'nin Risâle-i Fakriyye adlı mesnevîsinin 678-803. beyitleri arasında *Hikâyet-i Çûbân* adıyla bir nüshası vardır. Hikâye 125 beyitte anlatılmıştır (Sarioğlu, 2014, s. 218).

Bu tür kısa hikâyelerin müstakil eserler değil de mecmualar içinde yer alması ilerleyen zamanlarda farklı mecmualar içinde yeni nüshalarının bulunma ihtimalini güçlendirmektedir.

Dil özellikleri

1. Emir çekiminde her şahıs ayrı bir ek ile karşılanmıştır. Metinde teklik birinci şahıs emir eki -ayım ile karşılanmıştır: *bitün kırayım* 5a/13.

Eski Türkçede (ET) -Gİl olarak düz ünlülü kullanılan teklik ikinci şahıs emir eki, Eski Anadolu Türkçesi (EAT) döneminde de eksiz ya da -Gİl şekliyle devam etmiştir: *dergil ögün* 5b/6, *söylemegil* 5b/10, *itlegil* 6b/6, *ögütlegil* 6b/6, *tevbe kılğıl* 5b/10.

Teklik üçüncü şahıs emir eki ET'de -sUn olup metinde ekin yuvarlak ünlülü -sun şekli tespit edilmiştir: *fidā olsun* 5b/2, *muştuluk olsun* 6b/5.

2. EAT'de görülen geçmiş zaman eki teklik ve çokluk birinci ve ikinci şahıslarda yuvarlak, üçüncü şahıslarda düz ünlülüdür. Görülen geçmiş zaman teklik birinci şahıs eki metinde 2 yerde dudak uyumu dışında kullanılmış, 4 yerde düz ünlülü kelime tabanına düz ünlülü gelerek uyuma girmiştir: *didüm* 6a/5, *yazdum* 7a/6; *bilseydim* 5a/11, *didim* 6a/4, *vara-y-ıdım* 5a/11, *vire-y-idim* 5a/11.

Görülen geçmiş zaman teklik ikinci şahıs eki metinde düz ve yuvarlak ünlü kelime tabanlarına hep yuvarlak ünlülü gelmiştir: *bakmaduñ* 7a/1, *geldüñ* 7a/1, *kıldıñ* 6b/4, *kıldıñ* 7a/2, *şanduñ* 6b/4, *göyündürdüñ* 5b/12, *urduñ* 7a/4, *yıkduñ* 6b/4. Ek iki yerde sonu t ile biten kelime tabanında ünsüz uyumuna girmiştir. Yazar bunu imlada /ئ/ şeklinde şeddeli *n'ittüñ* 6a/3 ^{نیت}, *yarattum* 6a/9 ^{یرتتم} biçimde göstermiştir.

Görülen geçmiş zaman teklik üçüncü şahıs metinde her zaman ünlü uyumu dışında düz ünlülü kullanılmıştır: *buldı* 6b/3, *diñler-idi* 5b/3, *eyledi* 6b/9, *geçdi* 6a/2, *gider-idi* 5a/7, *vardı* 6a/2, *vardı* 6b/3.

3. Öğrenilen geçmiş zaman metinde -mİş eki ile karşılanmıştır. -mİş eki EAT olduğu gibi metinde de düz ünlülüdür: *bulunmuş* 5a/7, *geçmişem* 6b/10, *geçmiş-idi* 6b/12, *gelmiş-durur* 6a/7, *gelür-imiş* 6b/5, *irmişem* 6a/6, *virmişem* 6a/6, *virmiş-durur* 6a/7.

4. EAT'de geniş zaman çekimi -r, -Ar, -Ur ekleriyle karşılanmıştır. Metinde ise geniş zaman çekimi -r, -Ar, -ir, -Ur ekleriyle sağlanmıştır. -Ir eki on bir yerde tespit edilmiş:

-r (2): *otlar* 5a/9, *añlar* 6a/6

-Ar (3): *zıkr ider* 5a/9, *açar* 6a/1, *kaçar* 6a/1

-ir (1): *bilirseñ* 5b/7

-Ur (11): *bilürem* 6a/9, *eydür* 5a/10, 5b/4-5-6-12, 6b/3-5, *gelürse* 6b/7, *göynürem* 5b/2, *olur-ısa* 5b/13

5. EAT'de olduğu gibi metinde gelecek zaman çekimi -ısar eki ile yapılmıştır: *düşvār ohsar* 6b/1.

6. Zamir kökenli teklik birinci şahıs için -Am, -im ekleri kullanılmıştır. Ek, teklik birinci şahıs zamiri ben/men'den gelişmiştir: *ben/men>-van/-ven*, *-vam/-vem>-am/-em*, *-an/-en*, *-ın/-in*, *-ım/-im*: *komayam* 5b/1, *bilürem* 6a/9, *yanarım* 5b/2.

Sen teklik ikinci şahıs zamirinin ekleşmesiyle ortaya çıkan -sIn eki metinde iki yerde tespit edilmiştir: *düzesin 6a/4, üzesin 6a/4*.

7. Teklik birinci şahıs bildirme çekimi +am ekiyle yapılmıştır: *arıyam 6a/11*.

EAT'de teklik ikinci şahıs bildirme eki +sIn şeklinde düz ünlülü olup metinde de ekin +sin şeklinde düz ünlülü biçimi tespit edilmiştir. *delü misin 5b/6, nesin 5b/6*

ET'de tur- fiilinin geniş zaman çekimi (<tur-ur) ile sağlanan bildirme teklik üçüncü şahıs çekimi EAT'de büyük oranda ekleşmiş ve ünlüsü yuvarlaklaşarak +dUr şeklini almıştır. EAT'de ekin ekleşmemiş hâli olan +durur şekline de rastlanır. Metinde bildirme +dIr, +dUr ve +durur ekleri ile yapılmış, ünsüz uyumu henüz gerçekteşmemiştir.

+dIr (2): *gerekdir 6a/12, müntehayadır 6b/11*

+durur (2): *'Alî-durur 7a/3, kulu-durur 7a/3*

+dUr (5): *dostdur 6a/8, küfürdür 5b/6, lâyıkdur 5b/8, pestdür 6a/8, vardur 6a/8*

8. Metnimizde ihtimal ve kuvvetlendirme, -durur eki ile yapılmıştır: *virmiş-durur 6a/7, yañılmış-durur 6a/7, gelmiş-durur 6a/7*

9. ET'de ünlü uyumuna tabi olan ilgi hâli eki, EAT'de +Uñ ve +nUñ şeklindedir. Buradaki yuvarlaklaşma damak ünsüzü /ñ/ tesiriyle olmuş olabileceği gibi teklik birinci şahıs iyelik eki +m'nin örnek alınmasıyla da gerçekleşmiş olabilir. Teklik birinci şahıs zamirinin ilgi eki yuvarlaklaşmış (<ET beniñ/meniñ >EAT benim), daha sonra örneksene yoluyla seniñ>senüñ kullanımında görülen yuvarlaklaşma bütün ilgi çekimlerine bulaşmış olmalıdır (Develi, 1995, s. 115). Metinde ilgi hâli +im, +Uñ, +nuñ, +üm ekleriyle yapılmıştır. Ek, düz ünlülü kelime tabanlarına yuvarlak ünlülü gelerek dudak uyumu dışında kalmıştır:

+im (1): *benim 5b/12*

+üm (2): *benüm cānum 5b/12, benüm 6b/12*

+Uñ (7): *bunlaruñ 6a/10, çobānuñ 6b/1, hālūñ senüñ 6b/1, himmetüñ atı 6b/12, sözinden kullaruñ 6a/10, za'ıfüñ gözyaşına 7a/1*

+nuñ(1): *Mevlā'nuñ kulu-durur 7a/3*

10. Metinde belirtme hâli +I, +n ve +nı ekleri ile sağlanmıştır. Belirtme hâli eki metinde düzlük yuvarlaklık uyumu dışında kalarak düz ünlülü kullanılmıştır:

+I (29): *anı 5b/7, 6a/3, beni 5a/10, 6a/6, 6b/3-12, bizi 6b/4, bunları 6a/9-9, çarığı 5b/9, çaruğunu 5b/1, çobānu 6b/6, dostı 6a/4-5, eliñi 5a/12, göñlümüzi 6b/4, hāzırları 7a/4, kendüzini 5b/5, küfri 6b/9, ili 'ālemi 6b/3, seni 5b/2, 6b/9, sözi 5b/3, suçumuzu 6b/8, suçunu 7a/2, tonımı 6b/6, tonumu 6a/1, yamaları 5b/1, yiri gögi 5a/10, 5b/5*

+n (3): *başın 6a/1, göñlin 6b/1, kudretin 5b/11*

+nı (3): *bunu* 7a/3-6, *kanı* 6a/3

11. Teklik birinci şahıs iyelik ekinin yardımcı ünlüsü ET'de dudak uyumuna bağlı olup EAT'de /m/ dudak ünsüzünün etkisiyle yuvarlaklaşmıştır. Metnimizde düz ünlülü kelime tabanlarında büyük oranda dudak uyumu dışında kullanılan ekin, yardımcı ünlüsü 5 yerde uyuma girerek düzleşmiştir:

+ (I)m (8): *ağzım* 5b/12, *dizime* 5a/12, *koyunlarım* 5b/2, *çulluğuma sağdığım* 5a/11, *söylediğim* 5b/13, *yārım* 6a/3, *yirim* 5b/13

+ (U)m (5): *atum* 7a/1, *cānum* 5b/12, *şagdığım* 5a/13, *südüüm* 5a/13, *tenüm* 5b/12

Teklik ikinci şahıs iyelik ekinde teklik birinci şahıs iyelik ekinde olduğu gibi ET'de dudak uyumu mevcuttur. EAT'de ekin yardımcı ünlüsü birinci şahıs iyelik ekinin örnek alınmasıyla yuvarlaklaşmıştır. Ekin ünlüsü metinde bir yerde - *eliñi* 5a/12- geldiği kelimenin ünlüsüne uyarak düzleşmiştir. Bunun dışında ek, ünsüzle biten düz ünlülü kelime tabanlarına yuvarlak ünlülü yardımcı ünlü ile bağlanarak dudak uyumu dışında kalmıştır: *bitüñ* 5a/13, *çaruğunuñ* 5b/1, *dediğün* 6b/5, *dilüne* 6b/7, *eylediğün* 5b/4, *hālün senün* 6b/1, *ķandalğunuñ* 5a/11, *ögün* 5b/6, *söylediğün* 5b/4-6, *şucuñu* 7a/2, *tonuñ* 5a/13

Teklik üçüncü şahıs iyelik eki EAT'de +I, +sI, +sI(n) ekleri ile karşılanmıştır. Metinde bir yerde -*tonum* 6a/1- geldiği kelime tabanına uyarak yuvarlaklaşmış, diğer yuvarlak ünlülü kelime tabanlarına düz ünlülü gelerek uyum dışında kullanılmıştır: *başın* 6a/1, *başına* 7a/1, *dükeli* 6a/12, *dükeliinden* 6a/10, *göñlin* 6b/1, *göñline* 6a/6, *gözyaşına* 7a/1, *himmetün atı* 6b/12, *hürmetine* 7a/4, *kendüzi* 5b/3, *kendüzini* 5b/5, *ķudretin* 5b/11, *murādına* 7a/4, *oğuz taşı tağı* 5b/7, *sözinden* 6a/10, *tesbîhinden* 6a/11, *tonum* 6b/6

Çokluk birinci şahıs iyelik ekinin ET'de ünlüsü dudak uyumuna tabi iken, EAT'de ekin yardımcı ve kendi ünlüsü /m/ dudak ünsüzünün etkisiyle yuvarlaklaşmıştır: *cümlemüze* 7a/2, *göñlümüzi* 6b/4, *şuçumuzu* 6b/8, *üstümüze* 5b/10

12. +dA bulunma hâli eki EAT'de olduğu gibi +dA ile sağlanmış: *bunda* 5a/10, 7a/5, *ķonya'da* 7a/3, *ķanda* 5b/11, *ķandalğunuñ* 5a/11

13. Ayrılma hâli eki ünsüz uyumu dışında kullanılmıştır: *andan* 6b/10, *aradan* 5b/5, *benden* 6a/9, *bizden* 6a/4, *dükeliinden* 6a/10, *gökden* 5b/10, *Haķ'dan* 6b/2, *sözinden* 6a/10, *südden* 5a/11, *tesbîhinden* 6a/11, *yañadan* 6a/9

14. -dIK, -dUK sıfat-fiil eki EAT'de dudak uyumu dışında kalmış bir ektir. Metinde ek, 4 yerde düz ünlülü kelime tabanlarına düz ünlülü gelerek uyuma girmiş, 2 yerde uyum dışında kullanılmıştır:

-dIK (4): *şagdığım* 5a/11, *şagdığım* 5a/13, *dediğün* 6b/5, *söylediğim* 5b/13

-dUK (2): *eylediğün* 5b/4, *söylediğün* 5b/4-6

15. Metinde zarf-fiil eki -UbAn bir örnek dışında -*öpüben* 5a/12- dudak uyumu dışında kullanılmıştır: *gizlenüben* 5b/5, *şaguban* 5b/4

16. İsimden isim yapma eki +sUz/+sIz ET'de ünlü uyumuna bağlı iken, EAT'de dudak uyumu dışında kalarak +sUz şeklinde kullanılmıştır. Ekin ünlüsünün yuvarlaklaşması +IU ekini örnekseme dolayısıyladır (Timurtaş, 1994, s. 26). Ek, metinde iki yerde tespit edilmiş, düz yuvarlak ünlülü kelime tabanlarına uyumlu geldiği görülmüştür: *ayaksız* 5b/9, *gözsüzler* 5b/11

15. Arapça kelimelerde kullanılan şedde bazı Türkçe eklerin yazımında da kullanılmıştır: südden 5a/11
 ن'ittün 6a/3 , didüm mi 6a/5 

17. Metinde kelime başında t>d kullanımı karışıktır. Bu durumu Korkmaz şöyle açıklamıştır: *İnce sıradan kelimelerdeki t->d- değişimi Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde bazı istisnalarına rağmen artık tamamlanmış ve yazıya da aktarılmış olduğu için bu yönde imlâ ile telaffuz arasında bir paralellik söz konusudur. Ancak, kalın sıradan kelimelerde farklı ve yerine göre karışık bir durum söz konusudur. Çünkü, bu değişimin bir yandan geniş bir zaman çerçevesi içinde yüzyıldan yüzyıla, bölgeden bölgeye az çok değişen basamaklı bir yol almış olması, bir yandan t'yi koruma ya da d-ye dönüştürme bakımından ağızlar ve bölgeler arasında birbiri ile zıtlaşan ve bugüne kadar süregelen birtakım ayrılıkların göze çarpması, üstelik müstensihler eliyle, eserlerin değişik kopyalarına asıllarından farklı şekillerde girmiş olması, kalın sıradan kelimelerdeki t yazılışı ile dilin ses yapısı bağlantısı açısından yer yer bazı sıkıntılar ortaya çıkarmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak da çeşitli eserlerde t-li yazılışlar yanında d-li yazılışlara da rastlanmaktadır. Öyle ki aynı eserde t-li ve d-li iki ayrı imlâya tabi kelimeler birle vardır (2005, s. 502). ET'de /t/ ile başlayan metinde /d/ ile yazılan sözcükler şunlardır: *dağıl-, dağı, değil, deg-, de-/di-, der-, diñle-, dökül-, dürlü, dükeli, düz-, vb.* ET'deki kullanımını muhafaza eden kelimeler ise şunlardır: *tağ, tamu, taş, ton, tar, taşra.**

18. Türkçe kelime başında /h/ bulunmaz. Bu sesle başlayan kelimeler ET'de /k/ ile başlamaktaydı. Metinde geçen *kañda, kañdalıg, kañı* ET izlerini taşır.

19. Bazı kelime tabanlarında ünlü ve ünsüzlerin farklı yazımından kaynaklanan ikili yazımlar belirlenmiştir: *sağdıgım* 5a/11, *şağdıgım* 5a/13, *dediğün* 6b/5, *didüm* 6a/5; *çaruğünü* 5b/1, *çarkı* 5b/8

Söz varlığı üzerine notlar

Bitle-: Kelime metinde *birinin başından bitleri ayıklamak* anlamında kullanılmıştır:

Gel tonuñ **bitleyim** bitüñ kırayım

Şağdıgım elik südüüm saña virem (5a/13)

Bitle- fiili DLT'de *bit aramak* (Ercilasun, 2014, s. 590); İbni Mühenna Lugatı'nde *birinin başından bitleri ayıklamak* (Ünlü, 2012, s. 103); Eski Anadolu Türkçesinde (EAT) *başkasının bitini temizlemek* anlamında kullanılmıştır:

Saksağan danayı atası canıçin mi bitler (Ata. XV. 29);

Nâgâh zindanban uyandı gördü avratı arkam kaşır, başım bitler (Ferec. XV. 271) (TRS/I, 1995, s. 620).

Kelime bu anlamıyla Anadolu ağızlarında tespit edilmemiştir.

Çarık: Günümüzde anlam genişlemesine uğrayan kelimenin TS’de birinci anlamı metindeki ile uyuşmaktadır. Buna göre: *işlenmemiş sıçır derisinden yapılan ve deliklerine geçirilen şeritle sıkıca bağlanan ayakkabı* anlamında kullanılan kelime çaruk “çarık, çizme” şekli ile ilk defa Eski Uygur Türkçesi metinlerinde görülür (Wilkens, 2021, s. 223). DLT’de çaruk “çarık” kelimesiyle birlikte aynı kökten türeyen çarukla-/çarıkla- “Türk çarığı giymek”; çaruklan- “ayakkabı giymek ve ona sahip olmak”; çaruklug “çarıklı”; çarukluk “ayakkabı yapmak için hazırlanan deri” şekilleri tespit edilmiştir (Ercilasun 2014, s. 616). Harezmi Türkçesinde (HT) çaruk “çarık, ayakkabı” (Ünlü, 2012, s. 132), Tietze (2002, s. 480) ve Clauson (1972, s. 428) kelimenin kökeni hakkında bilgi vermezken Gülensoy kelimenin <çar+(u)k> şeklinden geliştiğini ifade etmiştir (Gülensoy, 2007, s. 221). Kelimenin kökeni ile ilgili en fazla bilgiyi Ötüken Türkçe Sözlük’te (ÖTS) buluyoruz. Sözlük’te kelimenin kökeni çar- “sarmak, dolamak” fiiline –(u)k eki getirilerek türetilmiştir. DS’de *çaruḥ* (II), *çaruk*, *çarḥ*, *çarho* formlarının Anadolu’da dar bölgede kullanıldığı görülmüştür (DS/III, 1993, s. 1081). TRS’nde kelime tanıklanmazken sadece Kenzü’l-Küberâ Mehekkü’l-Ulemâ’da görülmüştür (Yavuz, 1991, s. 210). Metinde şu beyitte geçmiştir:

Qomayam **çaruḡuñı** sökülmeğe
Yamaları daḡıluḡ dökülmeğe 5b/1

Elik: Yaban keçisi, daḡ keçisi

Kelime metinde şu şekilde geçmektedir:

Gel ḡonuñ bitleyim bitüñ kırayım
Saḡdıḡum **elik** südüim saña virem (5a/13)

Kelime ilk defa Uygur dönemi metinlerinden Irk Bitiḡ’de görülür. Daha sonra Karahanlı dönemi metinlerinden Kutadḡu Bilig (KB) ve Atebetü’l-Hakayık’ta (AH) kelimeye tesadüf edilir (Clauson, 1972, s. 142). Clauson kelimenin kökeni hakkında bir bilgi vermez. KB’de;

Elik külmiz oynar çiçekler öze

Sıḡun muynak aḡınar yorır tip teze

“Dişi ve erkek karacalar çiçeklerin üzerinde oynuyorlar; Dişi ve erkek geyikler sıçrayıp oynayarak koşuyor” (Arat, 2008, s. 104-105)

AT’de: *Kaza birle ilnür tuzakka elik* “Geyiḡi tuzaḡa düşüren kaderdir” (Arat, 1992, s. 76/98)

Clauson kelimenin kuzey-doḡu lehçelerinden Hakas, Tuva; merkez kuzey lehçelerinden Kırgız, Kazak ve güney-batı grubunda “karaca” anlamında yaşadığını ifade etmiştir (Clauson, 1972, s. 142).

Elik “daḡ keçisi, karaca” anlamlarıyla ve *elik keçi*, *eliyh geçişi* şekilleriyle Anadolu aḡızlarında Bursa, Düzece, Bartın, Zonguldak, Kastamonu, Çankırı, Çorum, Amasya, Tokat, Ordu, Gümüşhane, Giresun, Erzincan, Sivas, Kayseri Karadeniz bölgesi başta olma üzere Marmara, İç Anadolu bölgelerinde geniş bir coğrafyada kullanıldığı görülür (DS/V 1993, s.1716).

Güt-: Metinde *hayvan veya hayvan sürüsünü önüne katarak otlatmak; sürmek* anlamında kullanılan kelimenin zamanla anlam genişlemesine uğrayarak *izlemek, kollamak, takip etmek; bir amaç peşine düşerek gerçekleştirmeye çalışmak; bir topluluḡu veya kimseyi kendi düşüncesi doğrultusunda*

yönetmek; belli bir amaca sevk etmek gibi anlamlar kazanmıştır. Kelime metinde şu beyitte tespit edilmiştir:

Yolda gördi bir çobân koyun **güder**

Koyun otlar kendü 'aceb zıkr ider (5a/9)

Kelimenin *küttür-* türemiş şekline Dîvânu Lugâti't-Türk'te (DLT) rastlanır (Ercilasun, 2014, s. 758). Ol açâr ko:y kü:ttürdi (Clouston, 1972, s. 706). Kelime *korumak, kollamak* anlamındaki kü- fiilinden türemiştir. Yabogan yazıtının ikinci satırında müstakil olarak geçen kelimenin Şinasi Tekin kü- küzet-ikilemesinden çıkarıldığını ifade etmiştir (Karaman, 2021, s. 123). Kelime *hayvan otlatmak ve gözetlemek, bir işi ya da düşünceyi izlemek* anlamlarıyla Anadolu ağızlarında geniş bir coğrafyada kullanılmaktadır (DS/VI, 1993, s. 2238)

Üz-: TS'de 1. *Üzüntü vermek*, 2. *Bir şeyi geri çekerek gevşetmek, sürterek aşındırmak* anlamlarında karşımıza çıkan kelimenin metin bağlamındaki anlamı *uzaklaştırmak, kesmek, ayırmak*'tır.

Üz- fiiline *kopar-, kes-, ayırmak* anlamlarıyla ilk defa EUT metinlerinde tesadüf edilir (Wilkens, 2021, s. 832). DLT'de üz- "koparmak, kesmek, kesip atmak" şeklinin yanında üzlün- "kopmak", üzlüş- "kopmak, ayrılmak", üztür- "kopartmak", üzüklük "kesinti", üzü- "kopmak", üzüse- "koparmak istemek", üzüş- "koparmakta yardım etmek veya yarışmak" gibi genişlemiş şekilleri de mevcuttur (Ercilasun, 2014, s. 937).

Üz- kelimesinin koparmak, kırmak, kesmek, bozmak, ayırmak, uzaklaştırmak anlamlarıyla Batı Türkçesi metinlerinde bolca kullanıldığı görülür. Örnek vermek gerekirse;

Yusuf için bir muhafe düzdiler

Yusufu Kenan ilinden üzdüler (Yuz. Da. XIV.17)

Sihri bu dem siz anın bozunuz

Canınızdan ya ümidi üzünüz (Bektaş. XV. 74)

Acıktı, bir geyik buzağucuğun tuttu başın üzdi yabana bıraktı, etinden yidi (Ta. Şahi. XVI. 76-1)

Alaylar bağlayıp, safların düzüp

Nemçe kırılının bağrını üzüp

Cenge ikdâm edip çadırın bozup

Gazi vezir feth eyledi Uyvar'ı (Saz. Üsküdari. XVII.119)

Kakıdı Ahmet heman duttu anı

Üzdü başın kâfire attı anı (Battal. XVIII.39) (TRS/VI, 1996, s. 4136)

Anadolu ağızlarında koparmak, ayırmak anlamlarıyla Amasya, Samsun, Niğde, Konya, Mersin, Muğla gibi geniş bir coğrafyada kullanıldığı görülmüştür (DS/XI, 1993; s. 4084).

Üz- fiili metinde şu kelimedeki geçmiştir:

Ben didim ki saña dostlar düzesin

Yohsa gelmez dostı bizden üzesin 6a/4

Yama-: TS’de birinci anlam olarak yamamak, yama koyarak onarmak anlamında kullanılan kelime ilk defa Eski Uygur Türkçesi metinlerinde yama- “yama yapmak, onarmak” anlamıyla görülür (Wilkins, 2021, s. 859). DLT’de yama- “yamamak” kelimesi yanında genişlemiş yamağ “yama, yamağlık “yamalı”, yamağlık böz “yamamak için hazırlanmış kumaş”, yamal- “elbise yamanmak”, yaman- “kendisi yamamak” şekilleri görülür (Ercilasun, 2014, s. 947). HT’inde yama-, yamağ “yama”, yamağlık “yamalı”; Çağatay Türkçesinde (ÇT) yama-, yamağ “yama”, yamağlık “yamalı”, yamağlık “yamalı” (Ünlü, 2013, s. 1226) şekilleriyle tespit edilmiştir (Ünlü, 2012, s. 658). TRS’nde yama, yama-, yamacı “ayakkabı yamayan” anlamlarıyla kullanıldığı belirlenmiştir (TRS/VI, 1996, s. 4260). Yama- kelimesi “kapatmak, örtmek” anlamındaki ya- fiilinden türemiştir (Gülensoy/II, 2007, s. 1050). Yama- Fiili metinde şu beyitte geçmiştir:

Komayam çaruğuñı sökölmeğe

Yamaları dağılup dökölmeğe 5b/1

Sonuç


Türk edebiyatında XIV-XV. yüzyıllardan itibaren genellikle dini coşkuyu arttırmak için meclislerde okunmak üzere sade bir Türkçe ile mesnevi nazım türüyle hacimli olmayan birçok manzum hikâye ve destan yazılmıştır. Bu tür manzum halk hikâyeleri genellikle müstakil değil, çeşitli hikâye ya da destanların bir arada yer aldığı mecmualarda toplu olarak yer almaktadır. Halkın anlayabileceği sade bir Türkçe ile yazılan bu tür metinler Anadolu Türklüğünün Müslümanlaşmasında kolaylaştırıcı ve milli duyguların arttırılmasında önemli bir katkı sağlamıştır. Mesnevi nazım tarzında yazılan bu tür hikâyeler tercüme, nakil, uyarılma, kısaltma vb. yollarla Türkçeye kazandırılmıştır. Ezberlenmelerinin kolay olmasından dolayı geniş bir saha ve dönem içinde birçok kez bazen bilinen bazen de bilinmeyen kişilerce istinsah edilmişlerdir.


Üzerinde inceleme yaptığımız mecmua 17. yüzyılda bilinmeyen biri tarafından istinsah edilmiştir. Çeşitli hikâyelerin yer aldığı yazma tek elden yazılmıştır. Her ne kadar geç dönemde istinsah edilse de yazma, dil özellikleri açısından Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlı Türkçesinin dil hususiyetlerini bir arada taşımaktadır. Metinde özellikle Eski Anadolu Türkçesinde dudak uyumunun olmadığı bazı eklerin uyuma girdiği tespit edilmiştir. Eser, barındırdığı arkaik kelimeler ve kalıp ifadelerle de Türk dilinin gelişim/değişim seyrini belirlemede önemli malzemeler sunmaktadır.

Eserde sanat göstermek amaçlanmadığı için birçok vezin ve kafiye hatası vardır. Vezin ve kafiye kaynaklı hatalar kimi kelimelerin imlasında çeşitliliğe yol açmıştır.

Bu eserler edebî açıdan pek değer taşımasalar da yazıldığı dönemin düşüncesi ve zevki hakkında bizlere fikir veren önemli kaynaklar niteliğindedir.

- | | | |
|-------------|--|--|
| 6 | Hikyet-i Ms peygamber 'aleyhi's-selm | Gizlenben kendüzini aradan |
| 7 | İşid imdi bir hikyet iy 'aıl
Mesnevde ¹ şoyle bulnmış naıl | 6 Ms eydür küfürdür syledğn
Del misin y nesin dergil gn ² |
| 8 | Ms bir gün gider-idi hzrete
İşid imdi bir hikyet gr nite | 7 Bilir-iseñ ol oğuz taşı tağı
Sen anı ayrıķ ağız birle okı |
| 9 | Yolda gördi bir obn koyun gider
Koyun otlar kendü 'aceb zıkr ider | 8 Hk'a arıķ degil lyıkdur saña
Hř yimek-ile geymek aña |
| 10 | obn eydür yiri gögi yaradan
Kanda-y-isañ gel beni bunda bula | 9 çarığı ol geye ayaksız yürümez
Serre olan bir dem içre yürümez |
| 11 | andalığun bilseydim vara-y-ıdım
Sağdığım südden saña vire-y-idim | 10 Sylemegil tevbe kılıl bu söze
Yoksa gökden od yağar üstümüze |
| 12 | Hem eliñi pben başa koyam
Ol vaķit kim yatsan dizime | 11 Od yağıdır gözler kim göre
Gzszler kdretin kanda göre |
| 13 | Gel onuñ bitleyim bitn kırayım
Sağdığum elik sdm saña virem | 12 obn eydür y Ms ağzım benim
Sen gyndrdn benüm cnum tenüm |
| [5b] | | 13 Küfr-imiş söylediğim tesbh amu
Vy eger olur-ısa yirim amu |
| 1 | omayam aruğunı sklmege
Yamaları dağılup dklmege | [6a] |
| 2 | İy fid olsun saña koyunlarım
Seni añsam yanarım hem gynrem | 1 onunı yırtar obn başın açar
Koyun otlar kendü ybna aar |
| 3 | şoyle ksth söyler obn bu sözi
Diñler-idi Ms bir bir kendzi | 2 Geçdi vardı Ms hzrete
İşid imdi diñlegil hikmet nite |
| 4 | Ms eydür ol syledğn
Sd şağuban onuklık eyledğn | 3 Emir geldi y Ms n'ittn anı
Sdlice ayrınlca yrım anı |
| 5 | obn eydür yiri gögi yaradan | 4 Ben didim ki saña dostlar düzesin
Yohsa gelmez dostı bizden zesin |

¹ Met. 

² Met. 

- 5 Ben didüm mi saña var dostlar oğı
Yoğsa gelen dostı ağaca tağı
- 6 Degmeye bir dürlü gönül virmişem
Beni añlar gönline ben irmişem
- 7 DİL virmiş-durur tesbîh yañılmış-durur
Şıdık³ ile ve ‘aşk-ıla gelmiş-durur
- 8 Dil vardur kim tesbîh dostdur
Gönül dā'im kulluğuma pestdür
- 9 Ben yarattum ben bilürem bunları
Zıra kim benden yañadan bunları
- 10 Ben münezzeh dükelinden bunlaruñ
Kāhil ü cāhil sözinden kullaruñ
- 11 Ben arıyam kim baña tesbîh açar
Tesbîhinden kendüye rahmet şaçar
- 12 Bakımaz zeber dükeli kıl ü kāle
Şāfi gönül gerekdir bize gele
- [6b]**
- 1 Yā Mūsā gönlin ala ol⁴ çobānuñ
Yoğsa düşvār olısar hālūñ senūñ
- 2 Çünkü Hāq'dan Mūsā'ya irdi hitāb
Çobān-ıçun kendüye eyler 'itāb
- 3 Vardı Mūsā ister ili 'ālemi
Çobānı çün buldı eydür ço beni
- 4 Yıkduñ gönülümüzi kılduñ fenā
'Āşī mi şanduñ bizi sübhāna
- 5 Mūsā eydür muştuluk olsun saña
Sen dedigün hoş gelür-imiş aña
- 6 Gereg-ise tonımı yu bitlegil
Kaķımaķ başa dimiş ögütlegil
- 7 Ne gelürse dilüñe söyle revān
- Gerek-ise süd içir ayran yavan
- 8 İy ma'āfi yef'alu'llah māyeşā'⁵
'Afv ide suçumuzu ol pādīşāh
- 9 Küfrüñi islāma tebdil eyledi
Dünye āhır seni ma'mūr eyledi
- 10 Çobān eydür Mūsā'ya andan geçmişem
Hāzrete varmağa kanat açmışam
- 11 Sidreti'l-müntehādır seyrānım
Başıma kaķar südümlle ayranım
- 12 Himmetüñ atı benüm geçmiş-idi
Beni alup aşırı geçmiş-idi
- [7a]**
- 1 Kaķçı urduñ geldüñ atum başına
Ben za'ifüñ baķmaduñ gözyaşına
- 2 Yā Mūsā sen suçunuñ kılduñ mu'āf
Raħmet ide cümlemüze ol ilāh
- 3 Bunı iden ger dağı 'Alī-durur
Konya'da Mevlā'nuñ kulu-durur
- 4 **Mevlām Faķih Aħmed** hürmetine
Sen degir hāzırları murādına
- 5 Tā ki bunda hatm ola işbu kelām
Vir şalavāt Muştafā'ya ve's-selām
- 6 Bunı yazdum yādigār olmağ-ıçun
Yazana her kim du'ā kılmağ-ıçun

³ Met.

⁴ Met.

⁵ Allah dilediğini yapar.

Kaynakça

- Akar, A. (2010). "Lehçe Oluşma Şartları ve Evreleri Bakımından Eski Türkiye Türkçesi", *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S. 28, s. 15-29.
- Alptekin Sarioğlu, L. (2014). XV. Yüzyıl Mutasavvıflarından Cemâl-i Halvetî'nin Mesnevîlerinde Mesnevî Kaynaklı Hikâyeler, *İstanbul Türkiyat Mecmuası*, C. 24/Güz, s. 213-233.
- Arat, R. R. (1992). *Atebetül-Hakayık*, Ankara: TDK.
- Arat, R. R. (2008). *Kutadgu Bilig*, İstanbul: Kocabalçık Yay.
- Argunşah, M. (hızl.) (2002). *Kirdecî Ali, Kesikbaş Destanı*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- Arslan Erol, H. (2018). *Eski Türkçeden Eski Anadolu Türkçesine Anlam Değişmeleri*, Ankara: TDK
- Aslan, N. (2006). "Manzum Dinî Hikâyeler ve Kirdecî Ali'ye Ait Olduğu Söylenen İki Hikâyeye Metni (Güvercin ve Geyik Destanları)". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (20): 189-207.
- Bahadır, S. C. (2018). "Abdülmeccid Tosyavî ve Manzum Kıssa-i Çoban'ı", *Uluslararası Amasya Şairleri Bilim Şöleni*, 4-6 Ekim 2018, Amasya
- Biltekin, H. "Kirdecî Ali ve Dâstân-ı 'Ömer İbni Hattâb Adlı Küçük Mesnevisi", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/1, Winter 2013, p.1061-1069.
- Clauson, S. G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*, Oxford.
- Çelebioğlu, Â. (1998). "XIII-XV (İlk Yarısı) Yüzyıl Mesnevîlerinde Mevlâna Tesiri", *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları*, İstanbul, MEB., 1998.
- Çelebioğlu, Â. (1999). *Türk Edebiyatında Mesnevî (XV. yy.'a kadar)*, İstanbul: Kitabevi Yay.
- Çiçekler, M. (2004). Mesnevi. *İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 29, 320-322). Ankara: TDV. .
<https://islamansiklopedisi.org.tr/mesnevi#1>
- Derleme SÖZLÜĞÜ (1993). Ankara: TDK Yay.
- Develi, H. (2008). "Eski Türkiye Türkçesi Ağızlarının Sınıflandırılması", *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 3/3, Spring.
- Develi, H. (1995). *Evlîya Çelebi Seyahatnâmesine Göre 17. Yüzyıl Osmanlı Türkçesinde Ses Benzeşmeleri ve Uyumlar*, Ankara: TDK Yay.
- Doğan, Ş. (2012). Bir Eski Oğuz Türkçesi Metni "Hikâyeye-i Fâtıma" ve Dil Özellikleri, *Akademi Bakış Dergisi*, S. 32, s. 1-20
- Ercilasun, A. B.,- Akkoyunlu, Z. (2014). *Kâşgarlı Mahmud Divânı Lugâti't-Türk*, Ankara: TDK Yay.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*, C. 2, Ankara: TDK.
- Gülsevin, G. (2010). "Eski Anadolu Türkçesi Ağızları Üzerine", *Makaleler I Yaşayan ve Tarihî Türkiye Türkçesi Ağızları*, İstanbul, Özel Kitaplar, s. 193-207.
- Karaman, A. (2021). Kü- Kök Biçimi ve Kü- Kök biçiminden Türemiş Gövde Biçimler, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S. 50, Güz, 111-126.
- Kocatürk, V. M. (1964). *Türk Edebiyatı Tarihi*, Ankara: Edebiyat Yay.
- Korkmaz, Ş. (2012). Eski Anadolu Türkçesine Ait Bir Manzum Hikâyeye Mecmuası (İnceleme-Metin-Çeviri-Dizin ve Tıpkıbasım), Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Ün, İstanbul.
- Korkmaz, Z. (2005). "Eski Anadolu Türkçesinde İmlâ-Fonoloji Bağlantısı Üzerine Notlar", *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*, I. C., Ankara, TDK Yay., s. 497-208.
- Kumartaşlıoğlu, S. (2021). "Kirdecî Ali, Kethudâ Ali, Aliyyüddîn", *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*, <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/kirdecî-ali-kethuda-ali-aliyyuddin>

- Kuzubaş, M. (2007). “Manzum Bir Destan Kitabı (Destan-ı Veysel Karânî, Vefât-ı Hz. Fatıma, Vefat-ı Hz. İbrahim, Hikâyet-i Gügercin, Hikâyet-i Geyik), *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/ The Journal of International Social Reserch*, Volume 1/2, Winter 2007, s. 304-340.
- Levend, A. S. (1998). *Türk Edebiyatı Tarihi*, 1. C., Ankara: TTK Yay.
- Levend, A. S. (1967). “Divan Edebiyatında Hikâye”, *TDAY- Belleten*, Cilt 15, Ankara, s. 71 – 117.
- Ocak, A. Y. (1989). *Türk Folklorunda Kesik Baş (Tarih-Folklor İlişkisinden Bir Kesit)*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yay.
- Önler, Z. (1991). “Manzum Aşk Hikâyelerinden Cümcüme Sultan”, *Fırat Ün. Sosyal Bilimler Dergisi*, Elazığ, Fırat Ün. Yay., s. 371-381.
- Tarama Sözlüğü (1995). 8 C., Ankara, TDK.
- Tavukçu, O. K. (2005). Dede Ömer Rûşenî Hayatı, Eserleri, Edebî Kişiliği Ve Dîvânının Tenkidli Metni, Erzurum, Suna Yay.
- Tietze, A. (2002). *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati*, İstanbul-Wien: Simurg Yay.
- Timurtaş, F. K. (1994). *Eski Türkiye Türkçesi (XV. Yüzyıl)*, İstanbul: Enderun Kitabevi 1994.
- Ünal, H. (2003). Rûşenî Ömer Dede'nin Çobân-nâme Mesnevisi (İnceleme-Metin), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi, 2003.
- Ünlü, S. (2012). *Harezmi-Altınordu Türkçesi Sözlüğü*, Eğitim Yay., Konya: 2012
- Ünlü, S. (2013). *Çağatay Türkçesi Sözlüğü*, Eğitim Yayınevi, Konya: 2013.
- Wilkens, J. (2021). *Eski Uygurcanın El Sözlüğü*, Universitätsverlag Göttingen.
- Yavuz, K. (2001). “Türk Edebiyatında Mesnevî'den İlk Tercüme Hikâyeler ve Bazı Dikkatler”, *Uluslararası Mevlânâ Bilgi Şöleni*, 15-17 Aralık 2001.
- Yavuz, K.(1991). Şeyhoğlu Kenzü'l-Küberâ ve Mehekkü'l-Ulemâ, AKMY, Ankara: 1991.
- <https://sozluk.gov.tr/> (son erişim tarihi: 17.08.2022)





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

يا مويي كوكلن الله ال جوبانك
 چونك حقدن مويي به اذرتي
 واردي مويي ستر ايلي عالي
 يقدره كوكلن مويي قلدن فنا
 مويي ايدر مشفق اولسون كا
 كركيه طونني بو يتا كل
 نه كا ورسه ديلوك سويله وان
 اي معافي فيحل الله مايشاء
 كه اساره تبديل اللد
 چوبان ايدر مويي به اندنم
 سدرت المشقي در سيرا فر
 همتك اتي بوم كجهنشيدي
 بخسه دشوارة اولسون حال سنك
 چوبان چون كندويه ايدر عتاب
 چوباني چون بولدي ايدر مويي
 عاييه صدك نبي سجانه
 سن ددكون خوش گور من كا
 قاقمق بستا غمش او كوت ليل
 كركيه سودا چير ايران بوان
 عفو ايدن صوجو مويي اول بادشاه
 دنه آخري محجور ايلدي
 حضرتنه و لر ماغه قانت اجتم
 باشمه قاق سودمله ايرانم
 بني الوب اشرو كجهنشيدي
 قهجي

قهجي اوردك كالوك اقوم باينه
 يا مويي سن صوجوكي قلدن فنا
 بوئي ايلدن كركي علي دره
 مولام فقه احمد حرمينه
 تاكه بوندن خم اولاشبوكلم
 بوئي يازدم يادكار اولمچون
 بن ضحيفك بقلوك كوزي
 رحمت ايدن جله من اول الله
 قونلده مولانك قولي دره
 سن دكر حاضر ايري مولدينه
 و رصلوات مصطفىاه و السلام
 يازنه هوكم دعا قلم ايجون
 قهجي

50. Ali Akbaş Şiiri: Türküler bağlamında bir izlek alışması

Ahmet KARAKUŐ¹

APA: Karakuş, A. (2022). Ali Akbaş Şiiri: Türküler bağlamında bir izlek alışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 799-813. DOI: 10.29000/rumelide.1192676.

z

İnsanımız türküler vasıtasıyla gler, savaşlar, ayrılıklar, yakın kayıpları gibi Şekillerle tezahür eden acıları başta kendisine, sonrasında yakın çevresine, daha sonra ise yapılan besteler sayesinde ve çeşitli icracılar vasıtasıyla çeşitli yerlerde ve zamanlarda tüm Türk toplumuna iletmektedir. Fakat bu acılar arasında türkülerin de konusu arasında olan belki de en önemli husus, yaşanan ölümlerin vasıtasıyla toplumu derinden etkileyen duygulardır. Bu duygular başta ağıt formunda olmak üzere türkülerin bir parçası olmuştur. Bu bağlamda şu hususa değinmek gerekir ki bir eserin yazılış tarihinden belli bir zaman geçtikten sonra muhtemel olarak türküye çeşitli eklemeler yapılması sonucunda aslı ağıt olan türkü formlarının tarz olarak hiç uyuşmayacak bir yapıya sahip bir Şekildeki oyun havalarına dönüştüğü de görülmektedir. Aslında bu unsura eğilmek gerektiğinde ve türküler bağlamında bu durum düşünüldüğünde bu husus bir zafiyet olarak görülmelidir ve bir mesele olarak algılanmalıdır. Çünkü z bozulduğu gibi ölümün verdiği acının yerine neşe ortaya çıkmakta bu da asıl olanla uyuşmamaktadır. Yahut bir başka açıdan bu meseleyle bakıldığı zaman türkünün toplumun değerleriyle uyuşmayacak bir hle bürünmüş olduğu da görülmektedir. Bu Şekilde karşımıza çıkan birçok türküye repertuarda rastlanılmaktadır. Bu hususun biraz da sözlü geleneğin aktarımından kaynaklandığı da söylenebilir. Ancak türküler; ağıtlarıyla, oyun havalarıyla, kırık ya da uzun havalarıyla veya çeşitli Şekildeki makamlarıyla Türk toplumunun çeşitli Şekillerde tezahür eden yaşantılarının müziksel bir tonda aktarıldığı, sesin ve özellikle de armoninin verdiği kalıcılıkla geleceğe taşıyan toplumumuzun değerleridir. Bu değerler birçok temayı Şiirinde işleyen Ali Akbaş'ın bütün Şiirleri tarandığında önemli bir yere sahip olduğu görülen ve belirgin bir yere sahip olan bir tema olarak okuyucunun karşısına çıkmaktadır. Ali Akbaş Şiirinde belirgin olan izleklerden biri de türkülerdir. Türk toplumunun, özellikle de acılarının yansıtıldığı türküler bu çalışmada makamlar, icracılar ve trk kavramının Şiirlerde geçmesi biçiminde tasnif edilmiştir. Bu tasniflendirmenin yapılmasının sebebi bu başlıkların Akbaş'ın Şiirinde ne çıkan izleklerden olmasından dolaydır. Akbaş'ın bazı Şiirlerinde türküler doğrudan ele alınmasa da türkünün özelliklerini içeren söylemlere yer verildiği görülmektedir. Bir taraftan Yemen, Sarıkamış bir taraftan da Çanakale Őehitlerine ithafen türkü sözcüğünün kullanıldığı da saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmada Ali Akbaş'ın tatyana, müstezat, hoyrat gibi Türk halk müziği makamlarını, Muzaffer Sarışzen, Nida Tüfekçi, Mkerrem Kemertaş, Neriman Altındağ ve Nezahat Bayram gibi derlemeci ve icracıları sıralayarak türkülere olan bağı da tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ali Akbaş, makam, icracı, türkü, Şiir.

¹ Öğr. Gör. Dr. Atatürk Üniversitesi, ATA-TMER (Erzurum, Türkiye), ahmet.karakus@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8102-3516 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192676]

Ali Akbaş's Poetry: A theme study in the context of folk songs

Abstract

Through folk songs, our people convey the pain that manifests itself in forms such as migrations, wars, separations, and close losses, first to themselves, then to their immediate surroundings, and then to the whole Turkish society at various places and times, thanks to the compositions made and various performers. But among these pains, perhaps the most important issue, which is among the subjects of the folk songs, is the emotions that deeply affect the society through the deaths. These feelings have been a part of the folk songs, especially in the form of lament. In this context, it should be mentioned that after a certain time from the date of writing of a work, it is also seen that as a result of various additions to the folk song, the original lament forms turn into play moods with a structure that does not match in style. In fact, when it is necessary to focus on this element and considering this situation in the context of folk songs, this issue should be seen as a weakness and should be perceived as an issue. Because as the essence deteriorates, joy emerges instead of the pain caused by death, and this does not match with the main one. Or when we look at this issue from another point of view, it is seen that the folk song has become incompatible with the values of the society. Many folk songs that appear in this way can be found in the repertoire. It can be said that this issue is partly due to the transmission of oral tradition. However, folk songs that are the values of our society, in which the lives of Turkish society, which manifest in various forms, are conveyed in a musical tone with their laments, play tunes, broken or long tunes or various modes, carry them to the future with the permanence of sound and especially harmony. These values appear to the reader as a theme that seems to have an important place and has a prominent place when all poems of Ali Akbaş, who treats many themes in his poetry, are scanned. One of the prominent themes in Ali Akbaş's poetry is folk songs. In this study, folk songs, in which the Turkish society, especially its pains, are reflected, are classified as maqams, performers and the concept of folk song in poems. The reason for making this classification is because these titles are prominent themes in Akbaş's poetry. Although folk songs are not addressed directly in some of Akbaş's poems, it is seen that discourses containing the characteristics of folk song are included. It has also been determined that the word folk song was used as a tribute to the martyrs of Yemen, Sarıkamış and also Çanakkale. In addition, in this study, Ali Akbaş's connection to folk songs was determined by listing Turkish folk music maqams such as tatyān, müstezāt, hoyrat, and compilers and performers such as Muzaffer Sarısözen, Nida Tüfekçi, Mükerrerem Kemertaş, Neriman Altındağ and Nezahat Bayram.

Keywords: Ali Akbaş, maqam, performer, folk song, poetry.

Giriş

şiir dünyasında muhataplarınca bilinen Ali Akbaş'ın akademisyenlik yanında sanatkār bir özelliği de bulunmaktadır. Akbaş, şiirleri ile özellikle kendi çevresini etkilemiş bir şairdir. şiirleri sade, duru, açık bir tondadır; akıcı bir üslubu bulunmakta, şair anlaşılır bir dil kullanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Akbaş'ın şiirinin okunması rahattır, okuyucuyu yormamaktadır. Halk şiiri geleneğinin gücü şairi her an kendine doğru çekebilir. Bu tarzın kolayca kaçmak ve tekrara düşmek gibi de tehlikeleri oluşabilir. Bu şiir geleneğinden mahir bir şekilde yararlanan Ali Akbaş şiirinde geleneğin sesi her an hissedilse bile Akbaş hece ile yazdığı şiirleri de dahil olmak üzere taze olmayı başarabilen bir şairdir. Ancak serbest şiirlerinde de hecenin sesi ve ritmi duyulur. Onun şiirinde üzerinde durulması gereken en önemli özelliklerden biri de işte bu sestir. O, şiirin konusuna göre sesi mutlaka şiirinde kullanan bir şairdir. (Kurnaz, 2013: 31)

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

Bu çalışmada Ali Akbaş'ın şiirinde başta gelen izleklerden biri olan türküler ele alınacaktır. Türkü, toplumun daha çok acılarını yansıttığı, psikolojik olarak içini boşalttığı bir nevi terapi olarak görülebilecek ürünleridir. Türkü terimi ilk olarak XV. yüzyılda Doğu Türkistan'da aruzla yazılmış ve özel bir ezgiyle söylenmiş ürünlerde kullanılmıştır. Heceyle söylenmiş olan türküler ise Anadolu'da ilk olarak XVI. yüzyıla dayanır. Bahsedilen bu türkü XVI. yüzyıl halk şairlerinden Öksüz Dede'nindir. (Kaya, 1999: 131) Öksüz Dede'yle Anadolu'da başlayan türkü geleneği hâlen devam etmekte, bu gelenek yörelere göre farklılıklar arz etse de toplumun duyguyu yükünü çeşitli formlarda ortaya koymaktadır.

“Türküler mevcut semboller yoluyla günlük dilden ayrı bir dil ve ifade biçimi kazanır ve böylece daha etkili bir şiirsel dile sahip olur. Bir türkünün içeriğini tam olarak anlamak için bu sembol dilinin çözümlenmesi gerekir. Bu semboller kültüre özgüdür. Kültürel semboller ve motifler, halk türkülerinin sürekliliğinde ve günümüze ulaşmasında önemli rol ve işlevlere sahiptir. Kültürel sembollerin temel işlevi ise belirli bir toplumda günlük konuşma dilinde doğrudan ifade edilmesi mümkün olmayan duyguları yansıtmaktadır. Doğrudan ifade edilemeyen bu duyguların çoğunlukla aşk ve cinsellikle ilgili olduğu söylenebilir” (Mirzaoğlu, 2019: 36).

Mirzaoğlu'nun bahsettiği -özellikle cinsellik- yazarın dediği gibi genellikle doğrudan ifade edilmemektedir. Ancak aşıkâr olarak cinselliğin verildiği türküler de yok değildir.

Ahmet Hamdi Tanpınar'ın -hocası Yahya Kemal'i anlattığı kitabında- roman üzerine konuşurken “Bizim romanımız şarkılarımızdır.” sözünü hatırlatması (Tanpınar, 2001: 29) toplumumuzun hissiyatını musiki tarzında aktardığını vurgularken kendisi ise *Beş Şehir*'de “Yemen türküsü ile ona benzer türküler, Anadolu'nun iç romanını yaparlar.” (Tanpınar, 1999: 183) diyerek türküler ve toplum arasındaki koparılamayacak bağı göstermekte, toplumun hüznünün türkülere yansıdığını vermektedir. Görüldüğü gibi Yahya Kemal şarkıları, Tanpınar ise türkülerini ön plana çıkarmaktadırlar. Hatta Tanpınar'ın “Herhangi bir makamdan bir yürük semai, bestekârdan bestekâra geçtikçe ayrı bir şey olur. Fakat bir maya'nın, bir hoyrat'ın değişmesine imkân yoktur. Asırların hazırladığı bu kadeh, olduğu gibi kalacak, içine dökülen her şeye kendi hususi lezzetini verecektir.” (Tanpınar, 1999: 181) sözü de şarkı ve türkü türünün karşılaştırılması bağlamında yazarın türkülere bakışını verirken, şairin *Musiki* şiiri ise şarkıları ve özellikle mahur sözcüğünün tevriyeli kullanımıyla bu makamı ön plana çıkararak sanat musikisine olan ilgisini göstermektedir:

“Bu çılgın uyamış her düşünceden
Üst üste ve zâlim, bir kader gibi,
Bir melek uzanmış siyah geceden
Mahur sularında tutuştu gemi.” (Tanpınar, 1998: 43)

Tanpınar'ın, *Huzur* romanında Yahya Kemal'in şarkılarla ilgili görüşünü “Yahya Kemal, bizim romanımız şarkılarımızdır, diyordu, hakkı da var.” (Tanpınar, 2000: 244) şeklinde onaylaması da şairin sanat musikisine olan bağına vermektedir.

Türkülerin etkileyciliğinin belki de en önemli sebebi içeriklerinin yanında besteli ürünler olmalarındandır. İgnâs Künos Türk havasının Arap havasından farklı olduğunu ve şarkıların bestelerinin Arapça, türkülerin bestelerinin ise Türkçe olduğunu vurgulayarak (Künos, 2019: 32) şarkı ve türkü arasında ayırım yapmaktadır. Ali Akbaş şiirinin genel bir okunması sonucunda şairin Tanpınar gibi türkülere karşı ilgisinin olduğu kanaatine varılmakta ve şarkılara ise şiirinde değinmediği görülmektedir. Akbaş'ın türkülere olan alakasını gösteren hususun ise şairin birçok türkü derleyicisini ve icracısını şiirinde sıralamasından anlaşılmaktadır.

"Müziğin neredeyse her türünde, özellikle de popüler müzik kategorisinde yer alan şarkı sözlerinde dinleyicinin belleğine seslenmek, onu şarkıların temel bildirimlerini kavrayabilmesi için kültürel bakımdan birikimli olmaya zorlamak vazgeçilmez bir stratejidir. Müzik, bilginin kısa biçim yöntemiyle taşıdığı sanatsal bir alandır. Eğlendirmek, hoşça vakit geçirtmek aracı değildir; çoksesli (kültürel her türden gönderme müziğe çoksesli bir özellik katar) yapısıyla ciddi (sözcüğün Aristoteles'teki anlamıyla) bir düşünme nesnesidir." (Aktulum, 2017: 179)

Türkülerin alt yapısında da eğlendirme amacının olmadığı, bu türün genel olarak içeriklerine bakılınca oyun havalarının çok az yer kaplamasından anlaşılabilir. Hatta bazı oyun havalarının sözleri onların eğlendirme amaçlı yazılmadığını göstermektedir. Bunun yanında toplumumuzda türkülerle ilgili yapılan şu hata da vardır ki

"Hey onbeşli onbeşli
Tokat yolları taşlı
Onbeşliler gidiyor
Kızların gözü yaşlı" (TRT, 2000, 2: 467)

şeklinde yer alan, kaynak kişisi ve derleyeni Nida Tüfekçi olarak TRT repertuarında verilen *Hey Onbeşli Onbeşli* adlı Tokat türküsünün (TRT, 2000, 2: 467) hüznün içeren ve hatta ağıt diyebileceğimiz sözlerine rağmen, bu türkünün bağlantısı olan

"Aslan yârim kız senin adın Hediye
Ben dolandım sen de dolan gel gediye
Fistan aldım endazesini on yediye" (TRT, 2000, 2: 467)

dizelerinden dolayı âdeta bir oyun havası tavrında söylenmesidir. Halbuki türkülerin Anadolu insanının özgünlüğünü, yetkinliğini, bilgiçliğini ve de en önemlisi acısını yansıttığı, türkülerin sadece insanları eğlendirmede, etkîlandırdığı okunduğunda yahut dinlendiğinde anlaşılmaktadır. Bu hususu Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun,

"Ah bu türküler
Türkülerimiz
Ana südü gibi candan
Ana südü gibi temiz
Türkülerde tüter dağ dağ yayla yayla
Köyümüz, köylümüz, memleketimiz.
Ah bu türküler köy türküleri
Dilimizin tuzu biberi
Memleket ahvalini onlardan sor
Kitaplarda değil türkülerde ara Yemen'i
Öleni kalanı gidip gelmeyen
Ben türkülerden aldım haberi." (Eyüboğlu, 2017: 194, 195)

şeklindeki *Türküler Dolusu* şiirinde görmek mümkündür. Eyüboğlu gibi Ali Akbaş da köye ve türkülere ayrı bir önem vermektedir. Ayrıca bu çalışmanın "İcracılar" kısmında Türk halk müziği sanatçılarının memleketlerinin de özellikle verilmesi Ali Akbaş'ın türküler ve Anadolu arasında kurduğu bağı göstermek amacıyla. Çünkü Anadolu'nun her yerinde türküler yakılmaktadır. Türkülerin asıl miğferi

ise reel insanın, başına gelenleri, gönül ve ülkü dünyalarını spontane olarak dile ve tele getirmesidir (Güney, 1956: 11).

Türküler

Türküler; Türk toplumunun duygularını yansıtan, besteli bir forma sahip olmasından dolayı da tınlı bir özelliği olan ve Türk kültürünün içinde tonalite özelliğini barındıran araçlarından biri olarak tarif edilebilir. Türkü, toplumun daha çok acılarını yansıttığı bir vasıta, psikolojik olarak ise içini boşalttığı bir nevi sağaltım aracı olarak da görülebilecek ürünleridir.

Türküler özellikle Anadolu insanını yansıtan harmonilerdir. Anadolu'da özellikle de Sivas, Erzurum, Elazığ, Diyarbakır, Şanlıurfa, Kırşehir, İzmir, Aydın... yörelerinde yoğun bir türkü repertuarının olması ve İstanbul'a gidildikçe türkülerin sayısının azalması bu varsayımı doğrular niteliktedir. Yörelere göre derlemeler yapıp kayıt altına alınan türküler o yörenin öne çıkmış bazı kişilerini, kültürünü ve ağız kullanımını da içermektedir. Bu husus Ali Akbaş şiirinde olduğu gibi birçok şair tarafından da şiirlere yansımıştır. Halk edebiyatının bir kaideye -tınıya- dayalı ürünleri olan bu türküler bilindiği üzere modern Türk şiirinde de kullanılmıştır. Türkülerin çağdaş Türk şiirinin birçok şairine ilham verdiği, şiirler içinde kullanıldığı, iktibaslar edildiği, telmihler yapıldığı taramalar sonucunda görülmektedir. Bu şairlerden biri olan Ali Akbaş'ın şiirinde de türküler belirgin bir yer kaplamaktadır. Bu tür, onun Anadolu insanına olan yakınlığını ve muhabbetini göstermektedir. Bu unsur üç şekilde Akbaş'ın şiirlerinde yer almaktadır. Bunlardan ilki türkü makamları, ikincisi icracılar ve üçüncüsü ise türkü kavramının şiirlerde geçmesi şeklindedir. Ayrıca Ali Akbaş'ın şiirlerinin sade bir tonda olması, heceyle yazılmaları şairin mısralarına akıcı bir özellik taşıdığı gibi türkülerin özünde de zaten bulunan sarıhlığın de etkisiyle bu sadelik artmakta ve okuyucunun rahat bir şekilde şiirlere vukufiyetini sağlamaktadır.

Makamlar

Türk halk müziğinde yörelere özgü çeşitli makamlar kullanılmaktadır. Kimi yerlerde kırık havalar baskınken kimi yerlerde ise uzun havalar ön plana çıkmaktadır. Oyun havaları ise memleketin her yerinde çalınmakta ancak bazılarının sözleri dikkatli bir şekilde dinlendiği zaman bu hareketli türkülerde dahi bir ayrılığın, hüznün hatta ölümün işlendiği fark edilmektedir. Bazı yörelerin bazı makamları ile dile getirildiği bilinmektedir. Örneğın Erzurum'da tatyın ve müstezat okunurken, Gaziantep'te barak, Şanlıurfa'da hoyrat, Kırşehir'de bozlak, Ege'de zeybek, Kars'ta mugam, Elazığ'da elezer, Trakya'da Rumeli havaları söylenmektedir. Mesela bir icracı ve türkü araştırmacısı olan Bayram Bilge Tokel'e Akbaş'ın itaf ettiği *Türküler* şiirinde makam adı şu şekilde geçmektedir:

“Bütün gözler kara bu türkülerde
Bütün güzeller ceylan
Yel vurur kum savrulur
Müstezatlara artar gam
Gözü yaşlı aşıklar
Biraz mahmur söylesin” (Akbaş, 2018: 47)

Türkülerin bir kısmı ise ağıt şeklindedir. Ağıtların ezgi ile söylenmesi bu türün en önemli özelliklerinden olup yaşlı, içli, kederli bir vasfı da vardır. Ağıtlar neva, uşşak ve hicaz makamlarında söylenir. (Kaya, 1999: 312) Bu konuda Mahmut Ragıp Gazimihal ise şöyle bir bilgi vermektedir: “Öz Anadolu ezgilerinin ekseriyetle ‘Hüseyin’, ‘Karcığar’, ‘Uşşak’ ve ‘Tahir’ gibi birkaç klasik makam ile izah edilebildikleri

anlaşılmıştır ki bu makamların Garp tonalitesi ile izahı istense, ‘minör’ün muhtelif şekilleridirler demek lazım gelir” (Gazimihal, 2017: 94). Bu bağlamda bazı türkülerin de bu makamlarla yapılan türlerden olduğu ifade edilebilir. Kerem dizisi, uşşak makamı (Feyzi, 2021: 226) bir kırık hava olan ve Erzurum yöresine ait, ağıt olarak da değerlendirilebilecek,

“Eledim eledim höllük eledim
Aynalı beşikte (canan) bebek beledim
Büyüttüm besledim asker eyledim
...” (TRT, 2000, 1: 306)

şeklindeki türküyü anıştıran Ali Akbaş şiirinin şu mısraları da makam bağlamında örnek olarak verilebilir:

“Gâh merhaba oldu
Gâh elvedâ
Besledi büyüttü
Asker eyledi” (Akbaş, 2018: 45)

Kubilay Aktulum, *Müzik ve Metinlerarasılık* adlı eserinde özetle müzikle işgal edenlerin veya çeşitli müzik gruplarının albümlerine yazınsal ürünlerden aldıkları ifadeleri gönderme yaptıklarını belirtmektedir. (Aktulum, 2017: 133-179) Ayrıca Aktulum’un Macar kökenli bir piyanist olan Franz Liszt’in okuduğu kitaplardan oldukça faydalanan bir müzik adamı ve onun Liedlerden birisinin Musset’in Tristesse başlıklı şiirinin aynı isimle müziğe uyarlanmış biçimi olduğunu söylerken şiir müzik bağlantısına yani iki alanda oluşan göstergelerarasılığa değinmektedir (Aktulum, 2020: 22). Bu bağlamda Ali Akbaş’ın ise bu hususun tam zıttı bir anlayışla müzikten şiire anıştırma yaptığı görülmekte, disiplinler arasında bir göstergelerarasılığın uygulandığı anlaşılmaktadır. Bir başka *Türküler* adlı şiirinde ise Akbaş yine bir türküyü, türkü usûlüne hüznün duygusu katarak vurgu yapmaktadır:

“ ...
Dünyaya değişmem bir aksağın
Gönlüme göredir bizim türküler
...
Bir gelini sel aparmış Mugan’da
Sellerde Sara’dır bizim türküler” (Akbaş, 2018: 252)

Türküler şiirinin şu mısralarında ise daha çok Gaziantep yöresinde okunan baraklar verilerek türkü makamları yine hüznün vurgusu yapılarak şiire sokulmuştur:

“Barak dedikleri bir ince ağrı
Yükselir her gece sabaha doğru
Uğuldayıp durur ağların bağı
Tılsımlı mağüradır bizim türküler” (Akbaş, 2018: 254)

Saz ü Söz şiirinde ise daha çok Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde söylenen bir makam olan hoyratlara değinilmiştir:

“Türkünün kadrini erenler bilir

Uğruna bir ömür verenler bilir
 Bakanlar ne bilsin, görenler bilir
 Hoyratlar dermesin gonca gülünç” (Akbaş, 2018: 259)

Bu dizelerde geçen ve bir makam adı olan “Hoyratlar” ifadesi tevriyeli olarak kullanılmıştır. Şair bu sözcüğü hem bir halk müziği makamını hem de kaba saba insanları vermek için söylemiştir. Aynı Şiirin son dörtlüğünde ise makamlar yreleriyle birlikte verilmiştir:

“Harput’ta müstezat, Urfa’da hoyrat
 Kıyamete kadar lmez bu sanat
 Türkülerle güzelleşir kinat
 Gülşen eder ovasını ln” (Akbaş, 2018: 263)

İcracılar

Ali Akbaş Şiirinde makamlardan daha çok icracılar n plandadır. Zaten Akbaş’ın Şiirinde genel olarak kişilere yer verilmesi belirgindir. Bu; Şairin Anadolu’ya, Anadolu’nun yetiştirdiği hanendelere ve türkülere olan ilgisi ve bilgisini göstermektedir. Huma Kuşu türküsü söylenildiği zaman akla gelen ilk kişi TRT İZmir Radyosu ses sanatçılarından Mkerrem Kemertaş’tır. Maya tarzı bir uzun hava olan *Huma Kuşu Ykseklerden Seslenir* adlı Erzurum türküsünün (TRT, 2002: 108) bu icracısı 2018 yılında vefat etmiştir. Ali Akbaş’ın *Hm Kuşumuz* diye adlandırdığı ve Mkerrem Kemertaş’a ithaf ettiği Şiirde bu sanatımıza yer verilmiştir ve her dörtlüğün son mısramda tekrar edilerek vurgulama yapılmıştır:

“Yine duman almış Palandöken’i
 Kerem et Mkerrem bir türkü söyle
 Türküler bağrımda bir gl dikenini
 Kerem et Mkerrem bir türkü söyle” (Akbaş, 2018: 264)

nc mısramda *türkülerin gl dikenini* olarak belirtilmesi bu sanat ürünlerinin hem gl gibi güzel hem de diken gibi acı veren temalarının olduğuna dair bir vurgu olarak düşünülebilir. Ayrıca bu Şiirde,

“Dadaş gğmze bir velvele sal
 ...
 Bir Şehir bilirim taşi kehribar
 ...
 Bir Şehir bilirim iniş yokuştur
 Çifte Minare’si nakış nakıştır
 Aşılmaz yolları borandır kıştır
 ...
 Sen susarsan göğsümüzü yas alır
 Pasinleri duman alır, pus alır” (Akbaş, 2018: 265, 266)

şeklinde yer alan mısralarla Erzurum da tanıtılmaktadır. Şiirin devamında ise Şair, yine Erzurumlu icracılara yer vermektedir. 2011 yılında vefat eden halk müziği sanatçılarından Raci Alkır,

“Ric et Rci’ye o da koşulsun” (Akbaş, 2018: 266)

mısraında anılmakta, hâlen hayatta olan ve TRT Erzurum Radyosu emekli sanatçılarından Mehmet Çalması ise şu mısralarda geçmektedir:

“Erenler yoldaşı Mehmet Çalması
Bize mâverâdan nağmeler taşır” (Akbaş, 2018: 266)

Türküler şiirinin,

“Suları ürperten bir Nidâ olur” (Akbaş, 2018: 255)

mısraında türkü derlemecisi Nida Tüfekçi, hemen sonraki

“Aksi sedâ veren Altındağ olur” (Akbaş, 2018: 255)

dizesinde ise halk müziğinin bir başka okuyucusu Neriman Altındağ Tüfekçi verilmiştir. Şu mısra da ise hem güftekar hem bestekar hem de icracı olan Âşık Veysel Şatıroğlu ve Erzincanlı ozan Davut Sularî işlenmiştir:

“Veysel susar, Davut Sularî söyler” (Akbaş, 2018: 255)

Şiirin şu mısraları ise hem bir halk müziği derleyicisi ve icracısını, Muzaffer Sarısözen'i, vermekte hem de bir türküye -Ahmet Yamacı'nın derlediği ve notaya aldığı, yöresi Erzurum olan bir kırık havaya, *Nasıl Methedeyim Sevdiğim Seni* (bk. TRT, 2000, 2: 611) türküsüne- çağrışım yapmaktadır:

“Nağmeler delisi Sarısözen'i
Anmayınca tutmaz sazlar düzeni
Türküler peşinde gezmiş Fizan'ı
Belh ü Buhârâ'dır bizim türküler” (Akbaş, 2018: 257)

İkinci mısra da geçen “düzen” kelimesi ise akort ayarını vermek için kullanılmış bir tasarruftur. Ali Akbaş, *Saz ü Söz* şiirinde de halk müziği yorumcularından bahsetmekte ve Akbaş'ın şiirini ithaf ettiği Şanlurfalı Mehmet Özbek geçmektedir:

“Özbek'im şeğin dağlardan ağır
İnsanlar vefasız, insanlar sağır” (Akbaş, 2018: 258)

Şiirin devamında ise Kerküklü bir ses, Türk halk müziği sanatçısı ve bestekârı Abdurrahman Kızılay'a şair değinmiştir:

“Urfa'dan, Kerkük'ten, Irak'tan söyle
Kızılay'a koşul, firaktan söyle
Gözünü seveyim yürekten söyle
Sesin andırıyor seher yelini” (Akbaş, 2018: 258)

Bu mısralarda “Urfa”nın geçmesi Mehmet Özbek'in, “Kerkük”ün geçmesi ise Abdurrahman Kızılay'ın memleketi olmasından dolayıdır. Çünkü Ali Akbaş'ın şiirinde memleket izleği de ön plana çıkan temalardandır. *Saz ü Söz*'ün şu mısralarında ise yine Âşık Veysel verilmiş, Türk halk müziği yorumcularından Belkıs Akkale'ye ve Sabahat Akkiraz'a değinilmiştir:

“Veysel’in nefesi, Belkıs’ın sesi
 Mahzun gönüllerde bülbül nağmesi
 Çiçek açmış Akkiraz’ın çilesi
 Sürme etmiş Arguvan’ın külünü” (Akbaş, 2018: 259)

Burada kullanılan “çile” kelimesi türkülerin daha çok acı veren içerikleri olmasından ve icracının bu izleği yaşayarak yorumlamasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca “Arguvan”ın geçmesinin sebebi ise Malatya’ya bağlı bu yörenin nefesleriyle, semahlarıyla, türkülerıyla meşhur olmasındandır. Şiirin devamında ise yine Nida Tüfekçi, Neriman Altındağ Tüfekçi verilmiş, 2004 yılında ahirete irtihal eyleyen sanatçılardan Nezahat Bayram ifade edilmiş, Erzurumlu ses ve saz sanatçısı Arif Sağ şiirde yer almış, TRT İzmir Radyosu sanatçılarından Elazığlı Hayal Has belirtilmiştir:

“Türkülerin mor sümbüllü bağı var
 Ölmez Nidâ’sı var, Altındağı var
 Nezahat Bayram’ı, Arif Sağ’ı var
 Hayal Has yurdumun nazlı gelini” (Akbaş, 2018: 260)

Dörtlükte geçen “Nidâ” ismi ise yine tevriyeli kullanılmıştır. Bu adla hem halk müziği icracısı Nidâ Tüfekçi hem de nidanın ses, söz, inleyiş anlamı verilmiştir. Şiirin devamında ise günümüz popüler sanatçılarından Zara’ya ve Denizlili TRT İzmir Radyosu sanatçılarından Tuğba Ger’e değinilmiştir:

“Tuğba’sı var, Zara’sı var, zarı var
 Yanık bağlaması, coşkun tarı var
 Senem’in Garip’i intizarı var
 Belki gelir diye bekler yolunu” (Akbaş, 2018: 260)

“Zar” ve “intizar” kelimelerinin kullanımı da şairin bilinçli tasarruflarındandır. Çünkü türkülerin birçoğunda inleyiş hâkimdir. Şu mısralarda ise Harputlu, TRT İstanbul Radyosu Türk halk müziği icracılarından Adile Kurt Karatepe verilmiştir:

“Harput’tan Adile gelince dile
 Fırat Vâdisi’nde kopar velvele
 Turnam diyar diyar dolaşsa bile
 Ziyarete gelir Hazar Gölü’nü” (Akbaş, 2018: 260)

Son mısradaki yer alan “Hazar Gölü” Azerbaycandaki Hazar Deniziyle karıştırılmamalı, burada geçen coğrafi yerin Elazığ’da bulunduğu belirtilmelidir. Fakat şairin bir başka izleği olan Türk Dünyasından bahsederken ise örneğin *Yankı* şiirinin,

“Hazar kıyısında bir gönül eri” (Akbaş, 2018: 178)

mısraında, Bir Tenor Turna’nın,

“Bu seste Hazar’ın mavi rengi var” (Akbaş, 2011a: 43)

dizesinde ve Aral’a Ağıt şiirinin,

“Solum Hazar sağım İtil” (Akbaş, 2011b: 81)

mısraında görüldüğü gibi şair, Orta Asya'daki Hazar'dan da bahsetmiştir. Çünkü Akbaş için Türk Dünyası çok önemlidir. Bu; birçok şiirinde şairin Orta Asya'ya ve Orta Asya'da yaşayan kişilere yer vermesinden, Akbaş'ın dikkat çeken izleklerinden birinin de Türk Dünyası olmasından anlaşılmaktadır. *Saz ü Söz*'ün devamında ise yine icracılara yer verilmektedir. Şu mısralarda şairin hemşehrisi Mahzûni Şerif ve Erzurumlu bir başka halk müziği yorumcusu, TRT sanatçılarından Aysun Gültekin geçmektedir:

“Erenler sazını duvara asar
Adını anmasam Mahzûni küser
Aysun söyleyince turnalar susar
Boyu andırıyor servi dalını” (Akbaş, 2018: 261)

Şiirin sonraki dördlüğünde ise TRT İstanbul Radyosu Türk halk müziği icracılarından ve şeflerinden Zafer Gündoğdu ve Kırşehirli bozlak ustası Neşet Ertaş verilmiştir:

“Bir Zafer kazandık yine Gündoğdu
Neşet'in namesi göklere ağıdı
Çorak gönüllere bereket yağdı
Hoyrat namahreme açmaz tülünü” (Akbaş, 2018: 261)

Bu mısralarda “çorak” sıfatının geçmesi Kırşehir'in bozkır olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca yine “Hoyrat” tevriyeli olarak kullanılmıştır. Şu mısralarda ise Mersin'in Mut ilçesinden olan halk müziği ses ve saz sanatçısı Musa Eroğlu, TRT sanatçılarından Ümit Tokcan ve Âşık Murat Çobanoğlu ele alınmıştır:

“Eroğlu'muz, Tokcan'ımız var bizim
Bozkırın dolduran âhüzar bizim
Bu gökkubbe ünümüze dar bizim
Çobanoğlu tutmuş Çamlıbel'ini” (Akbaş, 2018: 261)

Şiirin alttaki mısralarında ise yine Sivashlı ozan Muzaffer Sarısözen'e ve Elazığ'ın ünlü seslerinden Enver Demirbağ'a değinilmiştir:

“Allah Muzaffer'i etsin muzaffer
Mahir dostlarını edip seferber
O da son devirde açtı bir defter
Kimse sormaz Demirbağ'ın hâlini” (Akbaş, 2018: 262)

Bu mısraların devamındaki dördlüklerde ise hem makamlar hem de icracıları beraber anılmıştır. TRT'de beraber program yaptıklarından dolayı birliktelikleri vurgulanan Emel Taşçıoğlu, Nursaç Doğanışık ve Gülşen Kutlu verilmiş, Erzurum yöresinde icra edilen tatyan ile Mükerrerrem Kemertaş, Kerkük türküleri icracılarından Azize Gürses ile hoyrat makamı, yine TRT sanatçılarından Hâle Gür ve Rumeli türkülerinin yorumcularından Havva Karakaş bu dördlüklerde ele alınmıştır:

“Emel, Nursaç, Gülşen üçü bir yerde
Onların ezgisi deva her derde
Bir tatyân söylesin Mükerrerrem nerde
Mektup yazdım unutmuşum pulunu

Azize Kerkük'ten bir hoyrat sunar
Hâle Gür yaylada bir billur pınar
Pınarın suyundan marallar kanar
Karakaş söylesin Urumeli'ni" (Akbaş, 2018: 262)

İlk dörtlükte geçen *Mektup yazdım unutmuşum pulunu* mısraı ayrılıkların ve hasretin mektupla giderildiği dönemlere okuyucuyu götürmekte "pulun unutulmasıyla" türkülerin bir başka izleği kavuşamama vurgulanmaktadır. Şu dörtlüklerde ise yine Erzurumlu ses sanatçılarında Raci Alkır, TRT İstanbul Radyosu Türk halk müziği emekli sanatçılarında Ali Gürlü, Diyarbakırlı halk müziği icracılarında Bedri Aysel, TRT Ankara Radyosu solistlerinden Bircan Pullukçuoğlu ve Türk halk müziği derlemecilerinden Bayram Bilge Tokel ile Türk halk müziği ses sanatçılarında İrfan Gürdal ve Erzincanlı, Davudî ses Turan Engin anılmıştır:

"Raci Alkır, Ali Gürlü var olsun
Aysel Bedri'miz berhudar olsun
Bircan dile gelsin nevbahar olsun
Soldurmasın yeşilini alını

Derilir Bayram'la bayram ederiz
Mecliste yâranı hayran ederiz
İrfan'la Turan'ı seyran ederiz
Arılar da uğrun yapar balını" (Akbaş, 2018: 263)

Görüldüğü üzere Ali Akbaş Türkiye'nin her yerinde okunan türkülerin icracılarına hemen her yöreden olan Türk halk müziği yorumcularına yer vererek Türkiye'ye ve türkülere olan muhabbetini dile getirmiştir.

Türkü kavramının şiirlerde geçmesi

Ali Akbaş'ın şiirinde türkülerin bir diğer kullanımı ise türkü mefhumunun çeşitli şekillerde şiirde yer almasıdır (Türkülerin kullanımı için bk. Karakuş, 2021: 144-147). Burada birebir türkü geçmese de türkünün özelliklerini barındıran söylemler kullanılmaktadır. *Sitem* şiirinin,

"Orak tutmak, at oynatmak nerede,
Bir şeyler koydun, bir şeyler aldın.
Kapımızda köpeğimiz tanımaz,
Koşturamam kuzuları ardımdan,
Dillerince anlaşılamam...
Yaban oldum artık eve obaya,
Türkümü unutturdun!.." (Akbaş, 1983: 33)

şeklindeki şehir hayatına bir yergi olan ve bir hüznün mısraları olarak değerlendirilebilecek bu örneğinde köyün canlılığı, etkileyiciliği, neşesi ile türkülerin tınlı, etkileyici ve canlı oluşu arasında bir bağ kurulduğu akla gelmektedir. Türkü icra edilirken sözler unutulunca, bu olumsuz yaşantı nasıl solisti

ve dinleyicileri rahatsız edici bir durum oluşturursa köyden uzak olma ve köyü unutma, ayrıca şehir yaşantısının girdabında boğulma da bireyi öyle rahatsız edecektir. Ayrıca köyü ve köy yaşantısını, oraya olan özlemi, gurbetin verdiği huzursuzluğu içeren birçok türkünün bulunmasıyla da ve şairin köyle ilgili birçok şiiri bulunması dikkate alınınca köy ve türkü arasında bir ilişkinin şair tarafından kurulduğu da ifade edilebilir. Şairin bu şiire benzer bir başka eseri de vardır ki bu, hemen hemen benzer içerikte olan *Elif* adlı şiirdir:

“Köy dağların ardında kaldı
Bir gün çıktım yel yepelek
Köy dağların ardında kaldı
Türküleri unuttum
...” (Akbaş, 2011c: 40)

Bugün farklılık oluşturmak adına eşler çocuklarına daha çok popüler ve halk arasında nadir olan isimleri koymaktadırlar. Bu şiirin isminin *Elif* olması hem köylerde gelenekselleşmiş eski bir adın koyulmasını bilinçli bir şekilde verdiği gibi diğer bir taraftan bu isim, türkü formuna çevrilen, Çukurova yöresine ait ve Eyüp Tadi'l'in kaynak kişisi olduğu, derleyeninin ise Ankara Devlet Konservatuarı olarak kaydedildiği *İncecikten Bir Kar Yağar* adlı (TRT, 2000, 2: 483) bir Karacaoğlan türküsünü hatırlatmaktadır:

“Karacaoğlu eymelerin
Gönül sevmez deymelerin
İliklenmiş düymelerin
Çözer Elif Elif diye” (TRT, 2000, 2: 483)

Türküler şiirinde yer alan şu mısralar ise Yemen, Sarıkamış ve Çanakkale için söylenen ağıtları akla (bk. TRT, 2000, 1: 209; TRT, 2000, 2: 454) getirmektedir:

“Bu türkü Yemenlidir
...
Bu türkü Sarıkamış...
Bu türkü Seddülbahir
Bu türkü Çanakkale
...” (Akbaş, 2018: 46)

Halk arasında Yemen ve Sarıkamış ile hüznü, Çanakkale ile hem üzücü hem de övücü işleyen türkülerin ağızdan ağıza dolaştığı, ta ilkökul çağlarından kulağa aşinalık kazandırılan ve kederin verdiği eserlerden olan bu muharebe türkülerinin yanında Ali Akbaş'ın

“Torosların tepesinde
Tel duvaklı bir ardıcım
Yemenimi yele verdim
Buluta karışır saçım
...
Torosların tepesinde
Dalı kırık bir ardıcım
Gönülsüz kızlar gibiyim

Beni kınamayın bacım” (Akbaş, 1996: 38, 39)

şeklinde yer alan ve şairin memleketinde -Kahramanmaraş'ta- bir bölümü bulunan Toroslar'ı vurgulayan *Ardıcın Türküsü* şiirinde ise başlık olarak türküler (Bu tür türkü kullanımı için bk. Karakuş, 2021: 141-144) ele alınmıştır. Bir başka başlığı türküler olarak geçen ayrıca Doğu ve Güneydoğu Anadolu ağzının kullanıldığı şiir ise *Çalışırken Türkü* adlı eserdir:

“...
Ben onun ayak tozu
Kapı kulu
Elest günü'nden beri
Ustama hayran
Ustama kurban” (Akbaş, 1983: 14)

Bu mısralarda yer alan “Elest günü” ifadesiyle A'râf Sûresinin 172. ayet-i kerimesinin (Karaman vd., 2015: 161) anıştırıldığı da görülmektedir.

Soprano ve altonun kadın sesleri için, tenor ve basın ise erkek sesleri için kullanıldığı bilinmektedir. Yani bu husus türkülerle de alakalı bir durumdur. Bunun karşılığı olarak Akbaş'ın Vagif Kerimov'a ithaf ettiği

“Dilinde şiirler beste bestedir
Doğu'dan Batı'dan bir güldestedir
Belki gönlü kırık, belki hastadır
Göğü tutuşturdu bir tenor turna
...
Turnanın uçuşu elden eledir
Ufkumuzda kopan bir velvedir
Aman turnam aman bu ne çiledir
Göğü tutuşturdu bir tenor turna” (Akbaş, 2011a: 43, 44)

şeklindeki *Bir Tenor Turna* şiiri ile şair hem müzik ıstılahlarını kullanmakta hem de turnaların türkülerde yer alan özel kullanımına dikkat çekmektedir.

Sonuç

Modern Türk şiiri muhitinde yer alan ve okuyucuyu etkileyebilecek olgunlukta şiirler yazmış olan Ali Akbaş kendi çevresinde daha çok tanınan bir şairdir. Din gibi, Türk Dünyası gibi, köy gibi çeşitli izleklerin yanında türküler, şairin şiirinde belirgin bir şekilde geçmektedir. Türkülerin makamları, icracıları ve türküler kavramının (çeşitli şekillerde) şiir içinde geçmesi şeklinde bir ayırım yapılarak Ali Akbaş'ın şiirinde bu türün nasıl ele alındığı verilmeye çalışılmıştır. Bu başlıklar içinde en belirgin olanı ise türküler icracılarının sıralanmasıdır. Şair, salt dinleyicisi tarafından bilinebilecek icracıların yanında Zara, Musa Eroğlu, Arif Sağ gibi popüler olan ses ve saz sanatçılarını da değinmiştir. Ayrıca türkülerde kullanılan “hayran”, “kurban” gibi ağız kullanımına yer verilmesi de dikkat çekicidir. Zira Ali Akbaş şiirinin bariz izleklerinden biri de ağızlara yer verilmesidir. Bunun yanında türkülerin vazgeçilmez örneklerinden olan turna kullanımını da görülmektedir. Şairin turnalar ile ses tonlarına yer vermesi onun müzik bilgisini gösterdiği gibi türkülerin makamlarının verilmesi de Akbaş'ın müziğe olan ilgisini

göstermektedir. Bu çalışmada bu hususları ele alan bazı şiirler örneklem olarak kullanılmış, ilgili şiirler verilerek Ali Akbaş şiirinde türküler izleğinin nasıl olduğu okuyucuya yansıtılmaya çalışılmıştır.

Türkülerin çeşitli şekillerle Ali Akbaş'ın şiirine girmesinden dolayı bu kültür aktarıcısı müzik formu şairin Türk halkına olan yakınlığının ve de muhabbetinin bir vasıtası olarak da ifade edilebilir. Şairin türküler bağlamında şiirine girdiğini düşündüğümüz ve bu sebeple başlık olarak gösterilen makamlar türküler açısından düşünüldüğünde Türk toplumunun duygularını farklı tonalitelerde yansıttığı ses yapıları olarak değerlendirilebilir. Bu yapılar çeşitli şehirlerde çeşitli şekillerde adlandırılan müzik terimleridir. Örnek olarak bu makamlara Şanlıurfa'da hoyratlar, Gaziantep'te baraklar, Kırşehir'de bozlaklar, Erzurum'da müstezatlar ve tatyannlar, Ege'de zeybekler, Kars'ta mugamlar, Trakya bölgesinde Rumeli havaları, Elazığ'da elezberler gösterilebilir. Ali Akbaş şiirinde de bu makamların bazıları geçmektedir. Bu hususa örnek olarak *Türküler* şiiri ve *Saz ü Söz* şiiri örnek olarak verilebilir. Ali Akbaş şiirinde türküler bağlamında ele alınan bir diğer husus ise "İcracılar" başlığıdır. İcra; makamların tınısına uygun bir şekilde, bestenin verdiği tona, çeşitli yerlerde belirtilen eslere vb. terimsel unsurlara dikkat edilerek türkülerin seslendirilmesidir. Bu eserleri seslendiren okuyucular ise icracılardır. İrcacıların yörelerine ait eserleri icra ettikleri gibi kendi ses tonlarına uygun türkülerini de söyledikleri bilinmektedir. Ali Akbaş şiirlerinde Muzaffer Sarısözen, Nida Tüfekçi, Neriman Altındağ Tüfekçi, Nezahat Bayram, Mürkerrem Kemertaş, Raci Alkır, Mehmet Çalması, Arif Sağ, Aysun Gültekin, Adile Kurt Karatepe, Hayal Has, Enver Demirbağ, Emel Taşçıoğlu, Nursaç Doğanışık, Gülşen Kutlu, Zafer Gündoğdu, Neşet Ertaş, Musa Eroğlu, Ümit Tokcan, Azize Gürses, Hâle Gür, Havva Karakaş, Ali Gürlü, Bedri Aysel, Bircan Pullukçuoğlu, Belkıs Akkale, Sabahat Akkiraz, Tuğba Ger, Zara, Murat Çobanoğlu, Turan Engin, İrfan Gürdal, Abdurrahman Kızılay, Mehmet Özbek, Aşık Veysel Şatıroğlu, Davut Sularî gibi ses ve saz sanatçılarının yer verilmiştir. Bu sanatçılar; Ali Akbaş'ın *Hümâ Kuşumuz*, *Türküler* ve *Saz ü Söz* gibi şiirlerinde yer almaktadır. Şairin şiirinde üçüncü olarak türküler, "Türkü Kavramının Şiirlerde Geçmesi" şeklinde geçmektedir. Bu başlıkta birebir türkü geçmese de türkünün özelliklerini barındıran söylemler kullanılmaktadır. Bu söylemler, *Sitem* şiirinde eleştirel bir tonda verilmekte, *Elif* şiirinde ise eleştirel bir tavırla beraber köye özlem olarak da işlenmektedir. Bu şiirin başlığının *Elif* olmasının sebebi ise hem köylerde çokça kullanılan geleneksel bir ismi şiire yerleştirme hem de Karacaoğlan'ın türküleşen şiirini akla getirmek amacıyla olduğu düşünülmektedir. *Türküler* şiirinde ise Yemen, Sarıkamış ve Çanakkale için söylenen ağıtlar akla gelmekte, Yemen'in ve Sarıkamış'ın üzüncünün, Çanakkale'nin ise sevincinin vurgulanmak istendiği ifade edilmektedir. *Ardıcın Türküsü*'nde ise türkü başlık olarak şiire girmektedir. Güneydoğu Anadolu ağzının kullanıldığı *Çalışırken Türkü* adlı şiirde de yine türkü kavramı başlık olarak şiirde yer almaktadır. *Bir Tenor Turna* şiirinde ise türkü unsuru ıstılahî bakımdan şiire girmiştir.

Bu inceleme, toplumumuzda çok az kişi tarafından bilinen ve edebiyat camiasında ise nadiren yer verilen Ali Akbaş şiirini türküler bağlamında ele almaktadır. Bu makalenin başka çalışmalara ön ayak olması beklenmekte ve Ali Akbaş şiirinin diğer izleklerine yer vererek araştırmacıların akademik dünyaya katkı sağlaması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akbaş, A. (1983). *Masal çağı*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Akbaş, A. (1996). *Kuş sofrası* (2. Baskı). (Res.: Yıldız Eviren Kaynak), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Akbaş, A. (2011a). *Turna göçü* (2. Baskı). Ankara: Bengü Yayınları.
- Akbaş, A. (2011b). *Erenler divânında* (2. Baskı). Ankara: Bengü Yayınları.

- Akbaş, A. (2011c). *Eylüle beste* (11. Baskı). Ankara: Bengü Yayınları.
- Akbaş, A. (2018). *Bütün şiirleri* (2. Baskı). Ankara: Bengü Yayınları.
- Aktulum, K. (2017). *Müzik ve metinlerarasılık-müziklerarası/göstergelerarası etkileşimler ve aktarımlar*. İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Aktulum, K. (2020). *Metinlerarasılık/göstergelerarasılık* (2. Baskı). Ankara: Kanguru Yayınları.
- Eyüboğlu, B. R. (2017). *Dol karabakır dol-bütün şiirleri* (18. Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Feyzi, A. (2021). *Erzurum türküleri-Türk müziği kuramı açısından yapısal bir inceleme*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınevi.
- Gazimihal, M. R. (2017). *Anadolu türküleri ve musıkî istikbâlimiz* (2. Baskı). (Haz.: M. Özarıslan), İstanbul: Doğu kütüphanesi.
- Güney, E. C. (1956). *Halk türküleri I-II* (2. Baskı). İstanbul: Yeni Matbaa.
- Karakuş, A. (2021). Modern Türk şiirinde türkülerin kullanımı. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, C. 9, S. 23, 125-149. <https://doi.org/10.31126/akrajournal.816923>
- Karaman, H. vd. (2015). *Kur'ân-ı Kerîm açıklamalı meâli*. (3. Baskı). Ankara: TDV Yayınları.
- Kaya, D. (1999). *Anonim halk şiiri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kunos, I. (2019). *Türk halk edebiyatı* (3. Baskı). (Haz.: T. Gülensoy). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kurnaz, C. (2013). *Türkülerin gücü*. Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları.
- Mirzaoğlu, F. G. (2019). *Halk türküleri-Turkish folk songs-konu-icra-yapı-anlam-işlev* (2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (1998). *Bütün şiirleri*. (5. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (1999). *Beş şehir* (14. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (2000). *Huzur* (10. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (2001). *Yahya Kemal* (4. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- TRT. (2000). *Türk halk müziği sözlü eserler antolojisi*. 2 cilt. Ankara: TRT Müzik Dairesi Yayınları.
- TRT. (2002). *Türk halk müziği sözlü eserler antolojisi-3-uzun havalar*, Ankara: TRT Müzik Dairesi Yayınları.

51. Bernhard Schlink'in "Okuyucu" (Der Vorleser) romanında kolektif suç, anımsama ve sorgulama

Gonca KİŞMİR¹

APA: Kışmır, G. (2022). Bernhard Schlink'in "Okuyucu" (Der Vorleser) romanında kolektif suç, anımsama ve sorgulama. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 814-824. DOI: 10.29000/rumelide.1192684.

Öz

Bu çalışmada II. Dünya Savaşı sonrası Alman yazınının ikinci kuşak yazarlarından biri olan Bernhard Schlink'in, "Okuyucu" (Der Vorleser, 1995) adlı romanında Nazi geçmişinin ve Yahudi soykırımının kuşaklararası nasıl anımsandığı/sorgulandığı incelenmiştir. Metinde II. Dünya Savaşı sonrasında on beş yaşındaki Michael ile otuz altı yaşındaki Hanna arasındaki travmatik aşk öyküsünün arka planında, Nasyonal Sosyalizm dönemindeki yaşamışlıklar, savaş kuşağı dolayımında özellikle ikinci ve üçüncü kuşağın anımsamaları ile irdelenmiştir. Retrospektif bir anlatımla savaş dönemi ve sonrasında sorgulandığı romanda, tarihi gerçek ve kurmaca unsurlar aracılığıyla Alman yakın tarihinin bir parçası olan kolektif suç kavramı ele alınır. Bu çalışmada, bir kadın-erkek ilişkisinden yola çıkılarak, kolektif bellekte yer alan anı nesnelerinin edebiyat düzleminde nasıl kurgulandığı ve neye işaret ettikleri savaş ve savaş sonrası kuşağı örneği ile açıklanmıştır.

Anahtar kelimeler: Bernhard Schlink, Okuyucu, Bellek, Anımsama Edebiyatı, Kolektif Suç

Collective crime, reminiscence and interrogation in Bernhard Schlink's novel "The Reader" (Der Vorleser)

Abstract

The present study has examined how the Nazi past and the Holocaust were remembered/questioned in the novel "The Reader" (Der Vorleser, 1995) by Bernhard Schlink, one of the second generation writers of German literature after World War II. In the text, the life experiences in the period of National Socialism movement were examined through the war generations, especially with the reminiscences of the second and third generations, in the background of the traumatic love story between the fifteen years old Michael and the thirty six years old Hanna. In the novel, in which the war period and aftermath are questioned with a retrospective narrative, the concept of collective crime, which is a part of German recent history, is discussed through real and fictional elements. In this study, it is explained that how the objects of memory in the collective reminiscence are fictionalized and symbolized in literature from the example of relationships of a man and a woman of war generation.

Keywords: Bernhard Schlink, The Reader, Memory, Literature of Reminiscence, Collective Crime

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Alman Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye), donen@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1820-3546 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192684]

1. Giriş

Kültür araştırmalarında bellek araştırmacıları belleği tarih, toplum ve kimlik kavramları ile ilişkilendirir. Bu bağlantıya göre bellek araştırmacısı Jan Assmann (2015:26), belleğin neler içerdiğini, nasıl organize olduğunu veya bellektekilerin ne kadar süre ile saklandığını, toplumsal ve kültürel unsurların belirlediğini ifade eder. Bu unsurlara dayanarak J. Assmann (2015), belleği iletişimsel ve kültürel bellek olarak ikiye ayırır. İletişimsel bellek, yakın geçmişe ilişkin anıları kapsar ve kuşağa özgü bellektir. Grupla ilişkili olan bu bellek türü zamanla oluşur ve yok olur. Taşıyıcıları sınırlı olan iletişimsel bellekte, anıların aktarılması üç veya dört kuşağı kapsar (J. Assmann, 2015, s.58- 59). İletişimsel belleğin aksine aktarıcı bir biçime sahip olan kültürel bellek ise, arşiv, metin, resim gibi özel taşıyıcıları ile geçmişe güncel kılar. Edebi bir eser, bir sergi, bir müze, dini bir bayram, anma günü, tarihi bina veya amt gibi düzenli ve sistemli nesnelere kültürel belleğe örnek verilebilir. Bu bağlamda toplumların özellikle kültürel belleğindeki tarihi olgular ile yüzleşmesi ve hesaplaşması anımsama kültürü olarak tanımlanır. Alman toplumunda özellikle 1933 ve 1945 yılları arasındaki sosyo-politik olayları ifade eden anımsama kültürü kavramı, Almanya'nın "negatif belleği" ile özdeşleştirilir (Koselleck, 2002, s. 21). Ayrıca Holokost kurbanlarına yönelik kurumsallaşmış anmanın ve kimliğin temel unsuru olarak kabul edilen "negatif bellek", anımsama kültürünün önemli bir yansıması olan geçmişle hesaplaşmayı da somut kılar. Schlink'e göre (2012, s.73), geçmişle hesaplaşma (die Vergangenheitsbewältigung) kavramının İngilizcede ve Fransızcada tam bir karşılığı yoktur ve Almandada bu kavramın bir karşılığının olmasının nedeni imkânsıza duyulan özlemdir. Kültür araştırmalarında bellek kuramları ile ilgili çalışmalara bakıldığında özellikle geçmişle hesaplaşma kavramının Nazi dönemi ve sonrası ile ilişkilendirildiği görülür (Wertgen, 2001). Suç, genel anlamda bir kötülüğün sebebi olarak tanımlanır. Ahlaki anlamda suçluluk sorumluluk getirir ve suçun şiddetinde farklılıklar vardır. Suç ortaya çıkan kötülüğün büyüklüğüne, onun farkında olunmasına veya iradenin derecesine bağlıdır (Brockhaus Enzyklopädie, Band 17, s.47). Bu bağlamda Schlink romanında Holokost konusunu kaleme alarak, hem bireysel hem de kolektif suç kavramını geçmişle hesaplama bağlamında irdeler. Buna ek olarak yazar Schlink hukukçu kimliğiyle de Alman toplumunda yakın tarihte işlenen en korkunç suçlar karşısında siyasi ve sosyal kurumların geçmişle hesaplaşma konusunda nasıl başarısızlığa uğradığını ve bir anlamda ahlaki kültürün nasıl yara aldığını da bu romanında vurgular. Böylece Schlink bireysel suçla kolektif suçu ilişkilendirerek, bireylerin kaderinin savaş sonrası kuşağın kaderini yansıttığını bu eseriyle okuyucuya aktarır. "Geçmiş anlama/anımsama" ve "bastırma/unutma ve geçmişin bilinçli olarak silinmesi" (A. Assmann ve Frevert, 1999; Pethes ve Ruchatz, 2001) kavramları bağlamında romandaki figürlerin sadece suçlu ya da masum diye sınıflandırılmayacağı, aksine kolektif suça neden olan II. Dünya Savaşı sırasında gerçekleşen sosyo-politik olayların savaş sonrası kuşağa özel bir sorumluluk yüklediği sonucuna varılabilir.

2. Bernhard Schlink ve edebi yönü

Çağdaş Alman Edebiyatının önemli yazarlarından hukuk profesörü ve akademisyen Bernhard Schlink 1944 tarihinde, II. Dünya Savaşı'nın hüküm sürdüğü yıllarda Bielefeld'de dünyaya gelir. Schlink, anımsama edebiyatının ikinci kuşak temsilcisi olarak, eserlerinde Nazizm dönemini, suç, kurban ve fail kavramını irdeler. Geçmiş hakkında yazmanın her şeyi yazmak olduğuna inanan yazar, edebiyatın görevinin yaşanmışlıkları anımsatmak/aktarmak olduğunu "Gedanken über das Schreiben" adlı çalışmasında şu şekilde dile getirir.

"Edebiyat bizim gerçekliğimizi dile getirsin, bizi davet etsin, bizde olmayan farklı duyguları hissettirsin isteriz. Okuruz, çünkü hayatı paylaşmak isteriz. Edebiyatla hissederez, savaşır ve yeniliriz; sevinir ve nefret eder, şaşırır ve dikkat eder, yas tutar ve seviniriz. Bazen okuduğumuz şeyler bize

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

dokunur. Sonuç olarak okuruz, çünkü edebiyat biçimi ve olaylarıyla kim olduğumuzu anımsatır” (Schlink, 2011, s. 26).

Yaşanmışlıklarını eserlerine yansıtan yazarın hayatında özellikle ailesinin ve büyük babasının etkisi görülür. Teoloji profesörü baba Edmund Schlink, Nazi döneminde akademisyenliği bırakmak zorunda kalarak, papazlığa başlamıştır. Baba gibi İsviçre asıllı anne Irmgard Ostwald da teoloji eğitimi almıştır. Aile, 1954 yılında Bielefeld’den Heidelberg’e taşınır ve evin en küçüğü olan Schlink, çocukluğunu ve hayatının büyük bir bölümünü Heidelberg’de geçirdiği için eserlerinde de genel olarak bu mekânı seçer ve bu şehre ait olduğunu belirtir (Schlink, 2011, s. 62).

Schlink, “Mitteldeutsche Zeitung”a (www.mz-web.de, 2016) verdiği bir röportajda eserlerinde özellikle büyükbabasının anlattığı hikâyelerden esinlendiğini ve tarihe olan ilgisinin bu hikâyelerle arttığını dile getirmektedir. Annesinin de çoğunlukla ahlak, hukuk, suç ve affetme gibi kavramlar üzerine düşüncelerini aktardığını, çocuklarını özellikle bu konularda okumaya teşvik ettiğini anımsar. Yine aynı şekilde çocukluk döneminde tatillerde büyükbabasının onunla yaptığı yürüyüşlerde ona İsviçre ve Almanya tarihinden anlattığı hikâyeleri de hiç unutamaz. Örneğin büyükbabasının bastonuyla savaş hikâyelerini yola çizerek anlatması, Schlink’in belleğinde önemli bir yere sahiptir. Fakat onun hikâyeleri I. Dünya Savaşı ile sona erdiği için, bu noktada Schlink daha sonra tarihe olan merakını okumalar yaparak gidermeye başlar.

Schlink, Heidelberg ve Berlin’de hukuk öğrenimini tamamladıktan sonra “Abwägung im Verfassungsrecht” konusunda doktora yaparak, Bonn Üniversitesi’nde profesör unvanı alır ve Kuzey Ren-Vestfalya’da yargıç olarak görev yapar. Hukukçu ve akademisyen kimliğinin yanı sıra bir yazar olarak da Schlink, romanlarında geçmişin kolektif yönünün etkisini konu edinir. Schlink’e göre (2011, s. 9), geçmişin kolektif kaderi, kurbanın bireysel kimliğinin bir parçasıdır ve bu bireyin kaderiyle bağlantılıdır. Bu nedenle bu kader, hem bireyin hem de bütün bir toplumun geçmişini yaralar. Bununla bağlantılı olarak Schlink, hukuk alanında yayımlanan “Geçmişe İlişkin Suç ve Bugünkü Hukuk” adlı çalışmasında da ağırlıklı olarak kolektif suç kavramını irdeler. Bu kavrama bağlı kalarak da kendi kuşağının bu konuya ilişkin hissettiklerini romanında “[Nasyonal-sosyalist] cürümlerin izleriyle yüzleşirken alakadarlık; bu cürümlerin kurbanlarıyla kişisel olarak karşılaştıklarında mahcubiyet; suçtan muafiyetin yol açtığı, kendini beğenmişlikle ve kendinden memnun biçimde üstten ileri sürülmüş bir iddia karşısında sıkıntı ve kendilerine yakın duran ve kendilerine ait hissettikleri kişileri böyle bir tavır içinde yakaladıkları zamansa utanç” (Schlink, 2012, s. 19) olarak örneklendirir. Yazar kolektif suç kavramı ile ilgili neden bu örnekleri verdiği geçmiş ve şimdiki zaman arasındaki ilişkiden yola çıkarak açıklık getirir.

“(…) son zamanlarda Alman Solu, İsrail’in yürüttüğü politikanın değerlendirilmesinde kendini özellikle öne çıkarmak zorunda kaldıkça hep bir utanç hissettim; Federal Almanya Başbakanı Helmut Kohl İsrail’de geç doğmuş olmanın bahşettiğini bir hak gibi talep ettiğinde, bir sıkıntı hissettim. Ne zaman Yahudi arkadaşımın kamplara götürülüp damgalanmış babasıyla karşılaşsam, her seferinde mahcup hissederim kendimi. Ama bu duygulanımların ve onlarla doğru orantılı beklentilerin alanı, hukukun değil yerinde davranışın alanıdır. Şüphesiz yerinde davranmamak da kişiyi suçlu kılabilir” (Schlink, 2012, s. 19-20).

Kolektif suç karşısındaki utancını, mahcupluğunu ve sıkıntılarını yazıya dökerek, geçmişe karşı sorumluluğunu yerine getiren yazar, eserlerindeki konu alanını “geçmiş, aşk ve doğup büyüdüğü yer/ülke hakkında yazmak” (Schlink, 2011) diye sınıflandırır. Schlink, 1987 yılında Walter Poop ile kaleme aldığı “Selb’in Yargısı” (Selbs Justiz) polisiye romanıyla edebiyat dünyasına adım atar. Eserde altmış sekiz yaşındaki özel dedektif Gerhard Selb’in geçmişte Nazi savcısı olarak görev yaptığı yıllara dönerek, Almanya’nın Nazi geçmişini sorgulaması konu edinir. Serinin ikinci kitabını 1992 yılında

"Selb'in Hilesi" (Selbs Betrug) adlı eseri ile devam ettirir. Eserde bir terör sanığını yargıdan kaçırarak dedektif Selb'in geçmişine yüzleşmesi konu edilir. Arka planda ise doğru olup olmadığını sorgulamadan Nazi döneminde savaş tutsaklarının toplama kampına götürülmesi için onay veren Selb'in, geçmiş ve şimdiki zamanda yaşadığı ikilemler irdelenmektedir. Schlink, serinin üçüncü kitabı "Selb'in Ölümü"nü (Selbs Mord) 2001 yılında tamamlar. Artık yaşlanan dedektif Selb, son görevini bir araba kazasında yardım ettiği Welker'den alır. Welker ondan banka hesaplarında adı görünmeyen gizemli bir hissedarı bulmasını ister. Zamanla Selb, olayı çözümlerken sıra dışı durumlarla karşılaşınca bu işte Welker ve şoföründen şüphelenir. Eserde bir taraftan gizemli bir olay aydınlatılmaya çalışılırken, diğer taraftan Selb kendisinin ve toplumun Nazi geçmişi ile yüzleşir. Schlink'in bahsi geçen bu eserlerinin yanı sıra 1989 yılında Alman Polisiye Yazarları Birliği ödülüne (Autorenpreis für deutschsprachige Kriminalliteratur) layık görülen "Gordiyon Fiyongu" (Die gordische Schleife- 1988) adlı polisiye romanında ise savaş helikopterleri konusunda çevirmenlik yapan Georg Polner'in gerilimli hikâyesinde bir cinayetin aydınlatılma süreci konu edilir.

Schlink 1933- 1945 yılları arasında on iki yıl süren III. Reich dönemine olan ilgisinin hukuk öğreniminin üçüncü yılında dersine giren bir profesör sayesinde başladığını belirtir. Bu profesörden hukukun kavram olarak makalelerden ve mahkeme kararlarından daha fazlasını ihtiva ettiğini, hukuk dünyasının zengin bir entelektüel evren olduğunu ve bu evrenin felsefe, tarih ve sosyolojiyle de ilintili olduğunu öğrenir. Fakültede sınavlarından sonra bireysel öğrenme merakını gidermek için Schlink, (2011, s.22) III. Reich dönemini araştırmaya ve bu döneme ilişkin hukuk kitaplarını incelemeye başlar. Dolayısıyla kültürel bellekteki referanslara başvurarak bu dönemle ilgili edindiği bilgilerle iletişimsel belleğinde yer edinen Nazi dönemi, Yahudi soykırımı, kurban ve fail kavramı gibi ilgi duyduğu pek çok konuyu eserlerinde kurgular. Nitekim Alman toplumunda Holokost gerçeğinin, toplama kamplarının, işkencelerin, devlet tarafından yapılan takip edilmelerin kabul edilmesi gerektiğini vurgular. Buna ek olarak bu travmayı yaşayanlara saygı duyulmasının ve onların onurlarını tekrar kazanmalarının sağlanmasının da altını çizer.

Bu bağlamda Bernhard Schlink, Holokost konusunu 1995 yılında yayımlanan "Okuyucu" (Der Vorleser) adlı eserinde kurban ve fail kavramları açısından sorgular. Yaklaşık kırk dile çevrilen ve 2008 yılında sinemaya da uyarlanan bu eser, Nazi geçmişinin ve Yahudi soykırımının kuşaklararası aktarımda nasıl yankı bulduğunu açıklar. 2006 yılında yayımlanan "Eve Dönüş" (Die Heimkehr) eseri de Nazi geçmişini konu edinir. Bu eserde Sibirya'dan bir askerine eve dönüş hikâyesi ekseninde geçmiş sahnelenir. Yazarın eserlerinde hukukçu kimliğinin de etkisiyle ele aldığı Alman yakın tarihinin yanı sıra aşk konusu da ele alınır. Yazara göre gönül ilişkisinde iyi ve kötü; aşk ve nefret; güvenli ve tehlikeli ayrımı net bir şekilde yapılmalıdır (Schlink, 2011, s. 42). "Aşk Kaçışları" (Liebesfluchten- 2000), "Hafta sonu" (Das Wochenende- 2008), "Yaz Yalanları" (Sommerlügen- 2010), "Merdivendeki Kadın" (Die Frau auf der Treppe- 2014) adlı eserlerinde ise yazar, kadın-erkek ilişkisini kaleme alır. Eserlerinde konu ettiği mutlu ya da mutsuz biten tüm aşk hikâyelerinin yaşamından izler barındırdığını vurgular. Schlink'e göre (2011, s.59), bir yazar eski bir aşkını veya çocukluk-geçmiş aşkını anımsayıp kaleme almış olsa bile, her hikâyede aşkın eskimeyen bir yönü vardır. Bu nedenle kendi anılarını yeni, renkli ve güçlü kılmak yazının şansındır; kendi aşk anıları ile yüzleşmek ise aşk hakkında yazmanın şansındır" (Schlink, 2011, s. 59). Bu bağlamda 2018 yılında kaleme aldığı "Olga" adlı romanında da hayatının farklı dönemlerinde tanıdığı kadınlardan izler taşıyan Olga'nın hikâyesini güçlü bir kadın figürü örneğinde ele alır. Alman İmparatorluğu döneminde sağır olmasına rağmen öğretmenlik yapan Olga'nın Herbert'e duyduğu aşkın arka planında savaş, savaşın etkileri ve sömürgecilik gibi tarihi olaylar okuyucuya aktarılır (www.deutschlandfunkkultur.de, 2022). Bu romanından üç yıl sonra 2021'de yayınlanan "Torun" (Die Enkelin) adlı romanında ise yine Alman toplumunun yakın tarihini konu edinir. Romanda Almanya'nın

bölünmesi ve yeniden birleşmesi ana karakter olan Kaspar'ın hikâyesi aracılığıyla sorgulanır. Vefat eden eşi Birgit'in hiç bilmediği kızını arayan Kaspar ile yazar yine tarihe olan yaklaşımını/eleştirisini okuyucuya aktarır.

Schlink'in ağırlıklı olarak eserlerinde hukukçu kimliğinin de etkisiyle suç kavramını, Almanya'nın kolektif belleğinde yer edinen Nazi geçmişini, Yahudi soykırımını, İki Almanya'nın birleşmesi ve bölünmesi gibi sosyo-politik olayları ele aldığı görülür. Roman figürlerini genellikle tarihi bakış açısıyla belirli tarihsel dönemlerin özelliklerine göre gerçekçi bir bakış açısıyla metinlerine yansıtan Schlink, aynı zamanda bu bakış açısının kuşaklararası aktarımına ve etkisine de dikkat çeker.

3. "Okuyucu" romanında kolektif suç, anımsama ve sorgulama

Bernhard Schlink, "Gedanken über das Schreiben" (2011, s. 38) adlı çalışmasında Hanna Schmitz ve Michael Berg arasındaki duygusal ilişkide, lise çağındaki Michael'in otuz altı yaşındaki Hanna tarafından kullanıldığını dile getirir. Üç bölümden oluşan eserin ana izleğini ben anlatıcı Michael Berg'in anıları bağlamında bir toplumun geçmişle hesaplaşması oluşturur. Hanna ile yaklaşık bir yıl zaman geçiren genç Michael, onu hayatının odağına öyle yerleştirir ki, sürekli onun hayali ve anıları ile yaşar. Fakat 1959 yazında Hanna'nın, ansızın ortadan kaybolmasıyla Michael'in dünyası alt üst olur. Ben anlatıcı Michael, sürekli iç monologlarla yaşanmışlıklarını ve "dünyayı unutturan bir cazibe" (Schlink, 2014, s. 18) olarak tanımladığı Hanna'ya karşı anlam veremediği/bitmek tükenmek bilmeyen özlemle, onun ortadan kaybolmasını retrospektif bir anlatımla sürekli anımsar/sorgular. Hanna'nın ansızın onu terk etmesinden sonra, başka kadınlarla da duygusal anlamda paylaşımlarda bulunan Michael, Hanna ile özdeşleştirdiği imgeleri aklından çıkaramaz ve zihninde yer edinen soruları cevaplamaya çalışır.

"(...) Pencereye geldiğinde durdu, karanlığa, kitap raflarının ve kendisinin camdaki yansımasına baktı. Hanna'nın bende kalan imgelerinden biri bu. Onları hafızama kaydettim; hiç değişmeyen, eskimeyen bu imgeleri içimdeki bir perdeye yansıtabilir, orada izleyebilirim. Bazen onu uzun süre düşünmediğim olur. Ama imgeleri, her seferinde yeniden aklıma gelir ve bazen onları defalarca içimdeki perdeye yansıtmak ve izlemek zorunda kalırım. Mutfakta çoraplarını giyen Hanna bunlardan biri. Bir diğeri, küvetin önünde duran ve açtığı kollarının arasında bir havlu tutan Hanna. Bisiklete binen ve etekliği yolun rüzgârında uçuşan Hanna da bir başkası. Babamın çalışma odasındaki Hanna'nın imgesi gelir sonra" (Schlink, 2014, s. 53- 54).

Schlink "Der Spiegel" dergisine verdiği bir röportajında hikâyelerle iç içe yaşadığını dile getirerek, "Okuyucu" adlı eserini kaleme alırken, 90'lı yıllardaki Doğu Berlin ve çocukluğunun geçtiği 50'li yıllardaki Heidelberg şehrinin, ayrıca ona geçmişi anımsatan "gri renklerin, caddelerin, evlerin, çitlerin" önemli bir rol oynadığını vurgular. Bu imgelerin yanı sıra hukukçu kimliğinin verdiği merakla suç ve suçun karmaşıklığının, onu uzun süre meşgul ettiğini de ekler (www.spiegel.de, 2016). Bu bağlamda yazar, eserde ben anlatıcının anıları ve Hanna Schmitz'e olan aşkı ile buna bağlı gelişen olayların dışında Nasyonal Sosyalizm dönemi bağlamında işlenen suç kavramını romanın odak noktasına oturtur. Alman hukuk tarihçisi Michael Stolleis da "idealist bir gelişim romanı" olarak tanımladığı "Okuyucu" eserinde Schlink'in ceza süreçlerini ve suç duygusunu eleştirel bir biçimde sorguladığını dolayısıyla "yazarın hukukçu kimliği ile yazar kimliğinin örtüştüğünü" (www.faz.net, 2021) belirtir.²

² Schlink'in hukukçu kimliğinin edebi yönünü etkilemesi onun eserlerinde ele aldığı konu ve motiflerden de anlaşılmalıdır. Nitekim "Okuyucu" eserinde kendi kuşağının diğer kalemlerinden Uwe Timm gibi suç kavramını ve tipik bir Nasyonal Sosyalizm dönemine ait bir failin hikâyesini konu edinmesi bu etkileşimin önemli bir yansımadır. Buna ek olarak eserde anlatılan Hanna'nın hikâyesi, II. Dünya Savaşı döneminde toplama kamplarında gardiyan "Hermine Ryan" olayı ile benzerlik gösterir. "Kısrak" (Stute von Majdanek) lakaplı Hermine görev yaptığı "Majdanek" toplama kampında tutuklulara çok kötü davranır. Hanna Schmitz gibi Hermine Ryan de toplama kampında işlediği suçtan dolayı hapis cezasına çaptırılır (Schmitz, 1996, s.17).

Schlink, 1994 yılında Berlin Humboldt Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde verdiği ders notlarında (Rechtsstaat und revolutionäre Gerechtigkeit. Vergangenheit als Zumutung) geçmiş günümüz kimliğinde muhafaza etmenin aynı zamanda geçmişle hesaplaşmak anlamına geldiğine dikkat çeker. Yazara göre, geçmiş tamamen reddetmek kimliği de tehdit eder ve bu tehdit üzerine kişi kendini savunmak ister. Schlink, Der Spiegel dergisinde yayınlanan "Auf dem Eis" başlıklı yazısında ise, geçmişle başa çıkmanın söz konusu olmadığını, aksine geçmişin sorgulama ve duygularla birlikte bilinçli bir şekilde yaşandığını ifade eder (www.spiegel.de, 2021). Dolayısıyla "Okuyucu" romanında da Nazi döneminin gerçeği ile karşı karşıya kalan ikinci kuşak yani Michael, geçmişin gölgesinden kaçamaz; kolektif geçmiş "anılarının tortusunda" (Schlink, 2014, s. 123) yer bulur. Hanna Schmitz, - yani Holokost ve III. Reich dönemi faileri- birinci kuşak bireysel geçmişi ile kolektif geçmişi arasına bir duvar örerek, Nasyonal Sosyalizm dönemi kimliğini gizler; kendini savunmaya/korumaya çalışır. Dolayısıyla eserin anlatı düzleminde Schlink, 68 kuşağının bir bireyi olarak Almanya'nın II. Dünya Savaşı sonrası yaşanmışlıklarını, birinci kuşağın (Hanna- fail, Michael'in ailesi- sessiz kalanlar ve kilise yangınında kurtulmayı başaran anne ve kızı- kurban) bağlantısı aracılığıyla, ikinci kuşağın (Michael ve sınıf arkadaşları- eleştiren, sorgulayan ve kuşak çatışması yaşayan) ve üçüncü kuşağın (roman okuyucusu ile romanda 70'li, 80'li yıllarda mahalle sakinleri- geçmişi filmlerden, belgesellerden ve kitaplardan öğrenenler) kolektif geçmişlerini ve bu geçmişe yaklaşımlarını irdeler. Her ne kadar eser "okuma yazma bilmeyen bir faili, bir kurbanmış gibi gösterdiği için eleştirilse" (Dreike, 2002/ Fuchs, 2006) de savaş sonrasında yaşanan bir aşk hikâyesi dolayımında sadece bir kişinin değil, aynı zamanda bir kuşağın Nasyonal Sosyalizm dönemindeki kolektif suçla bağlantısını sorgular. Birinci kuşağın kaçındığı ve diğer kuşakların yüzleşmek zorunda kaldığı kolektif suç açıklanır. Agazzi' ye göre (2005, s.11) Nazi geçmişi ile ilgili uzun süren suskunluk dönemi, ikinci kuşak, yani 68 kuşağı ile sona ermiştir. Metinde kolektif suç kavramının ben anlatıcının gözünden sorgulandığı bölümde yüzleşmek zorunda kalınan sadece Nazi dönemindeki yaşanmışlıklar olmadığına değinilir. Schlink, kendi kuşağının duyduğu utancın diğer nedenlerini "Yahudi mezarlarının üzerlerine gamalı haç işaretlerinin karalanması, pek çok eski Nazi'nin yargı ve idare merci yetkilerinde ya da üniversitelerde kariyer yapmış olmaları, Federal Cumhuriyet'in İsrail devletini tanımaması" (Schlink, 2014, s.147) olarak açıklar ve ana karakter aracılığıyla bütün hissedilen bu utancın aslında 68 dönemi gençliğinin ebeveynlerine olan öfkeyi doğurduğu sonucuna varır.

Jan Assmann'a göre (2015, s.253), suçun uyarıcı unsuru, suçu anımsamaya, gündeme getirmeye ve herkesin önünde kabul etmeye dayanır. Bu eserde de savaş kuşağına ait bir birey olan Hanna Schmitz'in Nasyonal Sosyalizm döneminde yaşananlar karşısında bir direnç göstermek yerine, aktif olarak görev alması ve işlediği suçu yirmi iki yıl sonra mahkemede bireysel utancını saklamak adına kabullenmesi bu uyarıcı unsuru açıklar. Diğer taraftan ben anlatıcı gibi 68 kuşağına ait bireylerin ise bu kolektif suç karşısında duydukları utanç, onların aileleri ile çatışmasına neden olmuştur. Eserin ana izleğini ikinci bölümde II. Dünya Savaşı sırasında Almanya'da Nazi kamplarında görev alan Almanların yargılanma süreci oluşturur. Bu yargılama süreci ile eserin çıkış noktası olabilecek "kurban perspektifi ve failin kolektif suçu" (Schmitz, 1996) yani Hanna karakterinin geçmişi üzerinden Almanya'nın o döneme ait kolektif suçu ile hesaplaşmak/yüzleşmek zorunda kalan kuşak sorgulanır. Eserde ben anlatıcı aracılığıyla savaş sonrası kuşağın hissettiklerinin yanı sıra "olması gereken ne" sorusu bağlamında "ahlak, hukuk, suç ve kefaret kavramları" (Dreike, 2002, s. 118) da edebiyat düzleminde okuyucuya aktarılır. Michael karakteri örneğinde yazar, "bu geçmişin mirasçısı olan benim kuşağım, Yahudi katliamının korkunçlukları hakkındaki tüm bu bilgiyle ne yapmalıydı, ne yapmalıdır?" (Schlink, 2014, s. 91) sorusu ile kendi kuşağının içine düştüğü çıkmazı özetler. Buna ek olarak ebeveynlerinin yakın tarihte tanık oldukları olayları/durumları "onları izleyen kuşak olarak bizler, dehşet, utanç ve suçluluk

duyguları içinde susacağız: olması gereken bu muydu?" (Schlink, 2014, s.91) sorgusu ile tekrar geçmişin ancak hesaplaşma/yüzleşme yoluyla algılanabileceğini önemle yineler.

Bu bağlamda yazar, metinde bireysel ve kolektif suç, ceza ve ahlak kavramları açısından savaşa bağlı pek çok suç sorunsalını ele alır. Bir hukuk öğrencisi olarak takip ettiği yargılama süreçlerinden birinde Michael'in, sanıklardan biri olan Hanna ile sekiz yıl sonra karşılaşması, onun geçmişi dolayımında Almanya'nın yakın tarihindeki yaşanmışlıklarından kaçamayacağını gösterir. Bu dönemin faillerinden Hanna, 1944 yılı ilkbaharına kadar Auschwitz'de, 1944- 1945 yıllarında da Krakov'daki bir kampta görev yapmaktan ve bu kampta kilise yangınında üç yüz Yahudi kadının ölmesine izin vermekten sorgulanır ve ömür boyu hapis cezasına mahkûm edilir. Roman kahramanının ailevi ve dini değerlerine ters düşen Hanna ile yaşadığı erotik ilişki de onun bireysel ve ahlaki açıdan hem kendini suçlu hissetmesine hem de aşk hayatında büyük bir yara almasına neden olur. Nitekim "Hanna'nın anısıyla vedalaştığımı, ama hesaplaşmadığımı biliyorum" (Schlink, 2014, s. 75-76) itirafı da ana karakter Michael'in bireysel belleğinde Hanna'nın aşkını ve onun kolektif suçla olan bağlantısını bir türlü aşamadığını gösterir.

Geçmiş bilmenin, ona anlam yüklemenin günümüzü anlamak açısından önemli olduğunu vurgulayan Schlink, romanında önemli olanın Hanna'yı yargılamak olmadığını, aksine kendi kuşağının bu ortak suça karşı sorumluluğunun önemini dile getirir. Yazarın bundan dolayı eserinde ben anlatıcı olarak üçüncü kuşak örneğinde Michael'i kurguladığı söylenebilir; Hanna'nın duyguları ve savaş döneminde toplama kamplarında gerçekleştirilen katliamları algılayışı ikinci kuşağın perspektifinden aktarılır. Aslında anımsama kuşağının ikinci kuşak yazarlarından biri olarak Bernhard Schlink, Michael ve Hanna örneği aracılığıyla baba ve kendi kuşağının dünyasını anlamak için geriye dönüp bakma gereksinimi duyar. Bu konuda hem bir hukukçu olarak hem de bir yazar olarak kendisini sorumlu hisseden yazar bu eserinde, Nasyonal Sosyalizm dönemi konusunda olduğu gibi geçmişe dair yaşanmışlıkların düzeltilemeyeceğini vurgular ve bu bilinçle eserini kaleme alır. Nitekim metinde asıl yargılanan kişi Hanna değildir, aksine "1945'ten sonra onları dışlayabilecekleri halde, bunu bile yapmaya yanaşmayan kuşak yargılanır" (Schlink, 2014, s.79). Dolayısıyla Schlink, ait olduğu kuşağın en önemli görevlerinden birinin baba kuşağı ile hesaplaşmak olduğunu gözler önüne serer ve kendi kuşağının bu görüşünü/duruşunu metinde "pencere" metaforu ile okuyucuya aktarır.

"Hesaplaşmak! Geçmişle hesaplaşmak! Biz, seminere katılan öğrenciler, kendimizi hesaplaşmanın öncüleri olarak görüyorduk. Pencereleleri biz açıyorduk, içeriği havalandırıyor, toplumun, geçmişteki dehşetin üzerine çökmesine izin verdiği tozu dağıtan rüzgârlar estiriyorduk. İnsanların nefes alabilmelerini, görebilmelerini sağlıyorduk. Bizler de bel bağlamıyorduk hukuksal bilimselliğe" (Schlink, 2014, s.79).

Walter Benjamin'in sözleriyle, bellek sadece geçmiş anımsamamız için yararlandığımız bir araç değil, bellek aynı zamanda geçmişin üzerinde sergilendiği bir sahne, öznenin kendisini anımsama süresince kendi yaşam öyküsünü izleyen bir seyirci konumunda hissettiği bir gösteri mekânı[dır] (Osten, 2004, s.111; aktaran Sayın 2006, s. 37-41). Bu mekânda toplumun farklı kesimlerinden insanların sahip olduğu farklı anılar/deneyimler sahnelenir. Bu eserde de özel yaşamında tamamen Hanna'yı unutamayan Michael ve yıllar sonra geçmişi ile yüzleşen Hanna seyirci konumunda kendi geçmişlerini izler. Örneğin Hanna'yı mahkeme salonunda yeniden gören ben anlatıcı, bireysel anılarını göz önünde bulundurarak, baba kuşağının geçmişi ile hesaplaşır. "Ebeveynlerimiz, III. Reich'ta çok farklı roller üstlenmişlerdi" (Schlink, 2014, s. 79) cümlesi, savaş kuşağının eylemlerinin/tutumlarının Alman yakın tarihinin bir parçası olduğunun özetidir. "Bireysel deneyimlerin ve anıların edebiyatın uzun süreli belleğine aktarımıyla" (Braun, 2008: 103) eserde Hanna'nın, Michael'in ve ailesinin yaşanmışlıkları dolayımında yazar ebeveyn ve kendi kuşağının deneyimlerini irdeler. Her kuşağın içselleştirdiği geçmiş o kuşağın

ortak kimliğini ve değerlerini, duygularını yansıtır. Diğer taraftan bir kuşağın yaşanmışlıkları diğer kuşağın faklı yönlerini de ortaya çıkarabilir veya iki kuşak arasındaki sorunu anlaşılır kılabilir. Bu eserde de 68 kuşağının bir bireyi olarak Michael karakteri aracılığıyla savaş kuşağının geçmişe bakışı sorgulanır ve Nazi dönemi ile yüzleşmesinin kuşak çatışmasından öte bir kimlik sorunu olduğu vurgulanır. Bir anlamda Schlink bir yazar olarak eserinde özellikle II. Dünya Savaşı sırasında "Nazi cürümlerini işlemiş veya izlemiş, görmezden gelmiş ya da 1945'ten sonra aralarındaki canilere hoşgörü göstermiş, kabullenmiş" (Schlink, 2014, s.147) baba kuşağının hangi durumda olursa olsun kendilerinden sonra gelen kuşağa Nazi dönemindeki yaşanmışlıkları derin bir şekilde hissettirdiklerine dikkat çeker. Bellek araştırmacısı A. Assmann (2006, s.69), Holokost konusunun yaklaşık yirmi beş yıl sonra (80'lerde) filmlerde, heykellerde, müzelerde, anma günlerinde ve otobiyografilerde sahnelenmeye başladığını ve bununla birlikte belleğin rahatsız edici potansiyelinin sonraki kuşaklara ikincil travmatik bir durum olarak aktarıldığını vurgular. Dolayısıyla Alman kimliğinin bir parçası olan Nasyonal Sosyalizm döneminde birinci kuşağın yaşanmışlıkları ya da yaşamak zorunda kaldıklarıyla, ikinci hatta üçüncü kuşak zaman geçtikçe daha fazla yüzleşmek zorunda kalır. Kolektif bellekte var olan anılar her ne kadar geçmiş ile ilişkili olsa da şimdiki zamanı yani gelecek kuşakları etkilemeye devam eder. Eserin her üç bölümünde farklı zaman dilimlerinde ben anlatıcının Almanya'nın savaş ve savaş sonrası dönemine ilişkin yaşadığı ikilem buna örnektir. Diğer taraftan savaş sonrası kuşakların yaşadığı bu ikilemin nedenlerinden biri -Schlink'in de eserinde ifade ettiği gibi- 80'li yıllardan önce Holokost ve o dönem yaşanmışlıklar hakkında çok fazla bilgiye ulaşamamasıdır. Ancak 80'li yıllardan sonra savaş sonrası geçmişe ilgi artmış ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte kitapların yeni baskılarına ulaşılabilmiştir. Yazar "Holocaust adlı televizyon dizisinden, Sophie'nin Seçimi ve özellikle de Schindler'in Listesi gibi sinema filmlerinden" (Schlink, 2014, s.128) yaşanan "bellek patlamasına- memory boom" (Huyssen, 1995, s.5) örnek verir. İkinci anımsama kuşağının bir yazarı olarak Schlink, bellek ile ilgili yapılan çalışmalara edebiyat düzleminde özellikle "Selb'in Yargısı", "Selb'in Hilesi", "Selb'in Ölümü" ve "Okuyucu" ile katkıda bulunur. "Okuyucu" eserinde ben anlatıcı Michael'in, tarih konusunda yazma eğilimi yazarın geçmişle hesaplaşma kavramına olan bakış açısını sergiler. Metinde bu bakış açısı kolektif ve bireysel suç örneklerinde,-Michael ve Hanna karakterleri ile- kurgulanır. "Tarih yazmak, geçmiş ve şimdiki zaman arasında köprüler kurmak, her iki sahili de gözlemlemek ve her iki kıyıda da etkin olmak" (Schlink, 2014, s. 157) ifadesi ile Alman toplumunun yirminci yüzyılın acı ve utanç izlerinin mirası ile kararlı bir biçimde yüzleşilmesi gerektiğinin altı çizilir. Hanna'nın Nasyonal Sosyalizm döneminde toplama kampında gardiyan olarak görev yapması ve insan ölümlerine neden olan faaliyetlere katkıda bulunması onu kolektif suça dâhil eder. Diğer taraftan Nasyonal Sosyalizm döneminden sonra savaş sırasında Nazi yönetimi hizmetinde görev yapan diğer kimseler gibi Hanna'nın da geçmişini gizleyip kendine yeni bir hayat kurmaya çalıştığı sırada kendisinden yirmi bir yaş küçük lise öğrencisi Michael ile kurduğu duygusal bağın, Michael'in gelecekteki yaşamına olumsuz etkileri olur. Hanna, Michael'in hayatında o kadar derin bir etki bırakır ki, Michael evliliğini sürdüremez ve diğer kadınlarda hep Hanna'yı arar. Diğer taraftan Hanna okuma yazma bilmediğinden dolayı yaşadığı utancı saklamak için mahkemede sessiz kalmayı tercih ederken, Michael de onun suskunluğuna ortak olur. Hukuk fakültesi öğrencisi Michael, mahkemeden sonra iç dünyasında Nasyonal Sosyalizm dönemini, savaş ve savaş sonrasını ve kuşak bağlamında kendi ahlaki sorumluluğunu sorgular; Hanna'yı anlamaya çalışır, fakat Hanna ile ilgili bireysel anıları o kadar baskındır ki, bunu başaramaz. Ben anlatıcı, Hanna ile yaşanmışlıklarının etkisiyle onun geçmişi hakkında ne düşünmesi ve ne yapması gerektiği konusunda büyük bir ikilem yaşar. Hanna'nın geçmişte işlediği suçu anlamaya çalışmak, Michael'ı daha da işin içinden çıkılmaz bir yola sokar. Bu ikilemden kurtulmak isteyen Michael, babasından görüş almak niyetiyle aralarında yakın bir baba-oğul ilişkisi olmamasına rağmen, tıpkı babasının öğrencilerinin yaptığı gibi ondan bir randevu bile alır. Yıllar sonra anılarında yer edinen bu görüşmenin sonunda

Michael, Hanna konusunda hâkim ile konuşmama kararı alır ve kendini daha iyi hisseder. Ayrıca gerçeklerle yüzleşmek için daha önce toplama kampı görmeyen Michael, Hanna'nın görev yaptığı "Struthof- Natzweiler Toplama Kampı'nı" ziyaret etmeye karar verir. Yoldan geçen bir taksiye biner ve taksici ile toplama kampı üzerine sohbet etmeye başlarlar. Taksici, kamplardaki muhafızların mecburen emirlere itaat eden insanlar olduğunu vurgulayarak, bir subayın görev yaptığı Nazi döneminde "Rusya'daki Yahudilerin kurşuna dizilişlerini gösteren bir fotoğraf" (Schlink, 2014, s. 131) gördüğünden bahseder. Aslında hikâyede anlattığı subayın taksicinin kendisi olduğunu anlayan Michael, taksicinin bireysel belleğinde senaryolaştırdığı bu anı ile Hanna'nın da yaşamını etkileyen Nazi dehşetinin, Alman kimliğinin bir parçası olduğu sonucuna varır.

"Holokost kurgusu veya anne ve babaların suçu üzerine bir roman olmayan" (Schlant, 2002, s.299) "Okuyucu" eserinde Hanna ve Michael ilişkisinde cevap bulamayan sorular, genellikle Baba Edebiyatında (Väterliteratur) ele alınır. Alman faşizmi döneminde fail bir insan ne kadar sevebilir sorusu bu türün ana konularından biridir. Aslında bu eserde bir oğlun veya kız çocuğunun babaya karşı sevgisi söz konusu değildir. Ben anlatıcı, yaşlılarının aksine kendisinden yaşça büyük Hanna'ya büyük bir tutku ile bağlıdır (Garbe, 2002: 149). Yaşlıları ebeveynleri ile ilgili sorunlar yaşarken Michael, Hanna'nın onu terk etmesi ile bireysel bir hesaplaşmanın içine düşer. Bu hesaplaşma yıllar sonra Hanna'nın yargılandığı mahkeme sürecinde daha da artar. Michael, içinde bulunduğu ruh hali nedeniyle Hanna ile iletişim kurmaz; bir anlamda bu durum onun geçmişle hesaplaşmayı tercih ettiğinin, geçmişini anlamlandırmaya çalıştığı bir göstergesidir. Sadece hapishaneye gönderdiği ses kasetleri ile onunla iletişime geçen Michael, bu kasetlere sadece romanları okur ve geçmişteki ilişkileri konusunda Hanna ile herhangi bir diyalog kurmaz. Schlink de "Okuyucu" eseri ile "kurban" ve "fail" kavramları üzerinden geçmiş zamanın şimdiki zamana etkisinin sorgulanmasını okuyucuya aktarır. Yazar anlatı düzleminde geçmiş ve şimdiki zaman arasındaki sıkı bağı, "bu suçun faillerinin bir canavar veya farklı bir tür olmadığını, yani faillerin de bir insan olduğunun" (Egbers, 2009, s. 39) bilincindeki ben anlatıcı ile hapisteki Nasyonal Sosyalizm döneminin bir parçası olan kadın faili öne çıkararak kurgular. Örneğin Michael artık lise öğrencisi olmamasına rağmen, Hanna ile olan geçmişine tamamen sırtını dönmek yerine, 1958 yılında edebi metinler aracılığıyla ona yardımcı olmak ister. Michael, on beş yaşında iken Hanna'ya okuduğu kitapları yeniden okuyarak kasetlere kaydeder ve ona gönderir. Hanna da kasetlere kaydedilen metinler aracılığıyla okuma yazmayı öğrenir. Hanna'nın vefatından sonra Michael onun hapishanedeki odasını görmek ister ve kütüphanesinde yer alan "Primo Levi, Elie Wiesel, Tadeusz Borowski, Jean Améry, Rudolf Höss ve Hannah Arendt'in toplama kampları ve kurbanları üzerine kitaplarını" (Schlink, 2014, s. 177) fark eder. Hanna'nın bu kitapları okuması, kendi bireysel suçunun boyutunu anladığını ve bu yüzden hapisten çıkmasına yakın tarihte intihar ettiğinin göstergesi olabilir veya "suçunu bilinçli olarak kabul ettiği" (Garbe, 2002: 150) yönünde de yorumlanabilir. Dreike'ye göre (2002,s.128), hukukçu Schlink eserinde iki duruma dikkat çekmek ister: Birincisi düşlediğimiz gibi hüküm vermek adaleti sağlamakla eş değer değildir. İnsan doğası öyle karmaşıktır ki, bir insana öznel ve nesnel davranılmasını talep etmek hukukun sınırlarını zorlar. İkincisi, hüküm vermek geçmişin çözümlenip üstesinden gelinmesi için uygun bir araç değildir. Hanna'nın ve kurbanlarının trajik kaderinin boyutu salt bir mahkeme kararıyla-en adili olsa bile-belirlenemez.

4. Sonuç

Bir anımsama romanı olarak tanımlayabileceğimiz bu eserde yazar ve hukukçu Schlink, Nasyonal Sosyalizm dönemine maruz kalmış üç kuşağın perspektifini ele alır ve kurban-fail kavramlarını sorgulayarak, Almanya'nın kolektif belleğinde yer edinen Nazi geçmişi ile hesaplaşılması gerektiğini dile getirir. Metinde leitmotif olarak kullanılan "Odyssee'den eve dönüş hikâyesi" (die Odyssee als

Geschichte einer Heimkehr) ana karakter örneğinde bireyin sadece eve olan özlemini değil aynı zamanda yaşanmışlıklarının canlılığını da ifade eder. Ben anlatıcı anılarını Hanna'nın ölümünden on yıl sonra kaleme almasının nedeni olarak anıların bu canlılığından ve sürekliliğinden kurtulmak istemesini gösterir. Eserde okuma yazma bilmeyen roman karakteri Hanna'nın, Nasyonal Sosyalizm döneminde toplama kampında kilisedeki insanları yangında ölüme terk ederek, nasıl kolektif suça ortak olduğu yarı gerçek yarı kurmaca unsurlarla anlatılır. Diğer taraftan Hanna'nın II. Dünya Savaşı'nda dâhil olduğu kolektif suçun ardından 1958 yılında on beş yaşında genç lise çağındaki bir erkek çocuğunu kendi duygularına göre kullanması onu bireysel suçun faili de kılar. Bu bağlamda yazar anlatı düzleminde ben anlatıcının da belleğinde net olarak cevaplayamadığı Hanna'nın bir fail mi yoksa kurban mı? sorusunu okuyucuya da yöneltmiş olur.

Kaynakça

- Agazzi, E. (2005). *Erinnerte und rekonstruierte Geschichte. Drei Generationen deutscher Schriftsteller und die Fragen der Vergangenheit*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Assmann, A; Frevert, U. (1999). *Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Von Umgang mit deutschen Vergangenheit nach 1945*. Stuttgart: Deutsche Verlags- Anstalt GmbH.
- Assmann, A. (2006). *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*, München: Verlag C.H. Beck.
- Assmann, J. (2015). *Kültürel Bellek. Eski Yüksek Kültürlerde Yazı, Hatırlama ve Politik Kimlik*, (A. Tekin, Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Braun, M. (2008). *Wem gehört die Geschichte? Tanja Dücker, Uwe Timm, Günter Grass und der Streit um die Erinnerung in der deutschen Gegenwartsliteratur*, (s.100-118). In: Erhard H. Schütz, Wolfgang Hartwig (Hrsg.) *Keiner kommt davon. Zeitgeschichte in der Literatur nach 1945*, Göttingen: Vandenhoeck& Ruprecht.
- Brockhaus Enzyklopädie (1992). Mannheim: F. A. Brockhaus Mannheim, Band 17.
- Dreike, B.M. (2002). *Was wäre denn die Gerechtigkeit? Zur Rechtsskepsis in Bernhard Schlinks der Vorleser*, *German Life and Letters*, 55/1, 117- 129.
- Egbers, M. (2009). *Interpretationen Deutsch. Bernhard Schlink, Der Vorleser*, München: Stark Verlagsgesellschaft mbH & Co.
- Fuchs, A. (2006). *From 'Vergangenheitsbewältigung' to Generational Memory Contests in Günter Grass*, *Monika Maron and Uwe Timm, German Life and Letters*, 59/2, 169-186
- Garbe, J. (2002). *Deutsche Geschichte in deutschen Geschichten der neunziger Jahre*, Würzburg: Königshausen& Neumann.
- Huyssen, A. (1995). *Twilight memories. Marking Time in a Culture of Amnesia*, New York: Routledge.
- Koselleck, R. (2002). *Formen und Traditionen des negativen Gedächtnisses*, (s.21-32) In: Volkhard Knigge und Norbert Frei (Hrsg.) *Verbrechen erinnern: Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*. München: Verlag C.H. Beck.
- Osten, M. (2004). *Das geraubte Gedächtnis*, Insel Verlag, ; aktaran Sayın S. (2006). *Edebiyat ve Bellek*, (Prof. Dr. Nilüfer Kuruyazıcıoğlu) *Bellek, Mekân, İmge* (s.37-41), İstanbul: Multilingual.
- Pethes, N.; Ruchatz, J. (2001). *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon*. Hamburg: im Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Schlant, H. (2002). *Malen nach Zahlen? Bernhard Schlinks Der Vorleser und die Unfähigkeit zu trauern*, *German Life and Letters*, 3/2002, 296-311.
- Schlink, B. (2011). *Gedanken über das Schreiben. Heidelberger Poetivorlesungen*. Zürich: Diogenes Verlag AG.

Schlink, B. (2012). Geçmişe İlişkin Suç ve Bugünkü Hukuk, (R.Ergün, Çev.), Reyda Ergün, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Schlink, B. (2014). Okuyucu, (C. Enver, Çev.), İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Schmitz, T. (1996). Die Stute von Majdanek, Süddeutsche Zeitung, Magazin Nr.50/ 1996, S.17-26

Wertgen, W. (2001). Vergangenheitsbewältigung, Interpretation Und Verantwortung: Ein Ethischer Beitrag Zu Ihrer Theoretischen Grundlegung. Paderborn: Brill Schöningh Verlag

<http://www.mz-web.de/kultur/bernhard-schlink--ich-denke-einfach-gerne--5627094>. (Erişim tarihi: 09 Kasım 2016).

<https://www.deutschlandfunkkultur.de/bernhard-schlink-olga-schlink-eine-ehreng-fuer-starke-frauen-100.html>. (Erişim tarihi: 11 Ekim 2022).

<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-15502682.html>, "Ich lebe in Geschichten". (Erişim tarihi: 25 Aralık 2016).

<https://www.spiegel.de/politik/auf-dem-eis-a-f1afd295-0002-0001-0000-000019120366>. (Erişim tarihi: 27 Kasım 2021.).

<https://www.faz.net/aktuell/politik/staat-und-recht/schwieriger-weg-zur-gesetzlichen-regelung-der-sterbehilfe-17305410-p2.html>. (Erişim Tarihi: 11 Mayıs 2021)

52. Alman ulusal kimliğinin dil merkezli inřası¹

Yeşim TÜKEL KANRA²

APA: Tükel Kanra, Y. (2022). Alman ulusal kimliğinin dil merkezli inşası. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 825-841. DOI: 10.29000/rumelide.1192687.

Öz

Benedict Anderson, ulusu, hayal edilmiş bir siyasi topluluk olarak tanımlar. Anderson'ın kalkış noktası milliyetçilik kadar milliyetin de özel bir kültürel yapı türü olduğudur. Dolayısıyla ulusun inşa edilebilmesi için "ortak bir kültürel geçmiş", "ortak bir tarih" ve yine ortak ve homojen bir kimlikte toplanmışlık duygusunu tesis edecek "bağlayıcı yapı"ların icat edilmesi gerekir. Çeşitli ulusların farklı "bağlayıcı yapı"ları tercih etmiş olduğu dikkat çeker. Tarih yazımı, kültürel özellikler, toprak birliği, etnik köken, dil, mitoloji vb. gibi bağlayıcı bileşenin farklı ulusal kimliklerde bir araya geliş biçiminin ve ağırlık derecelerinin de farklılaştığı, bunun da ulusların karakterini de belirlediği görülür. Alman halklarının tarihte uzun bir süre boyunca prenslikler halinde geniş bir coğrafyada dağınık halde bulunması tek bir devlet çatısı altında toplanan bir ulus haline gelmelerini geciktirmiştir. Bunun sonucu olarak Alman ulusal kimliğinin kuruluşunda Alman dili diğer ulusal kimlik modellerinden farklı ve daha merkezi bir konuma yerleşmiştir, ulusal kimliğin temel karakteristiği olarak öne çıkmıştır. Bu çerçeveden hareketle makalenin amacı, ulusal kimlik sorunsalı çerçevesinde Alman ulusçuluğunun karakteristiğini araştırmak ve Anja Stuckenbrok ve Andreas Gardt'ın dil milliyetçiliği/ulusçuluğu kavramını (Bkz. Stukenbrock, 2005; Gardt, 1999b) temel alarak, iki dünya savaşına zemin hazırlayan düşünsel, tarihsel ve siyasi konjonktürün şekillendiği 19. yy.'a kadar Alman dili ile Alman ulusu arasında kurulan özel bağımının izini sürmektir.

Anahtar kelimeler: Alman ulusu, Alman dili, ulusal kimlik, milliyetçilik

German nationalism as a language-based construct

Abstract

Benedict Anderson defined the nation as an imagined community. He assumes that both the nation and nationalism are a particular kind of cultural construction. Therefore, in order for a nation to emerge, a "shared cultural past", a "common history", and "binding structures" must be invented to provide a sense of belonging to a common and homogeneous identity. It is noteworthy that different nations have preferred different "binding structures". Historiography, cultural characteristics, territorial unity, ethnicity, language, mythology, etc. The way binding components come together in different national identities determines the character of nations. The fact that the German peoples were scattered over wide areas as principalities for a long time in history delayed their unification into one nation under the umbrella of a single state. As a result, the German language has taken a different and more central position in the formation of German national identity than other national identity models and has come to the fore as the main feature of national identity. In this framework,

¹ Bu makale İÜ Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda tamamlamış olduğum *Alman Ulusçuluğunun Dil Merkezli İnşası: Düşünsel Bir Model Olarak Alman Ulusçuluğuna Dışarıdan Bir Bakış* başlıklı doktora tezinden türetilmiştir (Bkz. Tükel Kılıç, 2008).

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çeviribilim Bölümü, Almanca Mütercim-Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), yesimtukel@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5643-3169 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192687]

the aim of this article is to examine the characteristics of German nationalism in the context of the problem of national identity and, departing from Anja Stuckenbrock and Andreas Gardt's concept of language nationalism to explore the special relationship between the German language and the German nation until the 19th century.

Keywords: German nation, German language, national identity, nationalism

Giriş

Alman sosyolog Helmuth Plessner *Die Verspätete Nation* [Gecikmiş Ulus] başlıklı kitabında Avrupa'da 17. yy.'dan itibaren modern devlet bilincinin gelişiminde yer almayan üç halk olduğuna işaret eder. Bu halklar İspanya, İtalya ve Almanya'dır (Plessner, 1969, s. 47). İspanya ve İtalya'nın kendine özgü koşulları ve bunların ulusal kimliğin inşası açısından sonuçlarını bir yana bırakırsak, Almanya'da gecikmişliğin başlıca nedenlerinden biri, Alman halklarının tarihte uzun bir süre boyunca prenslikler halinde geniş bir coğrafyada dağınık halde bulunması, imparatorluk çatısı altında birleşmeler bile halkların kültürel yelpazesinin çok çeşitli olmasıdır. Alman tarihinde üç imparatorluk dönemi vardır. Alman Ulusunun Kutsal Roma Cermen İmparatorluğu (962-1806; Heiliges Römisches Reich, 1512 kararnamesinin ardından Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation); Alman İmparatorluğu (1871-1918; Deutsches Kaiserreich); Nazi Almanyası (1933-1945; 3. Reich). Bir ülke ulusçuluğundan, devlet çatısı altında toplanmış, ülke sınırlarıyla belirlenmiş bir ulus kimliğinden ise 1871 yılında kurulan – Prusya öncülüğündeki ve ulus devlet karakterindeki– “Alman İmparatorluğu”na kadar söz etmek mümkün değildir.

Bu çerçeveden hareketle makalenin amacı, ulusal kimlik sorunsalı çerçevesinde Alman ulusçuluğunun karakteristiğini araştırmak ve Anja Stuckenbrock ve Andreas Gardt'ın dil milliyetçiliği/ulusçuluğu³ kavramını (Bkz. Stuckenbrock, 2005; Gardt, 1999b) temel alarak, iki dünya savaşına zemin hazırlayan düşünsel, tarihsel ve siyasi konjonktürün şekillendiği 19. yy.'a kadar Alman dili ile Alman ulusu arasında kurulan özel bağının izini sürmektir.

Kuramsal çerçeve

Benedict Anderson, ulusu, “[...] hayal edilmiş bir siyasal topluluk” olarak tanımlar; Anderson'ın sıklıkla alıntılanan bu tanımına göre ulus, “[...] kendisine aynı zamanda hem egemenlik hem de sınırlılık içkin olacak şekilde hayal edilmiş bir cemaattir” (Anderson, 2004, s. 20). Bununla birlikte ulusun “egemenliğinin”, sınırların içinde kalan benzerlerin bir arada toplanmışlığını garantilediğini söyleyebileceğimiz devletle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede, içeride egemenlik, dışarıda sınırlılık özelliğiyle kendini ortaya koyan ulusal kimliğin varoluş koşulu, Anderson'a göre, ulusun bir cemaat olarak hayal edilmesidir (Anderson, 2004, s. 22). Anderson'ın ulusu böyle bir hayali bir cemaat olarak tanımlamasının gerekçesi ister küçük bir ulus olsun ister daha büyük, üyelerin birbirini doğrudan tanımamakla birlikte, zihinlerindeki hayali bir ulusal zeminde toplanmışlık duygusunu paylaşmaları olarak tarif edilebilir (Krş. Anderson, 2004, s. 20). Anderson'ın kalkış noktası “Milliyetçilik kadar milliyetin de (ya da belki de bu kelimelerin anlamlarının çokluğundan ötürü ‘ulus-olmaklık’ nitelemesi tercih edilmeli) özel bir kültürel yapım türü olduğu”dur (Anderson, 2004, s. 18). Dolayısıyla “ortak bir

³ Burada Almandaki Nation kavramının karşılığı olarak millet ve ulus sözcüklerinin bir arada kullanılmasını nedeni konusunda ayrıntılı bilgi için bkz. Daldeniz-Baysan/Ekin-Erkan, 2022: 29-100.

kültürel geçmiş”, “ortak bir tarih” ve yine ortak ve homojen bir kimlikte toplanmışlık duygusunu tesis edecek “bağlayıcı yapı”ların da icat edilmesi gerekeceği söylenebilir.

Avrupa Ortaçağında istilalar, fetihler, çeşitli anlaşma ve evlilikler gibi yollarla ele geçirilmiş topraklarda yaşayan halkların ya da beylikler ve krallıkların ise kendilerinden daha güçlü bir merkez oluşturan imparatorluklara bağlı olduğu ve bu imparatorlukların bir arada kalabilmek için soyut ve homojen bir birlik düşüncesine ihtiyaç duymadığı görülür. Ortaçağ dünyasında merkezde toplayıcı herhangi bir kimlikten söz edilecekse, ilk olarak Hıristiyanlık kimliği akla gelir. Roma geleneğini sürdürmekte ve Latince de temellenen bir Hıristiyan kimliği farklı halkları heterojen yapılı, kültürler ve halklar üstü bütünlüğünde birleştirmektedir.

Anderson ulusçuluğu beraberinde getiren koşullar olarak, Ortaçağ sonunda keşifler dönemiyle birlikte, “görelileşme” ve “bölgeselleşme” düşüncelerinin ağrılık kazanmasını, göreceli ve bölgesel kimliklerin siyasi düzlemde seslerini duyurmak istemesini, bunun bir sonucu olarak “dinsel bütünlük”ten görelileşmeye geçilmesini ve kutsal din Hıristiyanlığın itibar kaybetmesini göstermektedir (Bkz. Anderson, 2004, s. 32). Dolayısıyla Gellner’in de belirttiği gibi,

“Bu ağ artık kendini ilk kez hissettiren yeni uluscu zorunluluğu yerine getirmek için siyasi veya kültürel sınırların ya da her ikisinin değişikliğe uğradığı çalkantılı bir yeniden intibak çağıdır” (Gellner, 1992, s. 80).

Yaklaşık olarak 15.yy. sonu, 16.yy. başında konumlandırabileceğimiz bu ağ Avrupa coğrafyasında Ortaçağ’dan Yeniçağ’a geçiş sürecinin gerçekleştiği bir değişim dönemidir. Bilindiği üzere bu dönem, geçiş sürecinin simgeleri olarak görülen 1492’de Kristof Kolomb’un Yeni Dünya’yı keşfi, 31 Ekim 1517’de Martin Luther’in Wittenberg’de şato Kilisesi’ne Doksan Beş Tez’i asması ve Reformasyon’un başlangıcı gibi bazı önemli olaylara da sahne olmuştur. Söz konusu tarih ve olaylar, aslında dünyanın değişen siyasi dengelerinin ve dünya algılarının da simgeleri olmakla birlikte, Gellner’in yukarıda belirttiği “yeni den intibak ağı”nın tarihsel işaretleri olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte Reformasyon, ulusal kimliklerin doğuşunu hızlandıracak büyük bir kırılma yaşanmasına yol açan önemli olaylardan biri olarak gösterilebilir.

Reformasyon Avrupa ulusçuluğu için olduğu kadar, bu çalışma bağlamında tartişılmak istenen Alman ulusçuluğu için de belirleyici olması bakımından önem taşımaktadır. Ama hepsinden önce Reformasyon, sadece Alman halkını değil tüm Avrupa’yı Hıristiyan bütü’ndeki kristalleşmeye ve uluslaşma süreçlerine hazırlayan itici güçlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Anderson, matbaanın bulunuşu ve Martin Luther’in Kitabı Mukaddesi Almancaya çevirmesi ile yayıncılığın yaygınlaşması sayesinde okuryazarlığın artmasının, halkın dinsel-siyasal seferberliklere dahil olabildiğini sağladığını, bunun da uluslaşma süreçlerini hızlandırdığını vurgularken (Bkz. Anderson, 2004, ss. 55-56), Gellner de Reformasyonla uluslaşma süreçleri arasındaki ilişkiyi çok benzer ifadelerle şöyle kurmaktadır:

“Reformasyon’un okuryazarlık ve kitaba bağlılık yönünde yaptığı baskı, tekelci rahipliğe saldırısı, bireyciliği ve hareketli kentli nüfusa olan bağları [...]: bütü’n bunlar Reformasyon’u, modelimize göre uluscu çağa yol açan toplumsal özellik ve davranışların bir tür habercisi yapmıştır” (Gellner, 1992, ss. 81-82).

Gellner’in sanayileşme ve modernleşme diye adlandırdığı süreçte yaşanan bu önemli olayların Avrupa coğrafyasında güçler dengesinin radikal bir biçimde değişmesini beraberinde getirdiği, dünya tarihinde etnik, dilsel, dinsel, kültürel vb. açılardan farklı milletleri içinde barındıran heterojen bütü’nler olan imparatorlukların dağılması ve Hıristiyanlığın kendi içinde parçalanmasıyla birlikte başlayan uluslaşma

sürecine hız kazandırdığı ve modernizm öncesi dönemin dünya düzeninden bir kopuşu da beraberinde getirdiği anlaşılmaktadır. Gellner, ulusları inşa etmeye yol açan ulusçuluk fikrine zemin hazırlayan bu kopuşu ve ardından yaşanan “yeniden intibak çağı”nı böyle bir tarihsel çerçeveye yerleştirmektedir.

Bu tarihten itibaren ulusal kimliklerin inşa süreçlerine bakıldığında halkın ortak bir kimlik altında bir araya gelmesi ve bir arada kalmayı sürdürebilmesi için, çeşitli ulusların farklı “bağlayıcı yapı”ları tercih etmiş oldukları dikkat çeker. Varsayılan ulusal sınırların içinde bir tür aynılık ve homojenliğin, “dışarıdaki”nden ise farklılığın altını çizmek ve böylece ortaklık bilincini inşa etmek için tarih yazımı, kültürel özellikler, toprak birliği, etnik köken, dil, mitoloji vb. gibi bağlayıcı bileşenlerin farklı ulusal kimliklerde bir araya geliş biçiminin ve ağırlık derecelerinin de farklılaştığı, bunun da ulusların karakterini de belirlediği görülür.⁴ Sözgelimi Alman ulusal kimliğinde Alman halklarının dağınık yapısı nedeniyle Alman dili başlıca bağlayıcı unsur olarak öne çıkarken, dönemin Avrupasının en büyük güçlerinden ve ulusal kimliğin ilk örneklerinden biri olan Fransa’da, bir yurttaş olarak ulusa dahil olmanın kriterleri arasında, Fransızcaya anadil olarak sahip olmak mutlaka gerekli değildir:

“[...] bir insanı Fransız yapan şeyin kuramsal olarak Fransızcanın anadili olması değil, [Fransa’da Fransızca konuşanların sayısı zaten azdı] özgür Fransa halkının özgürlük, yasa ve ortak karakteristikleri yanında bu dili de öğrenmeye istekli olmasıydı” (Hobsbawm, 2006, s. 37).

Genel olarak kimliklerin inşasında kimliğin kurucu unsurlarının çeşitli anlatsal araçlarla temsil edilmesi, kimliğin dışarıya ilan edilmesi ve meşrulaştırılması açısından önemlidir ve bu bağlamda dil önemli bir araçtır. Ancak Fransız ulusunun aksine, Herold James’in deyişiyle artık “siyasal olarak var olmanın zorunlu bir formülü” (James, 1999, s. 20) haline gelen devlet çatısı altında toplanan bir Alman ulusunun varlığından söz etmek mümkün olmadığından, Anja Stukenbrock’un da işaret ettiği üzere, Alman ulus modelinde dil bundan daha belirleyici bir rol üstlenmekte, hem bir araç hem de bir amaç haline gelmektedir (Bkz. Stukenbrock, 2005, s. 3).

Bu türden bir ulusal kimlik inşasının başlangıç tarihi olarak farklı yorumlar bulunmaktadır. Uluslaşma sürecini bir proje olarak değerlendirerek 17.yy. veya 18.yy.’dan başlatan ya da 16.yy.’da Martin Luther’in Kitab-ı Mukaddes çevirisinde bir tür başlangıç arayan, hatta Ortaçağ’a kadar ulusal kimliğin izini süren (Bkz. Ehlers, 1989, s. 54) araştırmacı ve tarihçiler vardır. Eldeki makaleye temel alınan Anja Stuckenbrock’un dil milliyetçiliği/ulusçuluğu kavramı ekseninde Alman ulusçuluk söylemini tartıştığı çalışması (Bkz. Stukenbrock, 2005) ise söz konusu projenin 17. yy.’da başladığı kabulünden hareket etmektedir. Nitekim 17. yy. ulusal kimlik inşasının sistemli bir biçimde yürütülmeye ve çalışmaların siyasal bir nitelik kazanmaya başladığı tarihtir. Bununla birlikte Alman halkını uluslaştırmaya yönelik söylemsel çabalar çok daha eskiye dayanmaktadır.

Alman ulusal kimlik inşasına ilişkin tarihsel ipuçları

Cermen kökenli halkların Avrupa coğrafyasında kurduğu ve aslında Alman değil bütünleşik Hıristiyan Avrupa idealini yansıtan ilk devlet Frankların kurduğu Karolenj İmparatorluğu’dur. İmparatorluğun dağılmasının ardından 962 yılında Sakson kökenli 1. Otto’nun hükümdarlığında Kutsal Roma Cermen İmparatorluğu kurulmuştur. Bu devlet, tarihte Alman halklarının kurduğu üç imparatorluğun ilkidir.

Rüdiger Schnell, Alman Ulusunun Kutsal Roma Cermen İmparatorluğu’nun başlangıcı sayılabilecek ve içinden Alman, Fransız ve İtalyan uluslarının ilk biçimlerinin çıktığını söyleyebileceğimiz Karolenj İmparatorluğu’nun çöküşüyle birlikte ortak bir tarihin parçalanışına işaret etmekte ve –elbette bir

⁴ Farklı ulus modellerine ilişkin genel bir tartışma çerçevesi için bkz. Leca, 1998 içindeki çeşitli makaleler.

uluslaşma projesinden söz etmek için erken olmakla birlikte– özellikle Fransız ve Alman kimliklerinin adının geçmeye başladığını hatta bunların karşı karşıya geldiğini belirtmektedir:

“9. yy.’da Karolenj İmparatorluğu’nun Batı ve Doğu Frank Krallıklarına bölünmesinin ardından, krallığın doğu kısmında Frank geleneği kısa bir süre içinde sona erdi. 10.yy.’da Franci ve Francia gibi tanımlamalar, batıdaki komşulara devredildi. Daha sonra 12.yy.’dan itibaren Fransızlar ile Almanlar arasında, Frank milliyetinin [halefliliği] konusunda bir tartışma başladı: Yani başlangıçta ortak olan bir tarihsel geçmiş, başka siyasi yapıların bakış açısından ulusçu bir anlayışla yeniden yorumlandı” (Schnell, 1989, s. 314).

Schnell, Franklar konusu bağlamında sürdürülen bu çatışmanın, taraflar arasında *translatio imperiis* bağlamında da 16. yy.’a kadar uzandığına işaret etmektedir:⁶

“Hıristiyan Frankların ulusal kimliği [Nationaliät] Büyük Karl konusundaki ve dolayısıyla *translatio imperii*’nin Büyük Karl ya da Büyük Otto’nun şahsına geçmesi konusundaki tartışma, 12.yy.’da 16.yy.’a kadar devam etmiştir” (Schnell, 1989, s. 316).

Alman tarihinin bu aşamasında Alman, Fransız ve Roma kimliklerin etrafında dönen tartışmada, Alman ulusçuluğunun bir projeye dönüştüğü 17.yy. ve sonrasında karşılaştırıldığında çok farklı bir denge söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. İleride, uluslaşma projesinin görünür hale geldiği ve hız kazandığı dönemde Fransızlıkla birlikte ötekileştirilmek istenecek olan Romalılık, bu aşamada henüz içselleştirilmek istenmekte ve zamanla bir “düşman” haline gelmeye başlayacak Fransızlara karşı bunun için bir mücadele verilmektedir. Romalılık’a yüklenen bu anlamın, aslında –yaklaşık olarak 10.yy.’dan 19.yy. başlarına kadar süren bir dönemi kapsayan– Alman Ulusunun Kutsal Roma Cermen İmparatorluğu’nun adında da gizli olduğu görülmektedir. Nitekim söz konusu imparatorluğun, başlangıçta adı Kutsal Roma Cermen İmparatorluğu olmakla birlikte, 15. yy.’dan sonra Alman Ulusunun Kutsal Roma Cermen İmparatorluğu adıyla anılmaya başladığı bilinmektedir (Bkz. Knape, 2000, s. 116).

İmparatorluğun adında Almanlık ve Cermenlik ile Romalılık ve Katolik Hıristiyanlığın bir araya toplanması, Otto’nun Roma geleneğini sürdüren bütünlük bir Hıristiyan Avrupa hayalini yansıtmaktadır. İmparatorluk bir yandan Karolenj kültürünün varisi olarak Hıristiyan Roma mirasını sahiplenirken, bir yandan da bu mirasla Cermen kimliğini ve “Alman ulusu” fikrini bir araya getirmektedir.

Ancak bu dönemde “ulus” kavramının ulusal kimlik inşasının bir projeye dönüştüğü Yeniçağ’ın ulus anlayışından farklı olduğunun da altını çizmek önemlidir. Ehlers, Ortaçağ’daki ulus anlayışının belli bir tabakayla sınırlandırılmış olduğunu vurgulamakta (ayrıca bkz. Schulze, 2005, s. 104) ve bu anlayışı şöyle tarif etmektedir:

“Ortaçağın ulus anlayışı ile modern çağın ulus anlayışı arasındaki temel fark, soylular sınıfında özgü bir ulus düşüncesinde yatmaktadır. [...] Ortaçağa özgü Alman ulus bilincinin taşıyıcıları olarak görmemiz gerekenlerse, kral, saray mensupları, krala yakın soylular, ruhani kesimden olanların bazıları ve saray hizmetindeki hukukçulardır” (Ehlers, 1989, s. 57).

Ne var ki 11.yy. ortasından 12. yy. ortasına kadar merkezi yönetim soyluları kontrol altında tutmakta zorlanmış, dolayısıyla bu dönem siyasal ve dinsel mücadelelerle geçmiş, ayaklanmalar ve iç savaş yaşanmıştır (Bkz. Fulbrook, 2018, s. 31). Yine bu dönemde kurulan çok sayıda prenslik imparatorluğun merkezi iktidarının zayıflamasına yol açmıştır. 1438’den imparatorluğun sona erdiği tarih olan 1806’ya

⁵ Translatio imperii (Lat.): Kutsal Roma Cermen imparatorlarının, eski Roma imparatorlarının halefi olarak görülmesi ve emperyal gücün onlara aktarılması anlamına gelmektedir.

⁶ Ortaçağ’da *theodicus* kavramının alımlanması ve dönemin Frank ve Alman ayırımına ışık tutabilecek paralel bir okuma önerisi olarak bkz. Jakobs, 2000, s. 7-46 ve Thomas, 2000, s. 47-101.

kadar imparatorluk çoğunlukla tek bir hanedanın, Habsburgların yönetiminde olmasına rağmen çok sayıda birime bölünmüş bir idari yapıya sahiptir:

“1500'lere gelindiğine, günümüzde tam olarak ‘Alman Ulusunun Kutsal Roma İmparatorluğu’ diye anılan şeyin siyasal haritası fazlasıyla karıştı; aralarında özgür imparatorluk şehirleri ve bağımsız imparatorluk şövalyelerine ait şatoların serpiştirildiği, hanedan veya kiliseye ait topraklardan oluşan bir yamalı bohçaydı adeta” (Fulbrook, 2018, s. 40).

Dolayısıyla imparatorlar Habsburglardan seçilmekle birlikte, prensler iktidar mücadelesini sürdürmüş ve imparatora aldırılmadan Fransızlarla ya da başka ülkelerle ayrı ayrı anlaşmalar yapabilmıştır. 1517’de Martin Luther’in Wittenberg Kilisesi’nin duvarına astığı 95 Tez’in ardından tetiklenen Reformasyon hareketi ve dolayısıyla mezhepler arasında yaşanan çatışmalar, 1618-1648 arasında yaşanan Otuz Yıl Savaşları’yla birlikte devam eden ayaklanma ve kargaşaların sonucunda siyasal erk imparatorun bölgesel liderlere geçmiş (Bkz. Fulbrook, 2018, s. 78), nihayetinde Napolyon imparatorluğun üstünlüğüne son verip kendini imparator ilan etmiştir.

1806’da Kutsal Roma Germen İmparatorluğu yıkıldıktan sonra 1815’te Viyana Kongresi sonrasında Alman Konfederasyonu kurulmuştur (Bkz. Hawes, 2019, s. 106 vd.). Avusturya’nın başkanlığında kurulan bu federasyonun sınırlarının aşağı yukarı imparatorlukla aynı olduğu söylenebilir. Çok sayıda devlet ve başka idari birimlerden oluşan bu konfederasyonla bir Alman birliğinin oluştuğunu söylemek hâlâ mümkün değildir, nitekim bazı Alman topluluklar federasyonda yer almazken, sözelimi Çekler ve İtalyan topluluklar konfederasyona dahil olabilmıştır. Dolayısıyla adında “Alman” olmakla birlikte federasyonla bir ulusal kimlik inşasını hazırlayan etnik/kültürel bir sınır çizilmiş değildir. Alman kimliğini sahiplenmeye yönelik çatışmada Avusturya ile Prusya arasındaki iktidar mücadelesi belirleyicidir. Bu mücadele siyasi düzlemde Avusturya’yı kapsayan bir Büyük Almanya mı, yoksa Avusturya’yı dışlayan, Prusya önderliğinde Küçük Almanya’nın çözüm olacağı (Hawes, 2019, s. 114; ayrıca bkz. Fulbrook, 2018, s. 122) tartışmasına paralel ilerlemiştir:

“İlke olarak birleşmiş bir Almanya arzulamak kolaydı, ama uygulamada bu Almanya’nın sınırlarını çizmek zordu. Vatandaşlık konusunun sorun haline geldiği üç alan vardı. İlki elbette Avusturya’ydı; burada temel sorun Alman Konfederasyonu’nun (ve öncesinde Kutsal Roma İmparatorluğu’nun) parçası olan Habsburg İmparatorluğu’nun parçalarının bir ‘büyük Almanya’nın (Grossdeutschland) içinde mi kalacağı, yoksa bütün Avusturya topraklarının dışarıda bırakılmasıyla oluşturulan ‘küçük Almanya’nın (Kleindeutschland) egemenliğinin Prusya’ya verilmesi mi gerekeceği meselesiydi” (Fulbrook, 2018, s. 122).

Konfederasyonun dağılmasının ardından, hem ekonomik hem de askeri gücünü arttıran ve yayılma politikasını sürdüren Prusya’nın önderliğinde Kuzey Almanya Konfederasyonu kurulmuş, ardından 1870’te konfederasyon “artık bir imparatorluk olduğunu ve Prusya Kralı’nın da kendi İmparatoru olduğunu” ilan etmiş (Hawes, 2019, s. 125), nihayetinde 18 Ocak 1871’de Alman tarihindeki ikinci imparatorluk olan Alman İmparatorluğu (2. Reich) kurulmuştur. Ancak imparatorluğun kuruluşuyla birlikte yine de Alman milliyetçiliğine yönelik bir birleşmeden, homojen bir ulusal kimliğin şekillenmesinden söz etmek henüz mümkün değildir, çünkü,

“Bu yapı, 1871’e kadar kendilerini daima Alman olarak gören –Avusturya, Bohemya ve Moravya’da– sekiz milyondan fazla insanı kapsıyordu fakat üç milyon Polonyalıyı, henüz fethedilen Schleswig-Holstein ve Alsace-Lorraine’de yaşayan, hiçbir şekilde Alman olma iddiası taşımayan bir o kadar kalabalık Danimarkalı ve Fransız azınlığı kapsıyordu” (Hawes, 2019, s. 125).

Dolayısıyla İmparator Wilhelm’in hükümdarlığında ve ilk şansölye Bismarck’ın önderliğinde kurulan bu yeni devletle Almanya’nın Prusyalılaştırma sürecinin de başladığı söylenebilir. Bununla birlikte Plessner’in de belirttiği gibi, ulusal bilinç giderek güçlenmekle birlikte –yüzyıllar önce Fransa, İngiltere ve

Amerika’da olduğunun aksine– bir devlet fikri etrafında biçimlenmemiş, yukarıda da değinildiği üzere imparatorluğun sınırları ile halkın sınırları örtüşmediğinden (Plessner, 1969, s. 37) dil milliyetçiliği/ulusçuluğu Alman ulusal kimliğinin karakteristikleri olarak öne çıkmıştır.

Dil milliyetçiliği/ ulusçuluğu: Alman ulusçuluğunun dil merkezli inşası

Stukenbrock ve Gardt çalışmalarında burada tarihsel ipuçlarına değinilen Alman uluslaşma sürecini tanımlamak için dil milliyetçiliği/ulusçuluğu [Sprachnationalismus] kavramını kullanmakta ve bu kavramla, Alman ulusçuluğunun Alman diliyle kurulan kendine özgü bir ilişkide temellendiğini anlatılmayı istemektedir. Dil milliyetçiliği/ulusçuluğu söyleminde kolektif kimliğin tanımlanmasında bizzat dilin referans alınması söz konusudur. Yukarıda da değinildiği gibi, bu anlayış ulus ile dilin örtüşmesi fikrinde temellenmekte ve dil, cemaat kurucu olan (tarih, din, örf ve adetler, coğrafya, devlet ve anayasa gibi) diğer muhtemel özelliklerin karşısında özellikle vurgulanmaktadır. (Stukenbrock, 2005, s. 3). Gardt’ın çalışmasında dil milliyetçiliği/ulusçuluğu söyleminin üç ayırt edici özelliğinde işaret etmektedir:⁷

1- Dile övgü ve Almanlığın dilde vücut bulması (Stukenbrock, 2005, s. 11). Gardt bu bağlamda, Alman dilinin çevresel ve tarihsel koşullardan bağımsız ve değişmez bir doğası olduğu inancının altını çizer. Söylemin temel savının Almancanın zaman içinde farklı lehçelere ve ağızlara bölünmüş, yabancı etkiler altında kalmış dağınık bir dil de olsa, yüzyıllardır aktarılan değişmez bir özü olduğu düşüncesinde temellendiği söylenebilir. Öz, karakter, tin, deha vb. gibi kavramlar da Gardt’a göre, dilin vücut bulmasıyla ilişkili kavramlardır (Gardt, 1999b, s. 92).

2- Alman dilinin ve Alman halkının karakteristik özelliklerinin örtüşmesi. Örtüşme ifadesiyle vurgulanmak istenen, diğer ulusçuluk modelleri ve söylemlerinden farklı olarak dil milliyetçiliği/ulusçuluğu söyleminde “dil, dili konuşanların (halk) ve dilin konuşulduğu mekânın arasında analitik bir ayırma yapmanın neredeyse imkânsız hale gelmiş” olmasıdır (Bkz. Gardt, 1999b, ss. 92, 95).

3- Üstünlük iddiası ve yabancı olanın küçümsenmesi. Bu üstünlük iddiasının, ulus ile dil fikrinin örtüşmesinden ve yukarıda sayılan diğer alanların iç içe geçmesinden dolayı, dilin konuşulduğu halkın, ulusun, kültürün vd.nin de üstünlüğü iddiasına zemin hazırladığı anlaşılmaktadır (Bkz. Gardt, 1999b, s. 92). Bütün bu çabalarda nihai amacın “belli bir dil konuşan herkesin ‘doğal bir biçimde’ bir ulus oluşturduğu” yanılması (Stukenbrock, 2005, s. 3) yaratmak olduğu dikkat çekmektedir.

Yukarıda da belirtildiği üzere Stukenbrock ulusal kimlik inşasının bu türden bir dil milliyetçiliği/ulusçuluğu projesine dönüştüğü tarihi 17. yy.’dan başlatmaktadır. Ancak Stukenbrock bu anlayışın ilk olarak Napolyon’un izlediği işgalci politikaya karşı bir tepki olarak doğmadığını da hatırlatmakta, Almanya’da siyasi ulus anlayışı problematik hale gelmeye başlamadan, başka bir deyişle 17. yy.’dan çok önce de dil milliyetçiliği/ulusçuluğunun var olduğu söylemekte ve Alman ulusal kimliğinin kuruluş tarihinde bu anlayışın “dar bir aydın kesimin yabancı diller ve kültürlerin hegemonyası konusundaki entelektüel hesaplaşmalarıyla ortaya çıktığına” işaret etmektedir (Stukenbrock, 2005, s. 21). Dolayısıyla Alman halkını bir dil ulusu/milleti olarak inşa etmeye yönelik söylemsel çabaların hazırlık aşamaları çok daha eskilere dayanmaktadır. Bunların başında da öncelikle Martin Luther’in Kitabı Mukaddes’i Almancaya çevirmiş olması ve Almancanın Alman halkının uluslaşmasında dilin bir bağlayıcı yapı olarak öne çıkmış olmasında bu çevirinin rolü gelir. Buradan hareketle aşağıda, Ortaçağ’dan başlayarak iki dünya savaşına zemin hazırlayan düşünsel, tarihsel ve siyasi konjonktürün şekillendiği 19. yy.’a kadar olan dönemde, Alman dili ile Alman ulusu arasında kurulan özel bağının ve dil milliyetçiliği/ulusçuluğu söyleminin düşünsel ve tarihsel unsurları ele alınacaktır.

⁷ Stukenbrock’un kendi incelemesinin sonucunda ulaştığı ayrıntılı özellikler ve saptamalar için bkz. Stukenbrock, 2005, ss. 432-452.

Ortaçağ'dan 19.yy.'a kadar alman dilinin ulusal dil olarak inşası ve dil milliyetçiliği/ulusçuluğu

Ortaçağ Avrupasının toplumlarında bölgesel kültürel homojenleşmeye ve benzerlik temelinde bir araya gelmeye yönelik bir motivasyon gözlemlemekteydi. Aynı çeşitlilik diller için de geçerliydi ve halkların konuştuğu çok sayıda dil vardı. Bununla birlikte Anderson, Hıristiyan kimliğini bir arada tutan tek değilse de, olmazsa olmaz öğelerinden birinin, cemaatin ve Hıristiyanlığın dili olarak tanımlayabileceğimiz Latince olduğunu söylemektedir. Ancak Latince çoğunluğun dili olmadığı gibi, sınırlı bir coğrafyada konuşulan yani yaşayan ve canlı bir halk dili bile değildir. Aksine “bütün Avrupa’ya yayılmış Latince konuşan bir ruhbanlar topluluğu [...]”nın (Anderson, 2004, s. 30) ayrıcalığıdır yalnızca. Dolayısıyla hem kendi anadilini dilini hem de Latinceyi konuşan bu “çift dilli entelijensiya”nın (Bkz. Anderson, 2004, s. 30) bir yandan Latince ile halk dili arasında aracılık yaparken, aynı zamanda bunu dünya ile cennet arasında bir aracılığa dönüştürme olanağı bulmuş olduğu tahmin edilebilir. Tam da bu nedenle ruhban sınıfı için “halk kitlesinin hangi dili konuştuğunun onlar için pek önemi yoktur” (Ehlers, 1989, s. 54). Almancanın lehçeleri ile Latince arasındaki ilişkide de ağır basan tarafın Latince olduğu bilinmektedir.⁸ Rüdiger Schnell’in de belirttiği gibi, “tüm Ortaçağ boyunca, okullarda, üniversitelerde, idari işlerde ve edebiyatta Latincenin Almanca karşısındaki hakim konumu devam etmektedir” (Schnell, 1989, ss. 298-299).

Latincenin ayrıcalıklı konumunun bir diğer nedeni, Kutsal Söz’ün ya da Anderson’ın deyişiyle “Ontolojik gerçekli[ğin] ancak tek ve ayrıcalıklı bir temsil [...] sistemi ile” (Anderson, 2004, s. 29) kavranabileceğinin düşünülmesi ve bu nedenle sınırlı dünyanın ardındaki kutsallığın ve hakikatin temsilcisi olma görevini herhangi bir halk dilinin üstlenemeyecek olmasıdır. Nitekim Ortaçağ düşüncesine bilginin ifadesi olan kavramların [tümeller] nesnel hakikat değeri taşıdığı inancı hakimdir, “yani [...] doğru bir kavram ile gerçekten var olan şey’in aynı olduğu kabul edilir” (Schiewe, 1998, s. 53). Andreas Gardt da “Ortaçağ realizmi” olarak adlandırılan bu anlayışı şöyle tanımlamaktadır: “Realist tutum [...] dilin rolüne çok büyük bir değer atfetme eğilimi göstermekte, en azından derin düzlemde dili gerçekliğin sureti olarak görmektedir” (Gardt, 1999a, s. 40). Bu açıdan bakıldığında sözgelimi Kitabı Mukaddes’in okunduğu Latince, yalnızca metni taşıyan ve içeriğini aktarmaya yarayan herhangi bir işaretler sistemi ve iletişim aracı değildir; Latince bizzat bu içeriğin ve hakikatin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Dolayısıyla hakikati Latince yerine bir başka dille ifade etme düşüncesinin, aradaki bu ontolojik bağı koparma girişimi olarak değerlendirileceği tahmin edilebilir. Ulusal kimliklerin ve ulusal dillerin nüvelerinin yavaş yavaş belirmeye başladığı bu süreçte Latincenin egemenliğini kaybetmeye başlaması, bununla birlikte hakikat ile dil arasındaki ilişkinin de yeniden şekillenmesi rastlantı değildir. Martin Luther’in Almancaya yaptığı Kitabı Mukaddes çevirisi, bu değişimlerin somut bir örneği gibidir. Luther’le birlikte Kutsal Yazı’nın evrensel değil de bölgesel bir dil olan Almancaya, hatta dar bir alanda konuşulan ve Alman halkının tümünü temsil etmeyen bir lehçeye çevrilmesi,⁹ bu ontolojik bağı koparmaya cüret eden bir girişim olarak dikkat çekmektedir. Bu çeviri Alman dili ve ulusal kimlik inşası arasındaki ilişki bağlamında iki açıdan önem taşımaktadır. Birincisi, Reformasyonla birlikte halk dillerinin Romalı Katolik geleneğe karşı bir mücadele aracı olarak kullanılmaya başlaması (bkz. Gardt, 1999a, s. 51), dolayısıyla halk dillerinin de artık siyasi bir nitelik kazanmasıdır. İkincisi, çeviri ediminin doğası gereği dilin standartlaşmasına katkıda bulunmasıdır. Luther çeviriyi Almancanın lehçelerinden birini seçerek o lehçeye yapmıştır, ancak bu lehçe Alman halkları arasında en yaygın lehçe değildir:

⁸ Ortaçağ’da Almancanın Latince karşısındaki konumunu tartışan ayrıntılı bir çalışma için bkz. Knappe, 2000, ss. 103-138.

⁹ Söz konusu dönemde Latince ile halk dilleri, ayrıca Almanca arasındaki ilişkiye dair ayrıntılı bilgi için bkz. Schiewe, 1998, ss. 50-62.

“Luther’in Kitabı Mukaddes çevirisinin Güney Almanya’da yayılıp küçük sözlüklerin ortaya çıkmasını sağladığı 16.yy.’da bile, yerel ağızların çoğulluğundan dolayı, Almancanın içinde yaşanan dilsel iletişim zorlukları açısından bakıldığında, Almancanın konuşulduğu bölgeler içindeki dilsel koşullar, ulusal bir uzlaşma sağlayacak güce pek sahip değilmiş gibi görünmektedir” (Wiesinger, 1989, s. 336).

Buna paralel olarak toplumsal yaşama baktığımızda da Latincenin –ağırlığı giderek azalmakla birlikte– bilim ve edebiyat dili olarak varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Bununla birlikte yakın zamanda matbaanın bulunuşu sayesinde Kitabı Mukaddes çevirisi çok sayıda basılarak pek çok insan tarafından ulaşılabilir hale gelmiş, dolayısıyla Luther’in çeviride kullandığı Almancanın yaygınlaşmasına katkısı olmuştur.

Anja Stukenbrock’un dil milliyetçiliği/ulusçuluğu kavramı ekseninde tartıştığı söylemin inşa sürecinin ilk bilinçli ve programlı aşaması diyebileceğimiz 17.yy. ise Almancanın Latince karşısında ağırlık kazanmaya ve dilin uluslaşma sürecine bilinçli olarak dahil edilmeye başladığı yüzyıl olarak düşünülebilir. Görünüşe göre bu dönemde yürütülen çalışmalar, dönemin dilsel ve kültürel çeşitliliğinin bir sonucu olarak Almancanın diğer dillerden farkını belirleme ve Alman dilini yetkin bir Yüksek Almanca olarak inşa etme (Krş. Gardt, 1999a, s. 103) çabalarına odaklanmaktadır. Yabancıdan farklılığın altını çizmenin ve homojen bir zeminde buluşmanın en önemli araçlarından biri olarak, dilin yabancı sözcüklerden arındırılmasına başvurulması, Barok dönemin başlıca çabalarından biri olarak öne çıkmıştır (Stukenbrock, 2005, ss. 147, 161). Bu çerçevede değerlendirildiğinde Alman tarihinde dil derneklerinin bu dönemde kurulmaya başlamasının da rastlantı olmadığı anlaşılmaktadır. Henüz bir ulusal birlikten ve dil birliğinden söz etmenin mümkün olmadığı bu dönemde, Alman entelektüellerinin söz konusu derneklere Alman dilini standartlaştırmaya ve onu diğer diller karşısında itibar gören bir edebiyat ve kültür dili olarak inşa etmeye yönelik çalışmalarının ağırlık kazandığı görülmektedir. Derneklerin çalışmaların etkisiyle Almancanın “kabalığını” ve “şiirsellikten uzaklığı”nı öne süren savların zamanla geride kalmaya başladığı da gözlenmektedir (Stukenbrock, 2005, s. 76). Stukenbrock, bunun altında yatan temel motivasyonun, diğer dillerin küçümsenmesinden çok, kendi dili ve kültürüne duyulan kaygıdan kaynaklandığını belirtir (Stukenbrock, 2005, s. 146). Öte yandan dönemin dil milliyetçiliği/ulusçuluğunun –19.yy.’daki yönelimin aksine– henüz yayılmacı bir politikadan beslenmediği (Gardt, 1999, s. 118), kendi sınırlarının içinde kaldığı anlaşılmaktadır.

Bu dönemde dil milliyetçiliği/ulusçuluğu söylemi açısından bir diğer önemli aşama Alman diline yüklenen anlamın derinleşmesidir. Schiewe, 17. yy. Barok dönem Alman filologlarının Ortaçağ’ın realist anlayışını devraldığını belirtmektedir. Schiewe’ye göre onlar, Ortaçağ realizminin “kök kelimelerin, şeylerin sureti olduğu” düşüncesini devam ettirmektedir (Schiewe, 1998, s. 63). Ancak Gardt’ın da işaret ettiği üzere Latinceyi temel alan Ortaçağ realizminin yerini bu kez “anadilin kavramları üzerinden tanrısal hakikate ulaşmak” olarak tanımlanabilecek (Krş. Gardt, 1994, s. 7) bir anlayış almaya başlamıştır. Stukenbrock ve Gardt bu anlayışı dil ontolojisi ya da dil mistisizmi gibi kavramlara başvurarak (Stukenbrock, 2005, s. 1251; Gardt, 1994, s. 7) açıklamaktadır. Gardt, dil ontolojisi kavramından türeterek “ontolojikleştirici milliyetçilik” diye tanımladığı anlayışı şöyle tarif etmektedir:

“Burada söz konusu olan, Hümanizmanın gramerci-retorik geleneğine koşullanmış, aynı zamanda da Alman dilini ideolojik bakımdan yücelten ve artık kısmen açıklamaz olan bir dil düşüncesi söz konusudur. Bu dil düşüncesi biraz tarih dışı [ahistorik], kendi içinde ve şeylerin doğasıyla içkin bir ilişki içinde bulunan bir “dil özü” ortaya koymaktadır” (Gardt, 1994, s. 21).

Dilin şimdiki zamana ait dağınık ve görece daha güçsüz yapısına rağmen tutunulabilecek sağlam bir kök varsaymaya olanak sağlayan böyle bir öz olduğu düşüncesinin, bu öze tarihsel dilden hareketle ulaşılacağı fikrinden beslenen etimoloji çalışmalarına hız kazandırdığı da göze çarpmaktadır. Zira

ilkselliğe/kökenselliğe ve başlangıçtaki o öze ulaşmak, tarihin derinliklerine gitmeyi gerektirmekte, dilin içinden çıkılan bu keşif yolculuğuna yine bizzat dilin sözcüklerinin tarihinin kılavuzluk ettiği düşünülmektedir:

“Dil ile gerçeklik arasında eşleşim olduğu varsayımından yola çıkmak, bir [dilsel] formun geriye, kendi kök kelimesine dönmesi, dilsel olgulara tersten gelerek nüfuz etmeyi sağlamakla kalmaz, aksine sözcükte tanımlanan içeriğe, dolayısıyla nesnenin hakiki doğasına, hatta kurtarıcı/iyileştirici hakikatine ulaşmayı da mümkün kılar. ‘Ontolojikleştirme’ ile kastedilen tam da budur” (Gardt, 1994, s. 361).

Gardt’ın açıklamalarına yakın duran Anja Stukenbrock ise “dil ontolojisi” kavramı altına yerleştirdiği anlayışı, “dil ile düşünce ve varlık arasında özsel bir bağıntı olduğu fikrinden hareket eden dil anlayışı” olarak tanımlamaktadır (Stukenbrock, 2005, s. 112). Bu anlayışın bir sonucu olarak Almancayı ilksel kökenlerine döndürebilmek için başvurulan yöntemlerden birisi, tarihsel süreçte saflığını yitirmiş, bir başka deyişle kökleriyle bağını kaybetmiş Almancadan yabancı olarak anılmaya başlanan öğelerin çıkarılmasıdır. Stukenbrock gibi Gardt’ın da işaret ettiği bu dilde arılık isteğinin ardında yatan nedeninse, “Her türlü ‘kirlenmişlikten’ kurtulmuş Almanca kök sözcüğün dilin gerçekliğine dair hakiki bir kavrayışı mümkün kılması” (Gardt, 1994, s. 361) inancı olduğu söylenebilir. Dil derneklerinde belli bir entelektüel grubun dilin o günkü konumuna bu dışarıdan müdahalesinin standart dil oluşturmaya katkısının yanı sıra, söz konusu etimoloji çalışmalarının ikinci bir düzlemde daha etkili sonuçlar doğurduğu anlaşılmaktadır: Geçmişe doğru yapılan bu keşif yolculuğunda, uluslar için en güçlü bağlayıcı öğelerden biri olan ve üzerine tarihi yeniden yazmaya olanak sağlayan yeni bir mitin keşfi. Burada kastedilen, 17.yy’da Almanca’nın ya da onun ilk aşamalarının Babil’den geldiği iddiasının hâkim olması ve Babil mitosuyla Alman tarihinin ilişkilendirilmesidir. Knape’nin ilk olarak 15. yy.’da ortaya çıktığını hatta Luther’in de devraldığını belirttiği “İlksel/kökensel Almanca teorisi”nin [germano-griechische Lehntheorie] (Knape, 2000, ss. 123-124, 126) bu dönemde Almanca’nın Babil karmaşasından önce olduğu varsayılan cennetin diline en yakın dil olduğu düşüncesine dönüşmeye başladığı anlaşılmaktadır. Cennetin dili, şeylere bire bir tekabül ettiği düşünülen dildir. Bu anlayışa göre, Almanca, Babil karmaşasından sonra Avrupa’ya gelerek tüm Avrupa’nın atası olan Nuh’un üç oğlundan birinin torunu tarafından getirilmiştir ve bu dil aynı zamanda Kelt diliyle özdeşleştirilmekte, dolayısıyla Almanlar ve Almanca Avrupa’nın en eski halkı ve dili haline getirilmektedir (Stukenbrock, 2005, ss. 151-152). Böylece cennetin diline en yakın dil olarak konumlandırılan Almancaya diğer Avrupalı diller karşısında üstünlük kazandırılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Böyle bir konumlandırmanın, Andreas Gardt’ın dil ulusçuluğu/milliyetçiliğinin ayırt edici özellikleri arasında saydığı “dilün üstünlüğü iddiası”na da hizmet ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Tüm bu üstünlük gerekçelerini Stukenbrock kendi sözleriyle şöyle özetlemektedir:

“Babil dil karmaşasına değin ‘uzandı’ kanıtlanabilir saygın bir eskilik, bununla birlikte soykütüksel bir saflık, dönemin düşüncesine göre, söz konusu dilin kökensel/ilksel dile özgü niteliklerden bazı kalıntıları hâlâ içinde taşıdığı anlamına geliyordu. Barok dönem dil milliyetçileri/ulusçuları açısından bu, yalnızca Alman dili için geçerliydi” (Stukenbrock, 2005, s. 144).

Buna ek olarak, Andreas Gardt dil ulusçuluğu/milliyetçiliği söyleminin argümanları arasında, Almanca’nın ezelden beri var olan var olan yasaları izlediği görüşünün de olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla eskilik, saflık ve sözcüklerin şeylerle ilişkisinde cennetin diline benzer bir ontolojik motivasyona sahip olmanın yanı sıra, bu kökenden kaynaklanan bir yasaya tabi olması, Almancayı diğer dillerden ayıran özellikler olarak yerleştirilmeye çalışılmış olduğu anlaşılmaktadır. Gardt’ın saydığı dil ulusçuluğu/milliyetçiliği söyleminin bir diğer ayırt edici özelliği ise, dil ile ulusun iç içe geçmesiydi. Gardt’ın bu kavramsallaştırmasını doğrularcasına, Alman diline atfedilen özelliklerin (cennetin diline

en yakın dil olması; çok eski ve uzun bir geçmişe sahip olması; özsel farklılığından dolayı görünürde olmasa da özüne saf kalabilmiş olması, kökenden kaynaklanan bir yasaya tabi olması vd.) ulusal karaktere de yansıtıldığı görülmektedir.

17. yy. dil derneklerinin Almancanın içinden yabancı öğeleri çıkarmaya yönelik çalışmaları ile bu dönemde yapılan pek çok gramer, sözlük ve edebiyat çalışması da, Almancanın artık kanonlaşmaya çalışan ve hatta buna başlayan bir dil olduğunu düşündürmektedir. Gardt'ın saptaması, Alman dili ile Alman halkı arasındaki ilişkinin bu döneme özgü yeni bir boyutuna işaret etmektedir:

“Erken yeni yüksek Almanca döneminde, nitelik bakımından mükemmel bir yüksek dilin oluşmasıyla birlikte, Alman dil tarihinde ilk kez, anadili konuşuyor olmak, o dili konuşanların toplumsal konumunu belirleyen bir kriter haline gelmiştir” (Gardt, 2004, s. 34).

Bununla birlikte Schulze, 18. yy.'da üniversitelerin artması, eğitim düzeyinin yükselmesi ve Alman bürokrasisinin gelişmesiyle birlikte “dilsel ve kültürel” bir Alman ulusal birliğinden söz edilebileceğini, ama böyle bu ulusun “sadece eğitilmiş seçkinlerin zihinlerinde olduğunu” vurgulamaya devam etmektedir (Bkz. Schulze, 2005, s. 131). Bunun bir sonucu olarak Alman uluslaşma süreçlerinde standartlaşma yolundaki dilin hâlâ tam olarak tüm halk tabanına yayılmış olmadığı görülmektedir. Ancak 18. yy. başları ile sonları arasında bu konuda belirgin bir farklılık olduğu, “bir bütün olarak Alman halkı idesi varsayımının ilk olarak 18. yy. tarafından geliştirildiği” (Ahlzweig, 1997, s. 20) anlaşılmakta, öncelikle yazı dilinin bir standart dil haline gelerek halkı ortak bir iletişim zemininde buluşturmaya başlamasının bu süreçleri hızlandırdığı gözlenmektedir:

“Bir Alman ulusunun ve Alman ulus bilincinin gelişmesi sırasında temel problem, toplumsal sınıf açısından alt kademelerde bulunan vatandaşlara, Prusyalı, Bavyeralı [vd.] değil, Alman olduklarının anlatılmasıydı. Suebyaca [...] ya da Macklenburgca değil, Almanca konuştuğularını anlamaları sağlanmalıydı” (Ahlzweig, 1997, s. 23).

Stukenbrock, Alman ulusal kimliğinin inşa edilme sürecinde dil ontolojisi olarak kavramsallaştırdığı 17.yy. dilsel ulusçuluk/milliyetçilik söyleminin ardından, yukarıda değinilen değişimlerin yaşandığı 18.yy.'ı Aydınlanmacı anlayışa uygun olarak dil epistemolojisi kavramıyla karakterize etmektedir. Bu kavram, dil anlayışındaki Aydınlanma çağına özgü değişimi de anlatmaktadır:

“17. yy.'da karşılaştığımız dil ontolojisiyle karşılaştırıldığında, 18. yy.'da dil epistemolojisinden söz etmek daha isabetli olacaktır; çünkü artık söz konusu olan, Alman dilinin doğaya uygun ya da öze uygun olduğunu kanıtlamak ve dil ile varlık arasında bir örtüşme olduğunu onomatopoetik [yansımali] örneklerle 'belgelemek' değil, Almancanın mantığa uygunluğunu ve bilme süreçlerinde işlevselliğini denemek ve geliştirmektir” (Stukenbrock, 2005, ss. 208-209).

Dağınık bir halde yaşayan Alman halklarını standart Almancada ve bu Almancayla özdeşleştirilen Alman ulusu ve kültüründe bir araya getirmek için 17.yy.'da başlayan ve 18.yy.'da devam eden çalışmaların, sonuç olarak 17.yy. Barok dönemi ile 18.yy. Aydınlanma dönemine ve 18. yy. sonlarına ait söylemlerinin düşünsel çerçevesine uygun olarak farklı görünlere bürünebildiği açıkça görülmektedir. Bununla birlikte öyle anlaşılıyor ki, Alman dil ulusçuluğu/milliyetçiliği anlayışı, 18. yy.'da da ulusal kimliği inşa sürecinde dil ile ulusun karakterini eşitleme eğilimi göstermekte ve Gardt'ın kavramıyla ifade edersek bunları örtüşen unsurlar olarak düşünen bir tutum sürdürülmektedir. Bir başka deyişle, 17.yy.'da dilin kökenine dair yapılan mitsel açıklamaların, 18.yy.'da dönemin konjonktürüne uygun bir biçimde Alman dilini aydınlanmış bir aklın dili haline getirmeye yönelik çalışmalara yerini bırakmaya başladığı söylenebilir. Andreas Gardt da, dilin artık mistik kökeninden uzaklaşarak insanın tinsel gelişiminin bir ürünü olarak görülme eğiliminin ağırlık kazandığına işaret etmektedir (Gardt, 1999a, ss. 220-221). Bu anlayışa göre, insanın tinsel gelişimi onun mistik kökenleriyle değil, daha çok tarihsel bir insan olarak

yaptıklarıyla ilgilidir. Nitekim, 18.yy. sonunda üzerinde tartışılmaya başlayan ve bu anlayıştan beslenen tarihsellik düşüncesinin, dil anlayışındaki değişikliklerin de bu çerçevede değerlendirilebileceği söylenebilir.

18. yy. ve tarihsellik dendiğinde akla gelen ilk isim Johann Gottfried Herder'dir. Herder'in anlayışında yasaların –içsel yasaların– önemli bir unsur olduğu ve “tarihte bireylerin belli halkların, soyların ve geleneklerin üyesi olmakla kimlik oluşturdıkları” düşüncesinin öne çıktığı dikkat çekmektedir (Bkz. Sandkühler, 2005, s. 224). Bu düşünceler aynı zamanda Herder'in dil anlayışında da belirleyicidir. Herder Alman ulusal kimliği için olduğu kadar düşünce tarihi ve tarih anlayışı açısından da bir dönüm noktası oluşturduğu söylenebilecek doğal dil/ doğanın dili [Natursprache] kavramını ortaya atmıştır. Herder'in “doğal dil”inin, 17. yy.'da doğanın ve hakikatin dilini açıklamaya çalışan aşkın anlayıştan farklı olduğu anlaşılmaktadır. Andreas Gardt'ın da mistik bir kökensel dil olmadığını belirttiği bu doğal dil, daha çok dilin bir organizma gibi, yaşayan bir varlık olduğu vurgusunu taşımaktadır (Gardt, 1999a, s. 227) ve tarih anlayışında olduğu gibi içkin yasalara tabi olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada Herder'in “İnsan Türünün Gelişimine İlişkin Bir Tarih Felsefesi Daha” [Auch eine Geschichte der Philosophie der Menschheit] adlı metni hatırlanabilir. Herder bu metninde, toprağa düşen insanlık embriyosunun tarih boyunca geçirdiği evreleri anlatır ve bu süreci insanın yaşamına benzer bir biçimde çocukluk, gençlik, yetişkinlik gibi aşamalara bölerek gösterir (Bkz. Herder, 1967, s. 7 vd.). Gardt, Herder'e göre aynı şekilde diller için de benzer yaşam evreleri söz konusu olduğuna işaret eder: Buna göre dilin bir çocukluk dönemi, gençlik dönemi, kronolojik olarak bunun ardından gelen döneme denk düşen şiirsel dönemi ve felsefi dönemi bulunmaktadır (Bkz. Gardt, 1999a, s. 229, ayrıca bkz. Heise, 1998, s. 16). Dilin ve ulusal kimliğin yaşayan bir varlık gibi ele alınması ve kendi içsel yasalara tabi olması ise, ortak akıl kavramından hareketle tüm insanlığa dair ortak ilkelerin izini süren Aydınlanma düşüncesinin aksine, artık ulusal kimliklerin ve milliyetçiliklerin sınırlarını çizmeye hizmet eden yeni bir anlayışın düşünsel temellerini oluşturmaktadır.

18.yy.'daki dil ve ulus anlayışındaki tüm bu değişimler Alman idealizminin tarihsel ve düşünsel zeminini hazırlamış, dil ile ulusal kültürler ve ulusal düşünce arasındaki ilişkinin yeniden kurulmasına yol açmıştır. 19. yy.'sa, önceki yüzyıllarla karşılaştırıldığında, özellikle halkın uluslaşma süreçlerine dahil olduğu bir yüzyıl olma eğilimiyle dikkat çekecektir. Kendini uluslaşma süreçlerinin öncesinde ve dışında konumlandırmış bir elit kesimin, dışarıdan ve yukarıdan bir bakışla icat ettiği ulus fikri, artık halka inmekte, bir halk ya da ulus öznesi inşa etmek istendiği anlaşılmaktadır. 19.yy.'ın ikinci yarısından itibaren daha kendini daha yüksek sesle ifade eden Romantik milliyetçiliklerin temellerinin de 18.yy.'ın sonu, 19.yy.'ın başında atıldığı söylenebilir.

Hoffmeister de Alman romantizminin çerçevesini çizdiği bir çalışmada, 18.yy. sonu ve 19.yy.'ın genel görünümünü, “Halkların ulus fikri etrafında toplanması, halk ile birey arasındaki ayrımın ortadan kalkmış gibi görünmesi, buna karşılık haklar arasındaki ayrılmışlığın artması” olarak tarif eder (Hoffmeister, 1990, s. 211). Hans Ulrich Wehler ise 19.yy. başlarında halen küçük bir elit kesimin sorumlu olduğu ulusal hareketin, 1871 arifesinde artık kitlesel bir fenomen haline gelmiş durumda olduğu görüşündedir (Bkz. Wehler, 2007, s. 97). Toplumsal düzeyde gerçekleşen bu değişimlerin yanı sıra, Stukenbrock'un işaret ettiği söylemsel düzeydeki değişimler de önemli görünmektedir: “Söylemsel çokseslilik giderek azalmakta ve sonunda kitlesel milliyetçiliğin/ulusçuluğun tek sesliliği altında yok olmaktadır” (Stukenbrock, 2005, s. 240). Halkın homojen bir ulusal kimlik altında toplanmasına paralel olarak söylemsel düzlemde de görüşlerin ortak bir eğilimde toplanmaya başlaması, Alman ulusal kimliğinin belli karakteristik özelliklerde artık kararlı hale gelmeye başladığını düşündürmektedir. 17. ve 18. yüzyıllardan farklı olarak 19. yy. Alman dil ulusçuluğu/milliyetçiliği söylemine özgü temel

motiflerin başında tarih ve dil anlayışlarının organik bir temele dayandırılması, içkin yasalardan söz edilmesi, buna ek olarak artık halkın ulus kimliğinde toplanmaya başlaması, Herder'in halk kavramını artık ulusla aynı anlama gelecek şekilde kullanmaya başlaması (Bkz. Bahr, 2000, s. 127) gelmektedir. Öte yandan dil ile ulus arasında rastlantısal bir ilişkinin değil de, bir özdeşlik ilişkisinin olduğu fikrinin, 18.yy. sonu, 19.yy. başında düşünürlerini bir kez daha bu ilişkinin organik bir bağ içerdiğini kanıtlamaya yönelttiği dikkat çekmektedir. Bu düşünsel çerçeve doğrultusunda ulusun ya da halkın tını kavramlarını özellikle vurgulayan ve ulusal karakterleri ulusal dillere göre sınıflandıran Herder (bkz. Stukenbrock, 2005, s. 217) ya da akıl, düşünce ve dili bir arada ele alan Leibniz vd. düşünürlerin yanı sıra bu yüzyılda Fichte'de karşımıza tin kavramı çıkmaktadır. Fichte'ye göre bir ulus, tıpkı Herder'in işaret ettiği gibi belli yasalara tabidir ve bu yasalar tarihten bağımsız bir kökenselliğe ve değişmezliğe sahiptir. Ulusa ait bu tin ve yasalara tabi olma durumu, dile de aktararak, bir başka deyişle ulusun özelliği ile dilin özelliği özdeşleştirilerek dilde değişmez yasalardan, tinden ve karakterden söz edildiği anlaşılmaktadır. Aslında Herder'e dayanan bu görüşü 18.yy. sonu ve 19.yy. başlarında kendini hissettiren Alman idealizmini sürdürmekte, hatta Fichte'nin *Alman Ulusuna Söylevler* metninde bu ilişkiye Almancaya özgü sayılan özellikler yüklenerek Almanlığı yücelten bir söyleme dönüşme eğilimi fark edilmektedir¹⁰. Dil ile ulusun iç içe geçmenin de ötesinde, aralarında organik bağ olduğu fikriyle, hem ulusa hem de dile organik olma özelliğinin de atfedildiği göze çarpmaktadır. Alman idealizminde organizmanın, yaşamla özdeş olarak algılandığı söylenebilir. Yaşamsallık taşıyan bir organizma olmak demek, tarihsel gelişime rağmen kendi olarak kalmak anlamına gelir. Organik olmayanın böyle bir özdeşliğe sahip olmadığı görüşünün hâkim olduğu anlaşılmaktadır. Kendisiyle özdeş, yani bir bütün ve ayrılmamış olan, bir başka deyişle, kendi kendinin nesnesi olan organizma, “organik olmayandan, ‘ölü’ olandan farklıdır, çünkü ölü, ‘asla kendisinin değil, bir başkasının’ nesnesidir” (Sandkühler, 2005, s. 127). Bir organizmanın kendinin nesnesi olmasının yanı sıra, organik olanın amaçsallığını kendi içinde taşıdığı, organik değil mekanik olanda ise bu amaçsallığın dışsal olduğu da düşünülmektedir (Bkz. Sandkühler, 2005, s. 127): “Mekanik ürünlerin amaçsallığının söz konusu olması durumunda, onların amaçsallığı dışsaldır; buna karşılık organizmalar, içsel olarak amaçsaldır dar anlamda, kendi kendilerini organize ederler. Yalnızca [...] bir hareket gücü taşımakla kalmaz, içlerinde, kendilerini çoğaltıp sürdürerek biçimlendiren [bildend] bir güç de taşırlar” (Sandkühler, 2005, s. 229). Alman idealizminin doğa felsefesinden beslenen ve Kant'ın yanı sıra –farklılıklar içerebilmekle birlikte– Herder, Fichte ve Humboldt'ta da rastladığımız böyle bir organizma anlayışının, yabancı etkilerden arınırsa kendi kendini içsel güçleri ve yasasına uygun olarak inşa edebilecek organik ve canlı bir ulus modeline düşünsel bir zemin hazırladığı fark edilmektedir. Bu bağlamda 19. yy.'a hakim olan bu ulus anlayışının Roma mirası ve Katolik Hıristiyanlık ile Alman ulusunu buluşturmayı amaçlayan Alman Ulusunun Kutsal Roma Cermen İmparatorluğu zamanından çok daha farklı bir yere evrildiğini, imparatorluğun adındaki unsurlara yüklenen anlamlarında değiştiğini belirtmek gerekir.

En belirgin farklılıklardan biri devralınmak istenen Roma mirasının yorumlanmasıyla ilgilidir. 1806 yılında Alman Ulusunun Kutsal Roma İmparatorluğu'nun dönemin en önemli aktörü Napolyon tarafından yıkılmasının ardından Romalılıkla birlikte Fransızlığın da Alman kimliğinin sınırlarının dışına atılmak istenmeye başladığı fark edilir. Yüzyıllar boyunca saraylarında, toplumsal yaşamında, edebiyat ve felsefe çevrelerinde Fransız kültürü ve dilinin etkisinde yaşamış bir halkın ve entelektüel kesimin uluslaşma süreciyle birlikte Fransızlıktan bir tür egzorsist hareketle kendini ayırmak istemesi düşünsel düzlemde Fransızlık ve Almanlık arasındaki kontrast ilişkiye dönüşmekte ve bu kontrast ilişki organik-mekanik ulus kavramları eksenine tartışılmaktadır. Alman ulusunun Herder'in yukarıda

¹⁰ Bkz. Tükel Kılıç, 2008.

değindiğimiz “tinin içsel güçleri ve yasaları”nın kılavuzluğunda kendi içsel özüne uygun bir biçimi kazanması bu karşıtlık üzerinde temellenmektedir.

Ulusal kimliğinin sınırlarını Almanlar’dan çok daha erken bir tarihte çizmiş, üstelik bu kimliği bir devlet çatısı altında birleştirmiş olan Fransızların, bir dil ulusu olarak kendini var etmeye çalışan Almanlar için böylesi bir tehdit haline gelmesi, Almanların daha önceki yüzyıllardaki gibi yalnızca dillerinden değil, ulusal kimliklerinden de bu Fransız unsuru dışlamak istemelerine yol açtığı anlaşılmaktadır. Sözelimi Herder “Galikomanyanın [Fransızlık düşkünlüğü] Almanya’daki zararlı sonuçlarına şiddetle karşı çıkmaktadır” (Kirkness, 1975a, ss. 53- 54). Stukenbrock’un aşağıdaki sözleri, Fransız düşkünlüğünün eleştirilmesinin de ötesinde, Fransızlığa karşı ne denli sert bir duruş sergilendiğine ve Almanların gözünde dönemin Fransız imgesine dair bir fikir verebilir:

“Fransızlık yalnızca büyük bir bozulmuşluk olarak değil, artık defelemeyecek bir şeytan olarak lanetlenmektedir ve bununla savaşmak hakiki bir egzorsizme dönüşmektedir, defedilmesi zor olan bu Fransızlık şeytanını yazarlar[ın metinleri] gerçek bir retorik egzorsizme dönüştürmektedir” (Stukenbrock, 2005, s. 277).

İkinci farklılık ise Cermenlik kavramı ve Cermen mitinin yorumlanmasıyla ilgilidir. Bu çerçevede 19. yy.da Cermen miti dendiğinde, “Kaba, uygarlıktan nasibini almamış [...] Alman görüntüsünün yerine, Tacitus’un basit bir yaşam felsefesine sahip, bozulmamış ve cesur Alman [...]” imgesini koyma çabası göze çarpmaktadır (Schulze, 2005, s. 127). Tacitus’un *Germania*’sına dayanan bu imgede Cermenleri, doğal yaşamdan kopmamış bir halk olarak canlandırmak ve 19. yy.’da bu doğallığı, yukarıda belirtilen organik bir yaşam anlayışıyla birleştirme eğilimi fark edilmektedir. Tacitus’un bu Cermen imgesinin 19. yy. Alman Romantikleri ve idealistleri tarafından “Almanların bir ulus, üstelik hatırlanmayacak kadar eski bir dönemden gelen gayet seçkin bir ulus olduğunun [...]” (Schulze, 2005, ss. 126-127) göstergesi olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Ancak bu ulus imgesinin, hatta kendine Cermen diyen bütün bir ulusun aslında hiç olmayışı, Tacitus’un Romalılara aslında belki de hiç karşılaşmadığı veya Cermanya dediği ülkelere hiç gitmediği Cermenleri kendince belki de bambaşka nedenlerle anlatması, bu imgenin kurgusallığının göstergesi olarak yorumlanabilir. Walter Pohl, Cermen kavramının alımlama tarihini incelediği çalışmasında bu kavramın 19.yy.’ın aksine eski çağlarda dillerin ve halkların oluşturduğu bir bütün olarak algılanmadığına dikkat çekmektedir (Pohl, 2000, ss. 46-47). Dolayısıyla geçmişi keşfetmeyi arzulayan romantik bir bakışın yakaladığı Cermenliğin, aslında icat edilmiş bir mit olarak karşımıza çıktığı sonucuna varılabilir.

Bununla birlikte 19.yy. başında, Alman kimliğinin bu kez Romalılıkla değil Yunanlılıkla ilişkilendirilmek istendiği fark edilir ve Cermen mitinin dönemin icat ettiği ikinci mit olan Yunan mitiyle özdeşleşme eğiliminin belirginleştiği, Yunanlılığın geçmişin canlı ve organik ulusu olarak konumlandırıldığı dikkat çeker. Sözelimi Fichte cansız ve ölü bir kültür olan Romalılığın karşısında canlı Yunan imgesini yerleştirirken, Fransız Devrimi ideallerini reddeden Humboldt, “Olmak ve üretmek istediğimiz şeyin idealini sadece ve sadece Yunanlılarda buluyoruz” (Humboldt’tan alıntı için bkz. Bernal, 1998, s. 399) demektedir ve Yunancayı Sanskritçe gibi bir ilksel/kökensel dil olarak görmese de, “gençliğin canlılığı ile felsefi olgunluk arasında bir denge” olarak değerlendirmektedir (Bernal, 1998, s. 400). Bu bağlamda Cermen imgesi ile Yunan imgesinin nasıl bir araya geldiğine biraz daha yakından bakılabilir. Martin Bernal, Alman kimlik bunalımına iki koldan çözüm arandığını söyler. Bernal’e göre bunlardan biri Neo-Helenizm, diğeri ise Alman köklerine dönme çabasıdır. Bu çerçevede Bernal, Yunancaya duyulan ilgi ile Almanca duyulan ilginin de paralel gittiğine işaret etmektedir (Bernal, 1998, s. 400). Yunanca ile Almanca arasında özsel bir ilişki olduğu fikri, Bernal’e göre 18.yy.’da da karşımıza çıkmaktadır (Bkz. Bernal, 1998, s. 311). Bernal bunun nedenini Almanya’nın siyasi yetersizliğinden dolayı yeni Roma

olamayacağına göre, bunun yerine önemli kültürel geçmişi ile yeni Yunan olmak isteğinde aramaktadır (Bernal, 1998, ss. 311-312). Ama Bernal'e göre [Cermen imgesi gibi] bu Yunan imgesi de sonradan icat edilmiş ve üretilmiş bir imgedir. Alman romantikleri, aslında Mısır ve Samilerin kültür alanına dahil olan Yunanlıları bu etkilerden arındırarak Avrupalı ve Ari olarak tanımlamıştır (Bernal, 1998, ss. 49-50).

Düşünsel düzlemde yaşanan ve ulusun inşa sürecinde geçmişte sağlam temeller aramaya odaklanan bu gelişmeler çerçevesinde ulusal bir Alman dilinin gelişiminde hangi aşamada olduğuna ve dilin nasıl konumlandırıldığına yakından baktığımızdaysa, bu gelişmelere paralel ve bunları destekleyen çalışmalara rastlamaktayız. Alman dil milliyetçiliği/ulusçuluğu söyleminin karakteristik özelliği dil ile ulusun özdeşleştirilmesi olduğuna göre, dile yabancı olana ve ötekileştirilene yönelik tutumun yukarıda anılan düşünsel, tarihsel ve mitsel düzlemlerin yanı sıra, dilde sadeleşme ve dili yabancı sözcüklerden arındırma çabalarına da yansıdığı tahmin edilebilir. Nitekim Kirkness'in da belirttiği gibi "Yüksek Almancanın gelişiminde önemli etkileri olmuş önde gelen yazarlar [...], Almancanın dilsel arılığı konusunda bilinçli olarak çaba sarf etmiştir (Lessing, Klopstock, Herder, daha sonra Wieland, Schiller, Goethe)" (Kirkness, 1975b, s. 413). Kirkness, Fransız Devrimi ile 1819 (Karlsbad Kararları) yılı arasındaki¹¹ dönemin bu çalışmalar açısından Barok dönemden sonra, ikinci bir doruk noktası olarak düşünülebileceği görüşündedir. Kirkness'a göre bu dönemde gerçekleşen çeşitli çalışmaların birleştiği genel anlayış, "Yabancı sözcüklerden arındırılmış bir dilin bağımsız bir halkın işareti" olarak görülmesidir (Kirkness, 1975b, s. 416). Dolayısıyla artık standartlaşmış olduğunu söyleyebileceğimiz ve yeni kurulan üniversitelerde de kullanılmaya başlanan Almancayı özellikle Romalıların dili Latince'den ve Latinceyle özdeşleştirilen Fransızca sözcüklerden arındırma çabalarının 19.yy.'da da devam ettiğini söyleyebiliriz (Bkz. Stukenbrock, 2005, s. 80); hatta Kirkness'e göre yabancı sözcüklere karşı 17. yy.'da başlayan savaş ancak 2. Dünya Savaşı'yla sona ermiştir (Kirkness, 1975b, s. 409).

Sonuç

Eldeki makalede tarihsel bakımdan aynı coğrafyayı paylaştığı benzerlerine oranla daha geç ortaya çıkan bir ulusal kimlik örneği olarak Alman ulusal kimliğinin özgül yanlarını anlamaya yönelik bir düşünsel ve tarihsel çatı oluşturmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede dil milliyetçiliğinin şu üç özelliğinden hareket edilmiştir: 1- Dile övgü ve Almanlığın dilde cisimleşmesi; 2- Halkın ve dilin karakteristik özelliklerinin üst üste binmesi; 3- Üstünlük iddiası ve yabancı olanın küçümsenmesi. Söz konusu özelliklerin kılavuzluğunda dil milliyetçiliği/ulusçuluğu söyleminin Alman tarihinde nasıl bir projeye dönüştüğü incelenmiştir. Ortaçağ'da özellikle Martin Luther'in Kitabı Mukaddes'i Almancaya çevirmesinin ardından başlayan süreçte temelleri atılan, 17. yy.'dan sonra ise bir projeye dönüşerek devam eden ulusal kimlik inşasında Alman dili ile Alman halkı arasında kurulan kendine özgü ilişki üzerinde durulmuştur.

Başlangıçta Anderson'dan hareketle ulusun inşa edilebilmesi için ortak ve homojen bir kimlikte toplanmışlık duygusunu tesis edecek bağlayıcı yapıların icat edilmesi gerektiği söylenmiş ve çeşitli ulusların farklı bağlayıcı yapıları tercih etmiş olduğu belirtilmişti. Tarih yazımı, kültürel özellikler, toprak birliği, etnik köken, dil, mitoloji vb. gibi bağlayıcı bileşenlerin farklı ulusal kimliklerde bir araya geliş biçiminin ve ağırlık derecelerinin de farklılaştığı, bunun da ulusların karakterini de belirlediğine işaret edilmişti. Alman halklarının tarihte uzun bir süre boyunca prenslikler halinde geniş bir coğrafyada dağınık halde bulunması ve tek bir devlet çatısı altında toplanan bir ulus haline gelmelerinin gecikmesi, Alman ulusal kimliğinin kuruluşunda Alman dili diğer ulusal kimlik modellerinden farklı ve daha

¹¹ Alman halkının Fransız Devrimi'nden etkilenen düşüncelere yönelmesini engelleme amacıyla Karlsbad Kongresi'nde alınan kararlar.

merkezi bir konuma yerleşmesine yol açtığı görülmüştür. Alman tarihinin Ortaçağ'dan başlayarak 19.yy.'a kadar yapılan okumada dilin hangi yaklaşımlar ve çabaların sonucunda merkeze yerleştiği ve dil milliyetçiliği/ulusçuluğu söylemini destekleyecek şekilde ulusal kimliğin temel karakteristiği olarak öne çıktığı ele alınmıştır.

Kaynakça

- Ahlzweig, K. (1997). *Muttersprache Deutsch-Deutsches Vaterland?. Über Muttersprachen und Vaterländer: Zur Entwicklung von Standardsprachen und Nationen in Europa*. Yay. Haz. Gerd Hentschel. Frankfurt a. Main, s. 19-34.
- Anderson, B. (2004). *Hayali cemaatler*. çev. İskender Savaşır. 3. bs., İstanbul: Metis Yayınları.
- Bahr, E. (2000). Goethe's Concept of 'Volk' and His Disagreement with the Contemporary Discourse from Herder to Fichte. *Searching for Common Ground: Diskurse zur deutschen Identität 1750-1871*. Yay. Haz. Nicholas Vazsonyi. Köln, Weimar, Viyana: Böhlau Yay., s. 127-140.
- Bernal, M. (1998). *Kara atena: eski yunanistan uydurmacası nasıl imal edildi? 1785-1985*, çev. Özcan Buze, İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Ehlers, J. (1989). Die deutsche Nation des Mittelalters als Gegenstand der Forschung. *Ansätze und Diskontinuität Deutscher Nationenbildung im Mittelalter*. Yay. Haz. Joachim Ehlers, Jan Thorbecke Yay., s. 11-58.
- Fulbrook, M. (2018). *Almanya'nın kısa tarihi*. çev. Sabri Gürses. 4. bs., Boğaziçi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Gardt, A. (1994). *Sprachreflexion in Barok und Frühaufklärung: Entwürfe von Böhme bis Leibniz*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Gardt, A. (1999a). *Geschichte der Sprachwissenschaft in Deutschland: vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Gardt, A. (1999b). Sprachpatriotismus und Sprachnationalismus: Versuch einer historisch-systematischen Bstimmung am Beispiel des Deutschen. *177 Sprachgeschichte als Kulturgeschichte*. Yay. Haz. Gardt, A./Hass-Zumkehr, Ulrike/Roelcke, Thorsten. Berlin, New York: de Gruyter, s. 89-113.
- Gardt, A. (2004). Die deutsche Sprache als Medium kultureller Identitätskonstruktion. *Kulturelle Orientierung um 1700: Traditionen, Programme, konzeptionelle Vielfalt*. Yay. Haz. S. Heudecker, D. Niefanger, J. Wesche. Tübingen: Niemeyer Yay., s. 31-46.
- Gellner, E. (1992). *Uluslar ve ulusçuluk*. çev. Büşra Ersanlı Behar, Günay Göksu Özdoğan. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Hawes, J. (2019). *Kısa Almanya tarihi*. çev. Yavuz Alogan. 2. bs., İstanbul: Say Yayınları.
- Herder, J.-G. (1967). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Hobsbawn, E.-J. (1995). *Milletler ve milliyetçilik: 1780'den günümüze program, mit, gerçeklik*. çev. Osman Akinhay. 3. bs., İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hoffmeister, G. (1990). *Deutsche und Europäische Romantik*. Stuttgart: Metzler.
- Jakobs, H. (2000). Diot und Sprache: Deutsch im Verband der Frankenreiche (8. bis frühes 11. Jahrhundert). *Nation und Sprache: Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart*, Yay. Haz. Andreas Gardt. Berlin, New York: de Gruyter, s. 7-46.
- James, H. (1999). *Alman kimliği: 1770'den bugüne*. çev. İsmail Türkmen. İstanbul: Kızılma Yayıncılık.
- Kirkness, A. (1975a). *Zur deutschen Sprachreinigung im Deutschen 1789- 1871: Eine historische Dokumentation*, Tübingen: TBL Yayınları, Cilt 1.

- Kirkness, A. (1975a). *Zur deutschen Sprachreinigung im Deutschen 1789- 1871: Eine historische Dokumentation*, Tübingen: TBL Yayınları, Cilt 2.
- Knape, J. (2000). Humanismus, Reformation, deutsche Sprache und Nation. *Nation und Sprache: Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart*. Yay. Haz. Andreas Gardt. Berlin, New York: de Gruyter, s. 103-138.
- Daldeniz Baysan, Elif/ Ekin Ekan, Nihal (2022): Kavramların Yolculuğu, yay. haz. Kurultay, T / Tükel Kanra, Yeşim, İstanbul: Metis Yayınları.
- Plessner, H. (1969). *Die Verspätete Nation*, 5. bs., Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Pohl, W. (2000). *Die Germanen*, Münih: R. Oldenbourg Yayınları.
- Sandkühler, H.-J. (Yay. Haz.) (2005). *Handbuch Deutscher Idealismus*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Schnell, R. (1989). Deutsche Literatur und deutsches Nationsbewußtsein im Spätmittelalter und Früher Neuzeit. *Ansätze und Diskontinuität Deutscher Nationenbildung im Mittelalter*. Yay. Haz. Joachim Ehlers. Thorbecke Yay., s. 247-319.
- Schultze, H. (2005). Avrupa'da ulus ve devlet. çev. Timuçin Binder. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Stukenbrock, A. (2005). *Sprachnationalismus: Sprachreflexion als Medium kollektiver Identitätsstiftung in Deutschland (1617-1945)*. Berlin /New York: de Gruyter (Studia Linguistica Germanica 74).
- Thomas, H. (2000). Sprache und Nation: Zur Geschichte des Wortes deutsch vom Ende des 11. bis zur Mitte des 15. Jahrhunderts. *Nation und Sprache: Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart*, Yay. Haz. Andreas Gardt. Berlin, New York: de Gruyter, s. 47-101.
- Tükel Kılıç, Y. (2008). Alman ulusçuluğunun dil merkezli inşası: Düşünsel bir model olarak alman ulusçuluğuna dışarıdan bir bakış. Danışmanlar: Prof. Dr. Turgay Kurultay, Prof. Dr. Zeynep Sayın. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Batı Dilleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı Alman Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı.
- Wiesinger, P. (1989). Regional und überregional Sprachausformung im Deutschen von 12. und 15. Jahrhundert unter dem Aspekt der Nationenbildung. *Ansätze und Diskontinuität: Deutscher Nationenbildung im Mittelalter*. Thorbecke Yay., s. 321-343.

53. "Othering" in the context of migration in Turkey and Germany

Hüsam Serhat DAŞCI¹

APA: Daşcı, H. S. (2022). -"Othering" in the Context of Migration in Turkey and Germany. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 842-853. DOI: 10.29000/rumelide.1193051.

Abstract

The concept of othering includes all oppositions of "other" (ness) that are opposite to "me" and "us" with me-you, we-you, according to semiotics that gives meaning to each concept with its opposite and analyzes the relations between them. Since this is the case, we believe that the "I, We, and the Other Relation" should be examined at the beginning. The main issue of the individual or social dimension, in which the aforementioned opposition is semantically "relevant," will be highlighted under the aforementioned heading, and the distinctive qualities of the concept of othering will be embodied with some examples. One of the issues, for instance, is how the other contributes to the formation of "me" or "us." The topics to be covered include how the idea of the other develops in the context of social and individual identity, as well as the type of relationship that is created between me, you, and the other(s). The concept of the other will be specifically examined in light of the migration from Syria to Turkey and Germany, as well as the migration from Turkey to Germany in the 1960s as a labor force. The current study adopted the meta-synthesis approach, which is based on a systematic review, interpretation, and assessment of the results obtained from studies in a particular field.

Keywords: Othering, Media, Migration, Turkey, Germany

Türkiye ve Almanya'da göç bağlamında "Ötekileştirme"

Öz

Her kavramı karşıtıyla anlamlandıran ve aralarındaki ilişkileri çözümleyen göstergebilimcilerce benimsenen bir kurala koşut biçimde söylersek, Ötekileştirme kavramı, ben-sen; biz-siz ile "ben" ve "biz" in aksi yönünde bulunan tüm "öteki" (lik) karşıtlıkları içermektedir. Dolayısıyla ilk aşamada "Ben, Biz ve Öteki İlişkisi" ni irdelemenin uygun olacağı kanısındayız. Belirtilen başlık altında birey veya toplum boyutunda, söz konusu karşıtlığın anlamsal bakımdan "İlgili" olduğu temel sorunsal üzerinde durulacak; ayrıca ötekileştirme kavramının ayırıcı özellikleri kimi örneklerle somutlaştırılmaya çalışılacaktır. Örneğin; "ben" veya "biz" oluşumunda ötekinin oynadığı rol sorunsallardan biridir. Bireysel kimlik ile toplumsal kimlik bağlamında öteki kavramını ortaya çıkış biçimi ya da ben/biz ve öteki/ler arasında kurulan ilişkinin doğası yine işlenecek olan konular arasındadır. Özellikle Suriye'den Türkiye'ye ve Almanya'ya göç ile 1960'lı yıllarda yine Almanya'ya iş gücü niteliğinde yapılan göçten hareketle öteki kavramı irdelenecektir. Çalışmada, belirli bir alanda yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların sistematik olarak gözden geçirilmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesine dayanan meta-sentez yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Ötekileştirme, Medya, Göç, Türkiye, Almanya

¹ Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ankara, Türkiye), hserhatdasci@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6444-2279 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193051]

Introduction

To restate a widely held assumption, people and societies acquire a distinct identity as a result of the "difference of their nature, lived experiences, and destinies." It is obvious that the development of social and individual identities, as well as the development of other(s), exhibits parallelism. With the rise in mobility in recent years, the "migration" phenomenon, which brings diverse cultures together, has emerged as one of the key concepts of our time. People or societies whose paths coincide with internal or external migrations go through various cultural processes. One of them is mutual acculturation, and the other is a conflict process brought on by othering. We concentrated on the dynamics between "us" and "other" as well as the development of the conflict between Turkey and Germany in the study. As of 2011, which is accepted as the start of the Syrian Civil War, the migration movements of people of Syrian origin have been limited to the examples of Turkey and Germany. Germany and Turkey stand out as two nations with distinct social, economic, and cultural structures. The thesis we advance in this context is that the structural differences between the countries are reflected in the processes of othering and the aforementioned aspects have manifested in both countries in ways that are concretely observable. This is particularly evident in the media. Therefore, various studies on the subject of how individuals of Syrian descent are named in the print media and in what contexts they are presented are examined comparatively. In both countries, the concepts of "othering/being othered" have been evaluated broadly from a semantic and sociological standpoint, and their effects on the socialization process have been highlighted.

Relationship Among I, We and the Other

"The other" seems to begin with "I". This is because, according to Lacan's conclusions, individuals find the opportunity to examine and recognize themselves in the "mirror stage" stage in infancy (Lacan, 2013). In a broad sense, the external perspective brought to the Self refers to the individual's first time viewing themselves critically, which can be seen as a turning point. "This is how someone first becomes conscious. However, because the self can only be determined by the existence of the other, the other's existence is becoming more and more necessary in this process" (Aktulum, 2022). As a result, the other gives individuals the chance to develop awareness at the very start of their individual journey. It becomes evident at this point how the other plays a crucial role in the development of one's own personality after the person first engages in a spiritual "self-production" process as an object of oneself (Hegel, 1987). Along with observing other members of the community, individuals gradually acquire various traits that set them apart from the rest. Identity is the term used to describe a person's traits that give them "continuity" and set them apart from others (Erickson, 1968)). In addition to physical differences, people with different observations and experiences will have different identities. People influence one another within certain "fictional" frameworks, or rules, that enable them to remain as a group in society, but they still continue to forge separate paths to individual identity development. While all of the features that provide continuity and define it that the individual develops within oneself provide the necessary conditions for the emergence of one's individual identity, the realization of this situation for the society in which one lives means the formation of social identity and, in a broader perspective, a "nation". With the "national consciousness, crystallized around the notion of a common ancestry, language, and history, only the consciousness of belonging to "the same" people", individuals in today's nation-state system or, in a political sense, citizens, continue their lives as "members who can feel responsible for one other" (Habermas, 1996). Citizens who find a living space in society are in constant mobility, especially in the context of cultural and economic exchange. As Weber has discussed under the concept of "instrumental rationality" (Zwecksrationalität), in order to be successful, individuals make

purpose-oriented choices independent of their emotions that regulate their relations in the social dimension as well as economic institutions (as cited in Abels, 2006). When these goals overlap, individuals, who form the nation, establish new communities within society. In a sense, individuals who form a new "us" with others for their own purposes within the society in which they live as citizens engage in competition by collaborating with individuals who have different goals and preferences with the aim of achieving their own goals. These behaviors of citizens living as us under the roof of the state are considered perfectly normal because "the individual is contained in sociation and, at the same time, finds himself confronted by it. He is both a link in the organism of sociation and an autonomous organic whole; he exists bot for society and for himself" (Simmel, 1971: 17).

The nation-state concept is prevalent in today's world. Communities with shared history, language, and culture are commonly referred to as nations. This understanding holds that socially cohesive groups of people congregate under one roof in order to carry their unity into the future. It should be remembered at this point, though, that states can transform into nations just as nations can transform into states. Although having a common language, ethnicity, or religious understanding is not valid for all nation-states, Weber (1946: 172) indicates that states can "exact from certain groups of men a specific sentiment of solidarity in the face of other groups." This shows that a man's behavior has not altered since the beginning of his journey. It can be argued that this attitude stems from the fact that people who have a common purpose act together by building "us" and thus forming unity. After all, "If all hearts beat in unison, this is not as a consequence of a spontaneous, pre-established harmony; it is because one and the same force is propelling them in the same direction." (Durkheim, 1982: 56).

As indicated in the studies of their respective institutes, the human population on our planet has reached approximately 9 billion today. The opportunities provided by globalization, which are a result of advancements in science and technology, have given rise to a wealth of options. Every person on earth makes decisions on matters that may or may not be regarded as significant. Indeed, as Robert Bennett also says, "Your life is the sum result of all the choices you make, both consciously and unconsciously". From this vantage point, every decision we make appears to serve our goals. As each self may conflict with other selves as well as with oneself for various purposes, this point may be where complexity first begins. This conflict may result in the social dimensions of "me/us" and "other/others" emerging, similar to how "in my opinion" or "according to me" would appear in a typical communication process. Therefore, in this instance, those who are not a part of "me" and "us" are positioned as the other.

An Overview of the Other and the Mechanism of Othering

As was mentioned in the previous section, humans have been successful in modifying both their environment and themselves in order to survive, and they have continued to set new goals as time has progressed. New goals have shaped people's various perspectives of who they are and the world around them. Through this process, the conditions for forming an identity were created while attempting to maintain the behaviors and attitudes that are thought to be the key to success. The functioning and results of the process in humans are influenced by the difference in their "being, conduct, and destiny" (Simmel, 1971: 287). As a matter of fact, whether individuals have different identities is a situation that continues to be shaped in line with "me" and the goals of "me", and manifests itself on a mass scale. Through this process, people gain the ability to be "social" independently of their own actions and carry out "obligations which are defined in law and custom" (Durkheim, 1982: 50). As a result, according to Douglas Kellner (1995: 242), the identity created in the social dimension develops into a mechanism that "regulates behavior and thoughts" over time. Now that "me" and "us" have been created, an attitude

regarding individuals, communities, or countries as others has been formed. This attitude can be conscious or unconscious because each person's perception and processing of that perception is unique. Social identity, which regulates the behaviors and thoughts of individuals and acts as a framework, also plays an important role in how we evaluate them because "in order to know a man, we see him not in terms of his pure individuality, but carried, lifted up or lowered, by the general type under which we classify him." (Simmel, 1971: 10). This situation may lead to the development of opinions and attitudes in either positive or negative directions. Negative attitudes, in particular, can appear as one of the issues of our time, known as othering, while positive attitudes appear to be "harmless" and are amenable to acceptance. As it is understood, despite the fact that the attitude's scope and content vary, it can lead to the emergence of groups and individuals with various goals, who then develop a competitive perspective within themselves and view one another as the other. People have different perspectives on both individual and collective events, and they unknowingly or consciously adopt various speech patterns and behaviors in response to them. Opinions and attitudes developed by people and groups toward other people become more concrete when they are observed in language and behavior (Büyükkantarçioğlu, 2006). In the broadest sense, this situation can be exemplified by being from the north or south, black or white, educated or uneducated, wealthy or poor, when it is considered in terms of the main settled group of citizens in the understanding of the nation-state. This common phenomenon is not different in terms of migration.

Migration stands out as a concept that unites residents of one community with residents of other communities and is gaining popularity in the field of social sciences (GCIM, 2005). Modern people's lives have undergone significant changes as a result of advances in science and technology. People from various backgrounds have come together at some point as a result of the mobility occurring more frequently with each passing day in our globalizing world (Pisarevskaya, Levy, Scholten, Jansen, 2019). People from various linguistic and cultural backgrounds look for a place to live in other nations for a variety of "compulsory and non-compulsory" reasons (Nuscheler, 1995). Mobility can be a temporary or permanent process, depending on the situation. It is inevitable for "me" and "us," regardless of whether the migration is temporary or ongoing, to interact with "other(s)". The media, particularly the internet, which brings the entire world to our feet, is another factor that aids us in recognizing the visibility or mobility of this situation and even affects who we perceive as the other.

A virtual world has emerged in parallel to people's movements and interactions in the physical world as a result of the development or change that can be referred to as the "internet revolution" (reference), which makes it possible for people to come together at some point. According to Semra Ağaç Sucu and Uğur Gündüz (2019) the aforementioned virtual world has given rise to concepts like "virtual migration" and "digital immigration." As a result, the paths of groups created by citizens of one country coming together for a particular purpose intersected with new groups on a different level, and competition and various perception formations were brought to the global level.

Be it physical or virtual, mobility has emerged as one of our time's most significant phenomena. Today, people frequently travel, whether permanently or temporarily, within their own country or abroad, for a variety of reasons. In order to live a healthy life, it is necessary to create harmony among people because when people move, as is known, they "not only take their luggage but also their culture". This adaptation process is greatly influenced by the nature of migration. When it comes to moving within the boundaries of the same state, internal migration appears to be a fairly simple process for "big us" stakeholders; however, external migrations present a different set of challenges. Given that their interlocutors are regarded as belonging to the other "big us," it is difficult to say that the process moves

along with the same ease for the citizens of the destination country where the out-migration occurs. Despite the fact that internal and external migrations have different motives, both indicate that people are looking for a place to live.

The aforementioned living space is hosted by the local population at the immigrant group's chosen destination. According to Baumann, the idea of home becomes quite important in this situation. From this angle, the term "home" denotes a location that is "well-known and reliable" (Bauman, 1998). On the other hand, immigrants have the quality of "bringing far away home" because they are the byproducts of a foreign living environment. There are uncertainties for the local population because newcomers have formed their own culture. Due to this circumstance, the locals start to develop prejudices that include feelings of threat and fear.

The degree to which each immigrant is "known and reliable" from the perspective of the locals varies. As a result, a process of interaction between the immigrants and the locals begins, which includes othering, though it differs depending on whether it is domestic or global. All individuals "born in another country, coming later, foreign to the state, stateless, guest, non-belonging, refugee, or tourist" (Frankenberg, 1994; as cited in H. Onur) receive their fair share from this process. In addition to prejudices, as a result of negative information and opinions, shared with the public before and during migration by opinion leaders and the media, the veracity of which can be questioned, the social perception developed against immigrants gains an observable dimension in language and behavior, which can occasionally reach massive and dangerous levels.

In conclusion, depending on the common ground they share, the groups that are formed in society differ from one another in a variety of ways. These features are drawn, sometimes with blurred lines and sometimes with crystal clear lines. Due to their close-knit communities, these individuals, who are thought to fall under the categories of nobility, poverty, alienation, light-dark skin, and the like, interact with other individuals and groups. While giving them a space of freedom, this mechanism also serves to limit their freedom. Limitation manifests as a compulsion that we experience when we don't act in a way that is appropriate for the class, group, or race to which we belong (Durkheim, 1982). The aforementioned coercive mechanism occasionally escalates to physical violence, but it also occasionally restricts itself to the linguistic dimension. Language used in daily life as well as in the media reflects this linguistic dimension. It is possible to say that the language used to describe the group that is portrayed as the Other and the contexts in which it is used serve as the gears of this mechanism. The act of othering, however, is not always done directly against a target audience. Positive wording used to describe groups that are considered "us" or the "desirable" others is another way to exclude those who are less desirable or undesirable. Cohesion can occasionally result from the process because of the positive attitudes that are fostered, but this may not always be the case. The development of in-group solidarity results in a widening of the gap between groups in a process where the level of exclusion also matters. Similar processes lead to the emergence of fossilized structures like minority-majority and lower-upper cultures (Habermas, 1996). As can be seen from a number of examples, such circumstances can occasionally take on dimensions that are harmful to healthy social interactions and, at times, even lead to ties breaking.

As Simmel (1971) puts it, "where the significance of the one party sinks so low that its effect no longer enters the relationship with the other, there is as little ground for speaking of sociation" (p. 97). The end of the sociation process results in the creation of many events that reach unacceptable dimensions as well as new kinds of othering. Numerous host countries frequently experience this circumstance. Although Turkey and Germany are in different geographical regions, it can be deduced from studies and

the media that these two countries frequently experience the concept of othering because they are among the nations that receive a lot of immigration.

Migration to Turkey and Germany

Due to developments since the second half of the 20th century, Turkey has been a country that has sent millions of immigrants to Germany. On the other hand, due to the unfavorable conditions brought about by war and destruction, Turkey and Germany at the start of the twenty-first century became two countries that became important routes for Syrian citizens looking for a new living space. This presents a new challenge for Germany, which considerably received migration from Turkey and went through the process in the latter half of the 20th century, as well as Turkey, which has been a sending country in recent decades. Although there are differences in how the processes are progressing from the perspectives of the two countries, it is obvious that there have been a number of issues between the native population and the new group, and these issues are reflected in language and behavior.

In what can be viewed as the first immigration wave following the Republican Era, Turkey sent a small contingent to Germany. With the "Recruitment Agreement," which was signed at the beginning of the 1960s, the situation took on a new dimension. Germany, which was preferred for education, has now become a business district for Turks. When we look at the 20th century as a whole, we see that Turkey had the opportunity to experience the phenomenon of migration, primarily as a sending country. The scope of the experience is better understood given that there are millions of people of Turkish origin living in Germany today. Germany, which is at the other end of the spectrum, was in need of labor to support its industrialization and decided to fill this gap by accepting temporary workers from Turkey, among other countries. As Max Frisch put it, "We asked for workers; we got people instead.", the process did not proceed as envisaged in the agreements. Germany was unprepared for the fact that the Turkish migrants were not particularly eager to return to their home country. Germany faces a challenge as a result of these developments because it is unable to predict the severity of the situation or does not want to accept it. The process moved along relatively "uncontrolled" in Germany, which was unprepared for the idea of people arriving from Turkey with the intention of settling there permanently, up until 2005, when the Ministry of Migration, Refugees, and Integration expanded its working spaces (BAMF, 2013).

While the mobility situation between Turkey and Germany was as described above, it took on a new dimension as a result of the developments in Syria. The unfavorable conditions brought on by war and devastation at the start of the twenty-first century drove Syrians to look for new homes and sparked a massive migration wave. Turkey, which is the country that receives the most migrants, and Germany, which is the top destination for immigrants of Turkish descent and has provided a new home to millions of people from various backgrounds, have become significant destinations for people of Syrian origin, particularly since the second half of the 20th century. Three million people of Syrian origin currently reside in Turkey, and more than one million do so in Germany, according to UN statistics (UNHCR, 2020). With people of Syrian origin who are new/foreign-indigenous candidates in search of a living space, Turkey, which sends out immigrants in significant numbers, and Germany, which has experienced being a receiving country at the other end of the immigration axis in the past decades, have begun fostering social cohesion. People of Syrian descent have been highlighted in this process by locals and the media for their various features and have been the subject of news in various contexts. The language and behaviors used to describe people of Syrian descent reflected the beliefs and attitudes that were held about them, and the concepts employed to describe them have developed into something remarkable.

The next section used a variety of studies to assess how people of Syrian origin are named, in which contexts they are mentioned, and whether or not they are marginalized in the context of "us" and "the other" in Turkey and Germany, which have two different structures.

Examples in the Turkish and German contexts of the formation of "Us" and the "Other"

Mobility can occur when people are forced or want to leave their home for a variety of reasons. People's current locations as well as their desired or attempted new locations, or the locations to which they migrate, are among the factors that significantly influence this process. Before people go through any kind of mobility, other people will hold some preconceived opinions about them. People in Turkey, for instance, have different perceptions of people in Germany and Syria. Numerous factors, including historical developments, geographic and cultural proximity and distance, education, etc., are at play in this scenario. These connotations, background knowledge, or images appear to have a significant impact on the outcome of the interaction process when people leave their home and arrive at their destination, particularly in the initial stage. However, it is evident that there are some uncertainties about these people's exact identities and the future of the local population just before or during the migration mobility. It makes sense that the mobility of these individuals, who serve as ambassadors for the language, culture, and way of life of a far-off location, would cause "uncertainty" (Bauman, 1998) in the minds of the locals, who in some ways feel at home. Through the means of media organs, which play a crucial role at this point, there is a significant transfer of information about how newcomers are named, what they want, or what they can give. It is evident that during the transfer, local knowledge and beliefs about members of the "other" group are mixed with current knowledge in both positive and negative contexts. From this perspective, it is crucial to look at the names and representations of people of Syrian descent in Turkish and German society.

Turkey and Germany both have a permanent population residing in regions with "strict" borders, as is true of other sovereign nations. In the region enclosed by the illustratively drawn abstract borders, those who comprise the permanent population are given the status of citizens. Citizens who share a common past or at the very least aspire to a shared future live under the protection of the state and are subject to a variety of written and unwritten laws, though these laws vary depending on the countries' systems of government. The "big us" formation that results from this established order enables them to work together to "improve" their lives.

The big "us," or the state, has a tendency to manage collective action processes by managing relations among its citizens within its borders as well as by forming a shared perspective on the outside world. This implies that other "big us" are seen as others even though they have similar integrity. Citizens who are a part of the "big us" and are on the same ship have a tendency to feel responsible only for their own ships and to judge the size of the waves according to the condition of their own ships, just like in the metaphor of "being on the same ship" that is frequently used. In this process, waves and ships struggling with waves are generally named in various ways by the addressees of the event. Thus, the lines between "us," "you," and "them" are drawn, as is evident in the examples of Turkey and Germany.

From a historical and geographical perspective, Turkey and Syria are two countries that are relatively close as stakeholders in the same climate. The fact that their ships are different cannot be changed by this circumstance, though, because it still holds true that the passengers on the other ship mentioned are other people, even for chronic reasons. As such, the situation manifests itself in language and behavior.

There are various studies on the subject in Turkey. One of the mentioned studies belongs to Ülkü Doğanay. According to Doğanay's analysis of the "three mainstream" newspapers (Zaman, Posta, and Hürriyet) between 2011 and 2014, over 10,000 names were used as "Syrian," "refugee," "asylum seeker," and "guest," respectively, according to the use of frequency (Doğanay, Çoban Kenes, 2016). Additionally, it is stressed that there is a misunderstanding between the concepts in legal and political terms while describing the semantic differences between the prominent concepts in the same study and what these differences indicate. It is possible to interpret the term "guest" as an expression of a disposition meant to foster warm feelings and attitudes toward strangers. Additionally, the term "Syrian" appears to have a more neutral connotation given that it refers to people from the neighboring country who are present at the border, even though the question "Why are the Syrians here?" may come up. When viewed in this light, the term "refugees" appears to be a better representation of the truth because it describes people coming from Syria as having a need for asylum as well as highlights that they, in a sense, have legal status.

In another study, Paksoy and şentöregil analyzed the news texts and columns about people of Syrian origin published in the five national newspapers with the highest circulation in Turkey (Hürriyet, Posta, Sabah, Sözcü, and Zaman) during a five-year period spanning from 2011 to 2015. It was found that the names that are most preferred are "refugee", "asylum seeker", "immigrant", "fugitive", "guest", "brother", N/A, "immigrant", respectively (Paksoy and şentöregil, 2018). However, he underlined that people of Syrian origin hold "temporary protection status" defined and graded by the State of the Republic of Turkey (Uzun, 2015). As a result of the agreement between the European Union and Turkey, it is obvious that "refugee" refers to the next stage of the asylum status stage and is used to identify the addressees of forced migration mobility between European countries and Turkey. While the term "refugee" seems more appropriate to describe the situation, it seems to be an incomplete expression of the "temporary" status. While the term "immigrant" is more inclusive and neutral than the terms "refugee" and "asylum seeker," it is challenging to make the same claim about the following expressions. Words with strong emotional connotations, such as "fugitive," "guest," and "brother" stand out from other words.

Two important studies that consider news in the traditional press from 2011, when the Syrian Civil War started, to 2015 provide insight into the naming of people of Syrian origin. Online news sources, however, are becoming more significant today. Efe (2015) found that more than one naming was predominant in the study he conducted using the data obtained from the websites of eight newspapers (Birgün, Cumhuriyet, Evrensel, Hürriyet, Ortadoğu, Sabah, Yeni şafak, and Zaman) between 2011 and 2015. He claimed that there were "differences and fluctuations" between newspapers as well as between publications of the same newspaper in various years.

The way people of Syrian descent are referred to in Turkey by terms like "refugees," "guests," "brothers," etc. does not seem to be a coincidence at all. Additionally, it is possible to assess the fact that they are not named in a fixed manner as an indicator of the absence of a complete consensus regarding how people of Syrian origin should be perceived.

For very different reasons and under very different circumstances, Germany, another country that serves as the study's main focus, has admitted millions of immigrants from both Turkey and Syria. Due to their commercial agreement, the Turks moved to Germany, primarily for economic reasons, while the Syrian citizens were forced to leave their country due to the devastation the war had caused.

Various names like "guest worker", "employee", "immigrant", have been used for people of Turkish origin (respectively Gastarbeiter, Mitarbeiter, Migranten) (Başkurt, 2009). Despite the fact that those who immigrated from Turkey had different reasons than those who immigrated from Syria, it was thought necessary to highlight the diversity in naming because it is possible to observe a similar situation in those who are of Syrian descent.

There was a considerable amount of migration from Syria to Germany between 2010 and 2020, at a high rate when compared to other nations. In this context, it is important to keep in mind that the process, which is referred to as the refugee crisis, is primarily addressed to Syrians as well as people from "Afghanistan, Iraq, Iran, and Turkey," respectively. In the studies, it is stated that these people are occasionally referred to as "Asylbewerber" and "Migranten," but primarily as "Flüchtling" and "Geflüchtete," despite the fact that the British press, which went through a similar process, used the word "migration," which is a more neutral concept (Mauerer, Jost, Kurischinki, Hassler, 2021). Although the word immigrant, which seems to be more neutral, is found sufficient in England, it is remarkable that two different words are preferred in the German press. "Flüchtling" is derived by adding a suffix (-ling) to the root of the verb to take refuge, and "Geflüchtete" consists of the past tense of the same verb. While the former refers to a person who takes refuge with the task of "reflecting a characteristic of a person" based on the root of the word, the latter refers to work done in the past tense and contains more of the meaning of refuge, depending on how they are perceived or desired to be perceived. The International Rescue Committee, which was founded by Albert Einstein, has a comprehensive explanation of the terms "Flüchtling", "Geflüchtete", "Asylbewerber" and "Migrant" available in German on their website. It was stated that the diversity of the use of the concepts caused misconceptions and discussions. However, it has been claimed that the aforementioned terms are frequently and consciously used, particularly in the media, politics, and society, to acknowledge or deny the rights of their interlocutors. The semantic content of the words used to name people of Syrian descent needed to be clarified in the same article. According to the statement, the word "Flüchtling" refers to people who have to leave their country due to events such as war, violence, etc., and cannot return to it unless conditions improve. It was indicated that "Geflüchtete" was preferred because it more accurately describes the intricate nature of the migration process. The definition of "Asylbewerber" has been clarified to refer to individuals who have left their country and applied for asylum (IRC, 2022). On the other hand, the Federal Center for Political Education (Bundeszentrale für Politische Bildung), an extension of the Federal State of Germany, used the word "Geflüchtete" in its study titled "Politics Simply: A to Z Dictionary" (Einfach Politik: Lexikon A-Z) to refer to "people for whom asylum is only a part of their lives" (Einfach Politik: Lexikon A-Z, 2022). Therefore, returning to their home country is an expected situation for people of Syrian origin. These terms appear to be used differently in relation to how indigenous people view immigrants, or members of the "other us," just as they do in the case of Turkey.

Overall, the terminology used to describe people can be interpreted as evidence that, in contrast to Turkey, they are more openly accepted as refugees in Germany. One thing that Turkey and Germany have in common, though, is how people of Syrian descent are portrayed in the print media as representatives of another "big us" that seeks to be new/foreign-local. The majority of news about people of Syrian descent occasionally follows a fluctuating graphic, pointing out that it contains negative contexts, as seen in various studies (Mauerer, Jost, Kurischinki, Hassler, 2021; Hesterman, 2020). In the news, it is seen that "security" and "crime" issues come to the fore, and the target audience is associated with "danger". After this context including the themes of security and crime, the material and

moral burdens that will arise from the influence of foreigners are mentioned, rarely followed by news about the "opportunities" they can offer to society.

Results

As can be seen from the analysis, there is no complete consensus between Turkey and Germany on how to refer to and name people who are of Syrian descent. However, as stated above, in both countries, there is predominantly negative news about the representatives of "the other us". From an economic point of view, it is reasonable that in Turkey, which has relatively difficult times, concerns about economic burden issues take precedence, while in Germany, where economic welfare is better, security and crime become priorities. It is evident that as a result of an obligation, people of Syrian origin set out to reach Turkey and Germany, which seem to them the most logical and perhaps the most accessible options. In a sense, this mobility entails that the locals, who are comfortable in their surroundings, will interact with foreigners, who are associated with "uncertainty," and with another group of people who have succeeded in forming "us" as a result of their own historical development. Through this contact, individuals (both foreign and from the other group) will develop a shared way of life from which there will be no turning back, at least for the foreseeable future.

At this point, the following viewpoint "Terminologies are not as innocent as it seems. They dictate a certain understanding" is gaining importance (Habermas, 1996). Through a variety of media tools, the public is exposed to opinions that are being dictated. Regarding their function and role in influencing public perception, these viewpoints are significant. Lack of consensus leads to a variety of naming options, which also denotes the absence of common social perception. The questions of how and to what extent the understandings intended to be dictated will serve socialization become important when the process' operation is viewed from a different angle. The power of group naming, which includes "us" and those outside of us, can have a temporary or long-term impact on daily life. However, regardless of the circumstance, it is possible to assert that it cannot unquestionably predict the process's ultimate course.

Finally, if we take a different perspective on the process and consider that we live in a world where people have crossed each other's paths throughout history and where we are both created and destroyed, some question marks begin to surface. One of the questions is whether media sources like newspapers, magazines, politicians, etc. are solely to blame for the attitude that "me" and "us" have developed toward "the other me" and "us." Along with kinship ties, another concern for those who have developed a shared language and culture through cohabitation is whether this process will proceed as slowly as it did previously.

While highlighting the significant role that "mobility" has taken on in the globalizing world, Bauman (1998: 1) asserts that "Globalization divides as much as it unites; it divides as it unites". In such a world, there are still many important questions that need to be answered, such as whether humans can achieve the "social readiness" necessary for the healthy progression of mobility, when they can, and what steps should be taken to do so.

References

Abels, H. (2006). *Identität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Aktulum, K. (2022). *Metinlerarasılık ve Söyleşimcilik Perspektifinde Ötekilik*. Günay, D., Kalelioğlu, M. (ed.), *Ötekiler İmparatorluğu: Öteki'nin Göstergibilimsel Serüveni* (36-50). Muğla: Günce 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

- Başkurt, İ. (2009). *Almanya'da Yaşayan Türk Göçmenlerin Kimlik Problemi*. HAYEF Journal of Education, 6 (2) 81-94.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. Cambridge: Polity Press.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal Gerçeklik ve Dil*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları. ISBN 9789756008171
- Doğanay, Ü., Çoban Keneş, H. (2016). *Yazılı Basında Suriyeli 'Mülteciler': Ayrımcı Söylemlerin ve Gerekçelerinin İnşası*. Mülkiye Dergisi, 40 (1), 143-184.
- Durkheim E. (1982). *The Rules of Sociological Method*. New York: The Free Press. Translated by W.D. Halls.
- Efe, I. (2015). *Türk Basınında Suriyeli Sığınmacılar*. İstanbul: SETA Yayınları.
- Erikson, H. E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York & London: W. W. Norton & Company.
- Habermas, J. (1996). *Die Einbeziehung des Anderen: Studien zur politischen Theorie*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Hegel, G. W. F. (1987). *Phänomenologie des Geistes*. Stuttgart: Philip Reclam. ISBN: 3-15-008460-01
- İnce, H. O. (2011). *Almanya'da Farklı Olmak: Entegrasyon ve Hoşgörü Kavramına Genel Bir Bakış*. Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 17(58), 173-202.
- Kellner, D. (1995). *Media Cultura: Cultural studies, idendity and politics between the modern and the postmodern*. London and Newyork: Routledge.
- Kırmızı, B. (2016). *Göçmen Türklerin Almanya'da Yaşadığı Sorunların Dünü ve Bugünü*. Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature, 2 (3), 145-156.
- Lacan, J. (2013). *Psikolojinin Dört Temel Kavramı* (trans. by Nilüfer Erdem). İstanbul: Metis Yayınları. (1964)
- Nuscheler, F. (1995). *Ursachen von Migration und Flucht*. In: *Internationale Flucht und Asyl. Grundwissen Politik*. Herausgegeben von Ulrich von Alemann, Leo Kissler und Georg Simonis, vol 14. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-957467_3
- Paksoy, A. F., Şentöregil M. (2018). *Türk Basınında Suriyeli Sığınmacılar: İlk Beş Yılın Analizi (2011-2015)*. Selçuk İletişim, 11(1), 237-256. DOI: 10.18094/josc.344498
- Pisarevslaya, A., Levy N., Scholten P., Joost, J. (2020). *Mapping migrations studies: An empirical analysis of the coming age of a research field*. Migration Studies, Volume 8, Issue 3, Pages 455-481, <https://doi.org/10.1093/migration/mnzo1>
- Simmel, G., Levine D. V. (ed.) (1971). *On Individuality and Social Forms*. Chicago and London: The University of Chicago Press. ISBN:-13: 978-0-226-75776-6
- Sucu, S. A., Gündüz, U. (2019). *Kitlelerin Yeni Göç Mekanarı Olarak Sosyal Medya ve Sanal Göç İlişkisi*. Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD), 5 (2), 466-490.
- Uzun, A. (2015). *Günümüz Sosyal ve Ekonomik Sorunu Olan Suriyelilerin Mülteci ve Ekonomi Hukuku Bakımından Değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Barosu Dergisi.
- Weber M. (1946). *Essays in Sociology*. New York: Oxford University Press. Translated and edited and introduction by H. H. Gerth and C. Wright Mills

Internet and Media Resources

- BAMF,2013.<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/JahresberichtForschungszentrum/60-jahre-festschrift-forschung.html?nn=283540> 07.04. 2022
- Einfach Politik: Lexikon, 2022. <https://www.bpb.de/shop/materialien/einfach-politik/504166/einfach-politik-lexikon-pdf/> 03.07.2022

- GCIM (Global Commision on International Migration), 2005.
<https://www.iom.int/resources/migration-interconnected-world-new-directions-action>
13.06.2022
- Maurer, M., Jost, M., Kruschinski S., Hassler J. 2021. – Fünf Jahre Medianberichterstattung über Flucht und Migration. <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/fuenf-jahre-medienberichterstattung-ueber-flucht-und-migration/> 15.04.2022
- IRC, 2022. https://de.rescue.org/artikel/fluechtlinge-gefluechtete-asylbewerber-binnenvertriebene-definition?gclid=EAlaIQobChMI1NvEh42o-QIVjNd3Ch31rw8eEAAYASAAEgIMS_D_BwE
15.05.2022
- UNHCR, 2020. <https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri> 22.06.2022

54. İnsanî gurbetin arkaik bir örneği: İnci İlahisi¹**Mehmet Mekin MEÇİN²****APA:** Meçin, M. M. (2022). İnsanî gurbetin arkaik bir örneği: İnci İlahisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 854-874. DOI: 10.29000/rumelide.1193065.**Öz**

Bu çalışmanın konusu, Medler ve Akamenidilerden sonra kurulmuş olan üçüncü İran imparatorluğu kurucuları Aşkaniler (M.Ö.250-M.S.228) döneminde üretildiği düşünülen *İnci ilahisi*dir. Günümüze Süryanice bir metin olarak ulaşabilmiş İnci ilahisi ontolojik ve epistemolojik açıdan son derece önemli bir içeriğe sahiptir. Bu ilahide ışıklar ülkesi olan Aşkanî imparatorluk sarayından yani anavatanından gurbet diyarı olan Mısır'a gönderilen Aşkanî şehzadesinin amacı inciyi bulup ana vatana dönmektir. Ne var ki şehzade Mısır kervansaraylarında zevk ve sefaya dalıp gurbet diyarının albenilerine kapılır ve bellek yitimine uğrar. Amacını unutan şehzadeden ebeveyni haberdar olur ve ona ana vatanını, gurbet diyarındaki amacını ve inciyi hatırlatacak bir mektup gönderirler. Mektupla uyanan ve bellek yitiminden kurtulan şehzade layık olmadığı gurbet diyarından kurtulmak için harekete geçer. Büyük zahmetler ve engelleri aşarak inciyi ulaşan ve onu alıp anavatana dönen şehzade sınırdaki muhafızlar tarafından alınır ve saraya götürülür. Adeta Maniheizm'in kurucusu Mani'nin dinî ve gnostik düşüncelerinin altyapısı ve yol haritası sayılabilecek bu sembolik hikâyenin Mani'den önce yazıldığı ve Mani tarafından yaşam boyunca adeta canlandırıldığı dikkat çekicidir. Mani sonrası mistik edebiyatı da etkilediği düşünülen bu hikâyenin özellikle İslam sonrası dönemde Horasan irfanı ve İshrak metinlerini beslediği görülmektedir. Bu çalışmada İnci ilahisinde geçen semboller analiz edilecek, mistik ve felsefi açıdan yorumlanacak ve böylece insanın düşüş ve yükseliş felsefesine ayna tutulacaktır. Çalışmanın amacı, evrensel olduğu düşünülen insanın varoluşsal sancularına arkaik bir örnek üzerinden yeniden dikkat çekerek ontolojik ve epistemolojik açıdan insanî arayışın ayak izini sürmek, diğer bir ifadeyle ezeli hikmetin peşine düşmektir.

Anahtar kelimeler: İnci İlahisi, düşüş, bellek yitimi, varlık sancısı, anavatan hasreti, yükseliş**An archaic example of human exile: The Pearl Hymn****Abstract**

The subject of this study is the Pearl hymn, which is thought to have been produced during the Ashkani period (250 BC-228), the founders of the third Iranian empire, which was established after the Medes and Akamenids. The hymn to the Pearl, which has survived as a Syriac text, has an extremely important ontological and epistemological content. In this hymn, the aim of the Ashkani prince, who was sent from the Ashkani imperial palace, which is the land of lights, to Egypt, the land of exile, is to find the pearl and return to his homeland. However, the prince immersed himself in pleasures and delights in the Egyptian caravanserais, fell into the charms of the land of exile, and lost his memory. The parents of the prince, who forgot his purpose, are aware of this situation and they send him a letter to remind him of his homeland, his purpose in the land of foreign country and the

¹ Bu makale, 25-27 Mayıs 2022 tarihleri arasında Mardin Artuklu Üniversitesi'nin düzenlediği "III. Uluslararası Dil, Düşünce ve Din Bilimleri Kongresi"nde özet olarak sunulmuş olan tebliğin genişletilmiş halidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Alman Dili ve Edebiyatı ABD (Batman, Türkiye), mmekinmecin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3128-5558 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193065]

pearl. Waking up with a letter and recovering from amnesia, the prince takes action to get rid of the land of exile that he is not worthy of. Reaching the pearl by overcoming great difficulties and obstacles, and returning to the homeland, the prince is taken by the border guards and taken to the palace. It is remarkable that this symbolic story, which can be considered as the infrastructure and roadmap of the religious and gnostic thoughts of Mani, the founder of Manichaeism, was written before Mani and was almost revived by Mani throughout his life. It is seen that this story, which is thought to have influenced the mystical literature after Mani, has fed the Khorasan lore and Ishraq texts, especially in the post-Islamic period. In this study, the symbols in the hymn of the Pearl will be analyzed, interpreted mystical and philosophically, and thus will be mirrored to the philosophy of human fall and ascension. The aim of the study is to trace the human quest ontologically and epistemologically, in other words, to pursue eternal wisdom, by drawing attention to the existential pains of the human being, which is thought to be universal, through an archaic example.

Keywords: Pearl Hymn, fall, memory loss, existential pain, longing for homeland, ascension

Giriş

İnsanın tekin olmayan bir diyarda yaşadığını fark etmesi, sonsuz potansiyellere sahip olduğu halde ölümlü olduğunu ayırt etmesi, her daim oluş ve bozuluş (kevn u fesad) halinde olan bir bedende ve âlemde mahpus olduğunu hissetmesi ve son tahlilde teşne ruhunu doyurmaktan uzak bir fizikle sınırlandırılmış olduğunu derinden idrak etmesi onu metafizik arayışlara, bilinmez diyarlara, karanlık âlemlere, güneş şehirlerine, erdemlilerin Medinelerine veya tanrılar sarayına yönlendirmiştir. İnsanın bu metafizik aşkıni garipsememek de gerekir aslında. Çünkü insan denen meçhul, tıpkı şu ana kadar çok az kısmı tanınmış beyni gibi, sayısız fizik ötesi katmanlara ve irrasyonel potansiyellere sahiptir. Bu yüzden insanı yalnızca fiziksel yasalarla sınırlandırarak tanımaya çalışmak ve sayısız psikolojik, para psikolojik veya nefsanî boyutlarını görmezden gelmek büyük yanılğı olacaktır. Bu insani metafizik aşkın birçok insani yaratımla kanıtlandığı görülmektedir. Nitekim sanat, edebiyat, şiir, müzik, felsefe, irfan ve nice alanda insanın bu varoluşsal sancısı, asla tatmin olmayan bu metafizik yanı, hiçbir zaman iyileşmeyen bu soyut sızısı bütün feryadıyla haykırmaya devam etmektedir. Ana vatanından sürgün edilmiş, bütün dost ve akrabalarından koparılmış, bütün sevdiklerinden ayrı düşmüş bir yabancının ana vatan hasretine yaktığı yakarları bu insani varoluş trajedyasında yakalamak mümkündür.

İnsanın kendisine layık olmayan bir diyarda yaşadığı ve bu yüzden metafizik bir yolculuğa yöneldiğinin bize kalan en eski örneği Gılgamış destanı sayılabilir. Aslında kendini aramanın, sınırsız ruhuna layık bir yer keşfetmenin bir dışı vurumu olan bu iç yolculuk veya metafizik sefer Akatça yazılmış belki de en dokunaklı Sami destanıdır. Destanda ölümlü olduğunu idrak eden ve bu yüzden büyük sarsıntılar geçiren Kral Gılgamış'ın ölümlü dünyadaki konforu ve huzuru bozulur. Bu farkındalık ve bilinç düzeyine erişen Gılgamış artık dünyevî makam ve konumunu bir tarafa bırakarak bir derviş veya seferî gibi ölümsüzlük arayışına girer. Bu seferin amacı, tanrıların sofrasına bir şekilde konuk olmak, onlarla bütünleşerek ölümsüzlük sıfatlarına bürünmektir. Seferî Gılgamış, uzun yolculukları ve tahammülü aşan sınavları geride bıraktıktan sonra Nuh tufanından geride kalmış tek ölümsüz karakter Utnapiştim'e ulaşır. Utnapiştim son olarak onu ölümsüzlüğe giden bir yol olarak yedi gün, yedi gece uykusuz kalmakla sınırlı fakat Gılgamış son geceye kadar dirense de uykuya dalar ve böylece insanın en trajik kaderi olan ölümlü olmanın alınına yazıldığını yeniden fark eder. Ölümsüzlük arayışı seferinde son umut olarak Utnapiştim'in yönlendirmesiyle gençleştiren ve ölümsüzlük iksiri olacak olan bir bitkiye ulaşmayı başaran Gılgamış ne yazık ki onu yemeyi geciktirir. Çünkü Gılgamış bitkiyi yemeden önce arınmak üzere yıkandığı sırada habis bir yılan bitkiyi kapıp denize dalar ve böylece elindeki son şansı da kaçıır.

Gılgamış, fiziki dünyadaki kahramanlığın metafizik bir bilgiye erişmek için yeterli olmadığını son sınavda öğrenmiş olur. Sonu trajik bir başarısızlıkla biten bu destanda, beşer türünün alınca kazıtılmış olan ölümün kaçınılmaz bir kader olduğu, fiziki makam ve konum sahiplerinin hatta kahramanların ve yarı tanrı insanların bile kaçınılmaz ölümlü oldukları çarpıcı bir şekilde betimlenir. Ama aynı zamanda dünya edebiyatının bu ilk başyapıtı sayılan Gılgamış destanı, Tanrı'nın programladığı bu kaçınılmaz insani kadere rağmen ve tanrıların doğrudan desteği olmadan da bazı insanların bir dizi tekâmül sınavını başarıyla vermek ve herkesin ayak basamadığı kimi kutsal diyarlara ayak basarak içrek ya da kurtarıcı bilgiye (irfan-gnos) kavuşmak şartıyla, ölümsüzlüğü elde edebileceğini Gılgamış'ın son olarak kıl payı kaçırdığı ölümsüzlük iksiriyle ima etme gibi bir müjde verir. (Eliade, 2007, s. 1:96-100)

Bu fiziki dünyada insanın varoluşsal sancısına tanıklık eden bir diğer mitik anlatı Ortaçağ Hindistanı'nın dinsel folklorunda geçen Matsyendranath'ın bellek yitimini konu eden cazip bir efsanedir. Bu anlatı dünyevi yaşama, maddeye ve fiziksel albenilere aşırı dalmanın diğer bir ifadeyle insan ruhuna uygun olmayan bir sürgün diyarı olan bu dünyayı mesken etmenin sebep olduğu gaflet veya bellek yitimi ve bu bellek yitiminden sonra beliren bir elçinin davranışları, şarkıları ve kutsal sözlerinin takdim ettiği marifetle gafletten uyanma, kendini ve layık olduğu anavatanını hatırlama, kendine gelme ve ana vatanına dönme izleğine verilebilecek önemli bir örnek sayılabilir. Bu mitik anlatıya göre, bir Yoga ustası olan Matsyendranath bir kraliçeye âşık olur ve derin bir gaflete daldığından dolayı kimliğini ve asıl mekânını unutarak onun sarayına yerleşir ya da bir başka rivayete göre Kadali ülkesinde kadınlara esir düşer. Üstadının esir olduğunu öğrenen sadık müritlerinden biri olan Goraknath, bir dansöz kılığına girerek onun esir edildiği yere ulaşır. Üstadının etrafında dans ederek dönen müridi şarkılar söylemeye başlar ve bu şarkılarda her ikisinin de evvel emirde bildikleri kutsal sözleri terennüm etmeye ve eğilerek kulağına fısıldamaya başlar. Kulağına tekrarlı şekilde okunan bu bilmece gibi şarkıların içerisindeki kutsal sözlerle irkilen ve derin gafletten uyanan Matsyendranath yavaş yavaş hakiki kimliğini ve layık olduğu ana vatanını anımsar. Fiziki albenilerin, tensel yolun ve maddi ağların ölüm getirdiğini, gafletinin, bellek yitiminin veya unutkanlığının hakikatte ölümsüz olan gerçek doğasını unutmak olduğunu ve Kadil'deki albenilerin ve büyüleyici atmosferin esasen din dışı bir yaşamın yalancı seraplarından başka bir şey olmadığını idrak eder. (Eliade, 2007, s. 2: 430)

İnsanın varoluşsal sancısının dışavurumu, iç yolculukların bir diğer örneği ve metafizik seferlere koyulma teşebbüsü ve aşkın bir diğer numunesi Sasaniler döneminde yaratıldığı düşünülen *Minu-yi Hired* isimli Pehlevice asıllı eserin temel konusu olan Dana (Bilge)'nin arayışıdır. Eserin giriş kısmında, eserin başkahramanı olan Dana'nın "Eğer Tanrı var ise ve yasaları doğruluk ve iyilik ise, neden insanlar farklı yollar edinirler?" şeklinde bir sorgulama ile yola çıktığı, bu sorgulamanın sonucunda aklın yönlendirmesiyle bütün dünyayı gezdiği, çok sayıda dini düşünce ve dindarla karşılaşım tanıştığı, farklı insanlarla tartışarak düşüncelerini öğrendiği fakat her dinde diğer dinlerle çelişen öğretiler gördüğü için bütün bu dinler ve düşüncelerin tek bir tanrısal kaynaktan çıkmış olamayacağı kanaatine ulaştığı rivayet edilir. Eserin giriş kısmının devamında, Dana'nın dinî arayışını ya da bu kutsal seferini sürdürerek dinî pratiklerini yoğunlaştırdığı ve bir tür riyazet halini yaşadığını, bu esnada din bilginlerine "beden ile ruhun kurtuluşu için en iyi aracın ne olduğunu" sorduğunu ve onlardan aldığı cevapla "maddî ve manevî kurtuluş için en iyi vesilenin akıl olduğunu" öğrendiği ve bu sayede Ahuramazda, Ameşaspentalar ve Minuy-i Hired'e daha fazla bağlandığı aktarılır. Dana'nın bu samimî çabaları üzerine Ruhanî aklın bedenlenerek ona görüldüğünü ve "merak ettiklerini kendisine sorabileceğini" söylediği ifade edilir. Böylece 62 soru ve cevaptan oluşan insan ile tanrısal âlem arasındaki bu metafizik diyalog başlamış olur. Zahiren bir diyalog olan bu iletişim, aslında insanın derinden hissettiği varoluşsal sancuların ve metafizik aşkın dışı vurumu olan bir monologdur. İçtenlikli bir arayış içerisinde ve bilinçli bir iç yolculuk halinde olduğu için Dana, eser boyunca kapsam alanı çok geniş konulara dair kilit, kısa ve bilgece sorular sorar,

tanrısal bir elçi veya insanın manevî aklı olan Minu-yi Hired ise bu sorulara kâmil bilgisiyle kısa, öz lü ama bazen de uzun cevaplar verir. İnsan ile asıl “ben”i veya Dana ile Minu-yi Hired arasında dinî, ahlaki, kelami, insani, felsefi, mitolojik ve son tahlilde metafizik bir diyalog kitap boyu böylece sürer. (Amuzgar ve Tefezzuli, 1389, ss. 36-37; Gershevitch, 1378, ss. 107-108; Neddaf, 2012, ss. 109-120; Tefezzuli, 1378, ss. 107-108, 1391, ss. 11-14; Uşiderî, 1370, ss. 273-447; “https://fa.wikipedia.org/wiki/%D9%85%DB%8C%D9%86%D9%88%DB%8C_%D8%AE%D8%B1%D8%AF#cite_note-%D8%AA%D9%81%D8%B6%D9%84%DB%8C_%DB%B1%DB%B9%DB%B8-1”, t.y.)

Yine Sasaniler döneminde gerçekleştiği düşünülen iki önemli yolculuk, bu metafizik insani arayışın kayda değer iki örneği olarak ele alınabilir. Bunlardan ilki, Sasaniler döneminin büyük din önderi ve zamanın genç hükümdarının da ruhani rehberi olan Kertir’in metafizik seferini ele alan ve bizzat Kertir’in emriyle M.S. III. yüzyılın sonlarında bir dağın kayalıklarına işlenmiş olan dört yazıttır. Kertir’in ötelere dünyasına gitmek için kendinden geçerek ölümü andıran bir vaziyete girdiği ve kutsal bir göksel sefere ya da miraca çıkarak fizik ötesi bir yolculukla geleceğini ve insan ruhunun karşılaşacağı kaçınılmaz kaderi müşahade ettiği anlaşılır. Ama ne yazık ki bu metafizik yolculuğun detayları kitabenin okunamayacak kadar zarar görmüş olmasından dolayı bilinmezliğini korumaya devam etmektedir. (Meşkur, 1378, ss. 202-211; Tefezzuli, 1378, ss. 89-92)

Bu iki metafizik yolculuktan ikincisi ise, yine Sasaniler döneminde arınmış bir Zerdüşî din adamı/mubedi olan Ardaviraf’ın Cennet, Araf ve Cehennem’e doğru girdiği seferini ele alan Ardavirafname adlı en eski Pehlevice eserlerden birinin ana temasını teşkil eden yolculuktur. Pehlevice rivayetlere göre, Makedonyalı İskender İran’ı işgal eder ve başta Avesta olmak üzere Zerdüştilere ait dini kaynakları ortadan kaldırır. Bunun üzerine Zerdüşî din adamları olan mubedler bir araya gelerek gökle bir irtibat kurmak suretiyle Zerdüşî din müntesiplerinin kurtuluşu için gerekli olan bilgilere metafizik bir kanalla erişim sağlama kararını alırlar. Bu kutsal yolculuk için ömrü boyunca asla günah işlememiş bir mubed olan Ardaviraf uygun görülür. Ardaviraf riyazete benzer bir sürece koyularak bir dizi dinî ritüel yerine getirerek manevî yolculuk için hazırlanır. Ardaviraf devamında derin bir uykuya dalar ve yedi gün yedi gece sürecek olan ruhanî bir sefere çıkar. Bu ruhanî yolculukta ona iki melek eşlik eder ve bu meleklerin rehberliğinde cennet, cehennem ve arafa uğrayarak metafizik bir âlemde insani ruhların karşılaştıkları ceza ve ödüle tanıklık eder. Sonunda Ardaviraf başmelekler ve Ahuramazda ile görüşür. Ruhanî yolculuğun sona ermesinden sonra derin uykudan uyanan Ardaviraf yolculuk boyunca müşahadelerini ve Ahuramazda’dan aldığı talimatları bilge bir kâtime yazdırarak *Ardavirafnâme* isimli eser yaratılmış olur. (Amuzgar, 1342, ss. 41-46; Lakiroğlu, t.y., s. 68; Yıldırım, 2009, 2011, ss. 19-24)

Maddi dünyayı dar gören ve metafizik yolculuklarla anavatanını arayan gurbet diyarındaki insani yakarılar İslam düşüncesinde geçen sembolik irfanî risalelerde de görülmektedir. Belki de bu geleneğin başlatıcıları kabul edilen İhvan-ı Safa’nın risalelerinde geçen sembolik irfanî hikâyelerden muhtemelen esinlenmiş olan İbn Sina’nın *Hay b. Yakzan*, *Risaletu’t-Tayr* ile *Salaman ve Absal* adlı kısa hacimli sembolik hikâyeleri, özellikle İşrak hâkimi Sühreverdi’nin *Kızıl Akıl*, *Cebrail’in Kanat Sesi* ve bilhassa *Batı Sürgün Hikâyesi* gibi sembolik irfanî hikâyeleri bu insani varoluş sancılarını ve insani metafizik aşkın en olgun hikâyeleri olarak okunabilir. Bu mistik hikâyelerin genelinde işlenen izlek belli: Yüce ve namütanahi nurlar âleminde sınırlı ve dar olan maddi âleme düşüş, fiziki albeniler ve ağların esareti altında anavatanı unutmamanın akabinde yaşanan derin bir gaflet veya bellek yitimi, elçi, Kutsal Ruh, Cebrail veya Hüdhüd aracılığıyla Baba’dan gelen mektup, Babanın kutsal sözleriyle gerçekleşen uyanış ve maddi engelleri bir bir aşarak girilen yükseliş. Adeta düşüş-yükseliş arasında ya da mebd ve mead arasında gerçekleşen bu dairesel seferlerle sembolik hikâyelerin kahramanı veya saliki olan seferi,

insanın varoluş trajedyasına ağıtlar yakmakta ve yakarılar dizmektedir. (Sühreverdî, 1375a, s. 275, 1375b, ss. 209-225, 1375c, ss. 276-277, 1375d, s. 275, 1375d, ss. 210-213, 227-229; İbn Sinâ ve İbn Tufeyl, 2014, s. 91, 2013, s. 282; İbn-i Sînâ, 1400, s. 132; Corbin, 1391, s. 2: 415; Kuhken, 1390, s. 100; Tusi, 1375, ss. 324-379; Purnamdariyân, 1390a, s. 204, 1390b, ss. 200-201; M. M. Meçin, 2019, ss. 542-546; B. A. Meçin, 2014, ss. 133-137, 2022, ss. 249-250)

1. İnci İlahisi'nin Kökeni, Tarihi ve İçeriği

İnci İlahisi (Hymn of the Pearl) veya Ruhun İlahisi (Hymn of the Soul), muhtemelen M.S. üçüncü yüzyılda Edessa bölgesinde (Türkiye'nin güneydoğusunda, günümüzdeki Urfa-Harran bölgesi) bestelendiği düşünülen ve erken dönem Yunanca çevirisi de bulunan Süryanice bir şiir üzerinden geride kalmıştır. Fakat şiir içerisinde geçen İran'ın Aşkanî imparatorluğu dönemine ait olan ve Manihesit metinlerde de çokça karşımıza çıkan Aşkanî pehlevicesi veya diğer ismiyle Partça kelimeler, söz konusu ilahinin yeri, zamanı, kimin tarafından bestelendiği, içeriğin tam olarak hangi dinî fırkanın edebiyatını yansıttığı gibi tartışmalar günümüze kadar devam etmiştir. Süryaniler ve Maniheistler tarafından kanonik ya da kutsal kabul edilen İnci İlahisi, her iki dinin kodlarını barındırmakla birlikte adeta Mani öncesi Mani ve Manihesitlerin gelecek yol haritasını çizecek nitelikte olduğu görülmektedir. Büyük ihtimalle bu ilahi, Mani'den önce, Aşkaniler yönetimi altında mistik-gnostik bir fırkanın hakim dil olan Partça yazılmış ve sonrasında Süryanice çevirisiyle günümüze taşınmıştır. Çünkü Aşkanilere son veren Sasaniler, tıpkı Akamanidilerin ortadan kaldırdığı Medlere yaptığı gibi, Aşkanilere ait Partça metinlerini neredeyse tamamen ortadan kaldırmış olduklarından bu ilahinin de Partça aslının yok olması üzerine yeniden Süryanice olarak yazıya geçirildiği veya yok olmadan önce Süryaniceye tercüme edildiği sonucuna ulaşmak mantıklı gelmektedir. Ancak mistik metinlerin ve düşüncelerin mayalanma dönemi olarak kabul edilen Miladi 0-300 yılları arasında mistiklerin sığınağı haline gelen Aşkanilerin düşüncelere karşı toleranslı tutumları Hemedan, Şehrezur, Sühreverd gibi Kuzeybatı İran bölgeleri, Urfa-Harran, ve Mardin gibi Güneydoğu Anadolu bölgeleri hatta bu bölgelere komşu Ermenistan, Irak ve Suriye bölgelerinde Sabiiler, Süryaniler, Manihesitler başta olmak üzere birçok gnostik mektebe beşiklik eden böylesi münbit bir bölgeden bu ilahinin doğması bu bölgeyi yeniden incelemeye değer kılmaktadır. Makul ancak çok tartışılan bir hipotez ise, bu ilahinin Süryani şair ve mistik filozof Edessa'lı Bardesanes'e (MS.154-222) ait olduğu yönündedir. (Russell, 2022, ss. 603-605)

Aşkaniler döneminde sözlü bir gelenekle ilkin aktarıldığı düşünülen bu ilahi, bize bir Süryani metin olarak ulaşmıştır. Toma'nın İşleri adlı eserde geçen bu ilahide insanın çektiği varlık sancısının bir sonucu olarak girdiği metafizik bir yolculuğun adım adım takip edilmesi mümkündür. Bu ilahi, insanın anavatanından kopuşu, gurbet diyarına düşüşü, orada yaşadığı esaretin akabinde meydana gelen bellek yitimi, uzun bir gafletten sonra anavatan ve babadan gelen mektupla uyanış ve yeniden gurbet diyarındaki maksadını hatırlayıp anavatana dönüş ve yükselişi ele alır. İlahide gaflet ya da bellek yitimi diğer bir ifadeyle kendi kimliğini unutmak, kendine yabancılaşmak ve özünden uzaklaşmak, derin uyku hali, sarhoşluk, uyuşma, tutsaklık, kavuşma hasreti ve gurbet diyarındaki varlığın aslını arayışının doğurduğu sancı ve sızı tıpkı diğer birçok gnostik düşünce okulunda karşımıza çıktığı gibi İnci ilahisinin de omurgasını oluşturan esas kodlardır. Buna göre, ruh maddi albenilere kapılıp bedensel zevkler tadınca asıl kimliğini unuttur. Böylece evvel emirde iskân ettiği vatanını, hakiki yurdunu, ezeli ve ebedi varlığını unutarak derin bir gaflet çukuruna düşer. Bu bakımdan İnci ilahisi, bellek yitimi ve bu bellek yitiminin ardından erişilen bilgi, irfan veya gnosla uyanış ve hatırlama mitinin en dokunaklı örneğini oluşturduğu söylenebilir. (Eliade, 2007, s. 2: 429)

İnci hikâyesinin içeriği özetle şöyle aktarılır: Bir prens “tıslaması çınlayan yılanın çevrelediği denizin ortasında yer alan tek inci”yi aramak amacıyla Doğu’dan Mısır’a gönderilir. Prens bu gurbet diyarında Mısır sakinleri tarafından tutsak edilir. Tutsak prens Mısır sakinlerinin yiyeceklerini yiyerek yavaş yavaş öz kimliğini unuttur: “Kral oğlu olduğumu unuttum, onların kralına kulluk ettim, ailemin beni inciyi bulmak üzere gönderdiğini unuttum ve onların besinlerinin ağırlığından ötürü derin bir uykuya daldım.” Ama ailesi prensin başına gelenleri öğrenir ve ona bir mektup yazar: “Uyan ve uykudan kalk, mektubumuzdaki sözleri dinle! Kral oğlu olduğumu hatırla ve nasıl bir esaret yaşadığını gör, Mısır’a gönderilime nedenin olan inci”yi hatırla!” yazılan mektup bir kartala dönüşerek uçar, prensin üzerine iner ve söz olur. “Onun sesi ve hışırtısıyla uyandım ve uykumdan sıyrıldım. Mektubu aldım, öptüm, mührünü kırdım, okudum... Kraliyet soyundan ebeveynlerin oğlu olduğumu hatırladım... Mısır’a gönderilme sebebim olan inciyi hatırladım ve tıslaması çınlayan yılanı büyülemeye başladım. Sonunda onu büyü ile uyuttum, sonra üzerine babamın adını söyledim ve inciyi alıp babamın evine dönmek için yola düştüm.”(Eliade, 2007, s. 429430; Halilî, 1388)

İnci ilahisinin bir başka versiyonu ise kısaca şöyle aktarılır: Aşkani hanedanına mensup bir şehzade, zehirli nefes saçan korkunç bir ejderha tarafından korunmakta olan inciyi almak için anne ve babası tarafından Mısır’a gönderilir. Şehzade, gurbet diyarındaki halktan korktuğu için kimliğini saklamaya çalışır. Önce bir kervansaraya yerleşir ve burada o kadar lezzetli ve ağır yiyeceklerle ağırlanır ki asıl vazifesini unuttur ve derin bir uykuya dalar. Bu istenmeyen haber babasına ulaşır. Kral olan babası bu olaydan dolayı üzüntü içerisinde, şehzadeleri ve ülkenin ileri gelenlerini huzuruna çağırarak öğüt içerikli bir uyarı mektubu yazar ve ardından kraliçe, ileri gelenler ve bizzat kral onu imzalar. Söz konusu mektup en ince ve en zarif ipek kumaş parçası üzerine yazılır ve bu ipek parçası mucizevi bir şekilde kanatlanarak bir kartala dönüşür ve Mısır’a uçar. Kartal keskin sesiyle derin bir gaflet uykusunda olan şehzadeyi uyandırır. Korku içerisinde uyanan şehzade mektubu okur ve yeniden kendini vatanına, ailesine ve vazifesine adar. Okuduğu vitle korkunç ejderhayı büyüler, inciyi ejderhanın pençesinden kurtarır ve vatana dönüş yoluna koyulur. Vatanın sınırına ulaşınca, kendisi için özel bir kıyafet getirmiş olan iki kraliyet haznedarı ile karşılaşır. Bu kıyafet, Mısır’a gitmeden önce çıkarmak zorunda kaldığı ve başarıyla dönmesi halinde, yeniden kendisine armağan edecek yönünde anne babasının vadettikleri elbisenin ta kendisidir. Şehzade elbiseyi görür görmez, sadece kendi yansımasını onda görmez aynı zamanda elbisenin hala ona denk geldiğini fark eder. Kendisi ve elbise iki farklı varlık gibi görünmelerine rağmen aslında birdirler ve ikinci nefsi ona gelişimi ve olgunlaşmasının gerçekleştirdiği önemli görevlerle nasıl uyum içerisinde olduğunu ona söyler. Şehzade elbiseyi giyer ve valinin resmi karşılamasıyla kraliyet sarayına yolculanır.(Widengren, 1390, ss. 22-23)

Ozanlar tarafından okunan kahramanlık destanı (Parthian gōsān; Ermenice 10anword gusan) biçimindeki şiir, İslam öncesi İran dünyasında dini fikirlerin iletilmesinde merkezi bir rol oynamıştır ve şiirsel bir yapıt olan bu ilahi, bir Gnostik dinin (ya Maniheizm ya da benzeri bir dinin) öğretisini telkin etmek amacıyla, arayış ve ejderha savaşının kayda değer temalarını kullanan, yoğun bir kahramanlık destanı olarak da okunabilir. Ermenistan, Anadolu, Hint-Avrupa ve İran kodlarını da barındıran bu ilahi, II. Büyük Tigran'ın destanı (MÖ 1. yüzyıl) ve Medli Aždahak ile savaşı, günümüze kadar anlatılan Sasun halk destanına kadar bütün zamanların destanlarında yer alan tanrı Vahagn (Avestan Vərəthrayna), "ejderha biçici" (Ermeni višapak'at) hakkındaki arkaik mitlerin rengini de verir.(Russell, 2022)

Elçilerin İşleri'nde, okuyucuya ana dilinin İbranice olduğu tekrar tekrar hatırlatılırken, Thomas, bu ilahiyi bir Hint hapishanesinde acı çeken arkadaşlarına okur. Bu, ironik olarak uygun bir izlek gibi görülür, çünkü ilahi, dünyayı bir hapishane olarak sunar ve tam da bu yüzden ana vatanın dili olan

İbranice dışında bir dille yani Mısır-dünyanın diliyle şiiri aktarır, Sürgün dili olan Süryanice ile ilahiyi okuması, esasen onun sözlü karakterini de vurgulamaya hizmet eder.(Russell, 2022)

İlahi, ebeveynleri yani Doğu'nun Kralların Kralı ve Kraliçesi'nin talimatıyla Mısır yakınlarındaki denizde bulunan yılanın evinden inciye alması için Parthia'dan gönderilen prens-şehzade olan kahramanımız tarafından birinci şahıs kipiyle aktarılır. Şehzade iki rehberle birlikte ve kayda değer hazinelerle donatılarak Mısır'a doğru harekete geçer. Ancak yola çıkmadan önce kraliyet ailesine mensup olan görkemli cübbesini çıkarır ve Mesene, Babil ve iblislerin musallat olduğu Sarbüg (muhtemelen, İran'daki sâru- kelimesi yerine Yahudiler ve Hıristiyanlar tarafından putperestliğin kökenleriyle bağlantılı bir yer olan Serug'dan) yoluyla Mezopotamya'yı geçer. Mısır'a girince iki yol arkadaşı ondan ayrılır ve yılanın meskenine yakın bir konağa yalnız olarak yerleşir (Süryanice 10anword ašpāzā, cf. Farsça sepanj, Ermeni aspnj-akan). Orada, vazifesini açıkladığı bir özgür yerli ile (bkz. Orta İranlı āzād) tanışır ve arkadaş olur. Bu yerli arkadaş tarafından, kılık değiştirmesi ve Mısırlıların yollarından kaçınması konusunda uyarılır, ancak onu bir yabancı olarak gören yerel halkın ihanetine kurban gider; yemeklerini yer, görevini unuttur ve uykuya dalar. Onun tehlikede olduğunu haber alan ailesi, Partların soylularını ve reislerini toplayarak onu uyandırmak, kimliğini ve görevini hatırlatmak için kartal şekline bürünmek suretiyle yol alacak olan bir mektup gönderir. Mektupta, görevini başarıyla tamamlaması halinde, adının Kahramanlar Kitabı'nda (Süryanice sfar HALISĒ) okunması ve daha önce çıkarmış olduğu görkemli cübbesini giymesini ve kardeşiyle birlikte görkemli krallığa ortak mirasçı olması için geri döneceği belirtilir. Şehzade ayağa kalkar, yapması gereken her şeyi hatırlar ve harekete geçer ancak geleneksel kahramanların destanlarında geçtiği gibi yılanla savaşmaz; bunun yerine, yılanı uyutan ve gafil avlayan astrolojik ya da sihirsel bir metotla, İran meğlerinin (muğlarının) yaptığı gibi büyüye başvurur. Böylece yılanı aşarak inciye ele geçirir ve Hyrcania'dan (Gorgān) geçerek ana vatana dönüş ya da yükseliş yoluna koyulur. Anavatana dönerken figürüne mükemmel bir şekilde uyan, hışırtilı, parıldayan, marifet saçan ve krallar kralı (şehinşah) imajıyla zengin bir şekilde süslenmiş görkemli cübbesini giyer. Bir kez daha Part prensleri arasında (Süryanice metin, Orta İran'daki wāspuhr "prens" terimini kullanır ve aynı zamanda veliaht olarak görülen pasgrīw, fiilen Edessa'da tasdik edilen bir makam olan Partça unvanını kullanır) inciye babasına sunar.(Russell, 2022)

Gnostik ustalığın alegorik ve sembolik anlatımının başarılı bir yapıtı olan ilahinin, insanın alçak ve uzak bir hapishaneyi andıran dünyada bir yabancı, sürgün ve garip olduğu, anavatana hasretiyle kesintisiz olarak varoluşsal sancılar çektiği, aldatıcı dünyevi arzularından kaçınarak büyük zahmetle elde edilen ezoterik bilginin (irfan-gnos) yardımıyla bu yabancı evrende gerçek ve aydınlık benliğinin mutluluğunu yeniden kazanabileceği şeklinde birçok dinsel düşünce ve akımda temayüz eden dini-mistik edebiyatın ortak ürünü ya da tercümanı olduğu anlaşılmaktadır. İyi ve kötü karşıtlığını savunan Zerdüş kozmik dramının etkisi altında ancak kozmik karşıtı duruşunda eski inancın dünya görüşünü tersine çeviren "İran gnostisizmi, dünyalar arasında radikal bir düalete savunurken İnci ilahisinde bu iki dünya İran'a göre konumlanır: Doğu (Süryani madnaḥā) olarak adlandırılan bölge yani İran ile İncil'de ve İran irfanında karanlık bölge yani lanetli İskender'in İskenderiyesi olan Mısır.(Russell, 2022)

İlahideki şehzademiz, Mani'den önce adeta Mani'nin gelecekteki protipi olacak ve ilahimiz ise adeta Mani'nin yol haritası olacak şekilde hatta ilahide bahsedilen yerlerin bir kısmı Mani'nin seyahat programlarında yer alacak biçimde ilginç bir kurgu taşımaktadır. Belki de bunun nedeni, hem Mani hem de ilahinin gnostik düşüncelerin mayalandığı bir ortak bölgeden çıkmış olmalarıdır. İlahinin konusu ve betimi, büyük benzerliklerle, tam da geçtiği bölgelerde modern zamanlara kadar gelişen ve varlığını sürdüren dini geleneklerde bulmak mümkündür: Irak ve İran'ın Aramice konuşan Mandaean'leri (Gnostikler) edebiyatında, babası tarafından bir ejderhanın koruması altında bulunan "karanlık

dünyalardan” bir inciye kurtarmak için göksel âlemlerden gönderilen Hibil-Ziwa (bkz. Drower) geri dönemez, bu nedenle, endişeli babası tarafından toplanan bir konseyin ardından Manda d-Hiia (Hayat gnosu) ona kuş şeklinde bir mektup gönderir. Yine, Prensın Özgür Arkadaşı, Mandaeen inancında “Mšunia Kušta'nın erkek veya kız kardeşi” (Paridese) olarak adlandırılan koruyucu bir ruhu ya da eski İran köklerine sahip bir Kürt inancı olan Yezidlikteki ahiret kardeşliği (Kürtçe birē axiretē, xūška axiretē) düşünce sistemi ile paralellikler dikkat çeker. Yine aynı bölgelerde ortaya çıkmış Sühreverdi (ö. 1191)'nin İşrak ya da "Doğu'ya Yöneliş" olarak ifade edilen mistik felsefesinde, bu dünyadaki yabancı ve anavatanını unutan ruh, Kaf Dağı'nda saklı inciye bulmak ve yeniden ışığa doğru dönüş yolculuğuna çıkmak zorunda kalır. Sühreverdi'nin manevi coğrafyasında hüznün (anduh) tıpkı inci ilahisinde olduğu gibi Mısır'da ikamet etmesi de çarpıcıdır. Belki de bu yüzden Rudolf Macuch, Sühreverdi'nin metafizik-misâl âleminin bir bölgesi için kullandığı ve "yanan ateş" gibi aydınlık anlamına gelen *Hurkalya* kavramında olduğu gibi, İşrakî terminolojisinin bir kısmını Mandaic anhūr qalyā'nın (aynı anlam) Mandaean Aramice kullanımlarından türettiğini öne sürmüştür. (Russell, 2022)

İlahi'de Kahramanlar Kitabı'ndan söz edilmesi, hem dini ayinle hem de aşk şiiriyle kutsanan ve merasimlerde anılan Keyhüsrev gibi peygamberşahların Zerdüştileştirilmiş kahramanlarının destansı mitlerini duymuş kimseler için oldukça tanıdık gelmiş olmalıdır. "Kitap içinde kitap" söylemi, şöhretin, görkemli ve destanın içerisinde yer alan derin bilgelik ve iç görü vurgusu olarak okunabilir. “Görkemli elbise” veya “ihtişamlı cüppe” muhtemelen manevi benliğin veya iki katmanlı insani doğaya yapılan bir atıftır. Nitekim Orta Çağ Ermeni şairi Erzknka'lı Kostandin, kendisine güzel bir kaftan (xilay) hediye etmek için yalvardığı, kendisine şiir hediye eden aydınlık gençliğe dair çocukluk vizyonu, bu çift katmanlı beşeri tabiata yapılan bir göndermedir. İlahideki cübbe tanımının çoğu unsuru, temelde kralların kralını (şehinşah) tasvir eden “madalyonlar”la ve daha sonra şehzadeyi evine-vatanına yönlendirici bir sembolü andıran “gençleri taşıyan kartallarla süslenmiş mektup-kartallar”la örtüşür.

İlahinin kahramanı şehzadenin ejderhayı öldürmesi beklenirken, onu kutsal sözlerle büyülemesi ve düşmanlarıyla yüzleşmek yerine kendini gizlemesi, birçok gnostik şiddetten kaçınma izleğiyle örtüşse de, “edebi ejderha savaşı” formülüne alışmış bir dinleyicinin beklentilerini boşa çıkarır niteliktedir. İlahinin genel itibarıyla, epik bir karaktere sahip olması ve daha sonra bu destansı karakterin bilinçli bir şekilde baltalanması sürpriz bir etki yaratarak özgün bir nitelik kazanmasını sağlar. İlahi, doğası gereği sosyal olup insan topluluklarına ve kurumsal yapılara pozitif bir bakış açısıyla baksa da, yoğun bir şekilde bireysel olması, neredeyse rüya gibi bir atmosfer çizmesi ve Prens'in arayışının amacı dünyevi yaşamın değil, aksine ondan ayrılması gibi bir İran-gnostik düalliteyi bağrında taşır.

İlahinin coğrafyasının İran atmosferini yansıtsa ve ilahi türünün baskın bir biçimde destansı bir karaktere sahip olsa da ilahinin birçok imgesi, Yahudi-Hıristiyan kutsal yazılarına aşına bir dinleyici için de anlaşılır hatta çağrıştırmacı olduğu görülür: Mısır'da yabancı bir ülkede bir yabancı olarak Musa, değerli inci, İsrail'in Mısır esaretinden “kartalların kanatlarında” kurtarılması ve Müsrif'in Oğlu kissası bu tür çağrışımların önde gelen örnekleridir. Yahudi ve pagan Mezopotamyalı dinleyiciler de, ejderha savaşında kendi temalarını yani Leviathan'ı ve Enuma Eli'te kutlanan muzaffer Drachenkampf'ı bu ilahide geçen imgeler ve simgelerle karşılaştıracaklardır. (Parpola, 2001) Bütün bunlara rağmen ilahimizin bu çoklu ve çok kültürlü anlam katmanları, Zerdüştiler, Yahudiler, Ermeni ve Suriyeli Hıristiyanlar ile çok sayıda başka inanç mensuplarının bir arada yaşadığı Aşkani ve Sasani dönemlerindeki İran dünyasının gerçekliğini yansıtır. Nitekim Mani de kendi melez ve gnostik mesajlarını tüm bu kimselere yöneltecekti. (Drower, 1954; İnci İlahisi için bkz. Gershevitch, 1954, s. 1954; Han J.W. Drivers, 1966; Macuch, 1986; Meshcherskaa, 1990; Mokri, 1960; Parpola, 2001; Poirier, 1981; Russel, 1998, 1999)

2. Full Text of the Pearl Hymn	2. İnci İlahisi'nin Tam Metni
<p>I. <i>"When, a quite little child, I was dwelling In the House of my Father's Kingdom,"</i> <i>"And in the wealth and the glories Of my Up-bringers I was delighting,"</i> <i>"From the East, our Home, my Parents Forth-sent me with journey-provision."</i> <i>"Indeed from the wealth of our Treasure, They bound up for me a load."</i> <i>"Large was it, yet was it so light That all alone I could bear it."</i></p>	<p>I. Oldukça küçük bir çocukken, yaşıyordum Babamın Krallığının Evinde, Ve zenginlik ve ihtişam içinde Beni yetiştirenlerden memnundum, Doğudan, Evimizden, Ebeveynlerimden Uzaklara yolculuk erzakıyla gönderildim. Aslında Hazinemizin zenginliğinden, Onlar bana bir yük yüklediler. Yük büyüktü, lakin çok hafif miydi? Tek başıma bütün bu yüke dayanabildim.</p>
<p>II. <i>"Gold from the Land of Beth-Ellaya, Silver from Gazak the Great, Chalcedonies of India, Iris-hued [Opals?] from Kāshan."</i> <i>"They girt me with Adamant [also] That hath power to cut even iron."</i> <i>"My Glorious Robe they took off me Which in their love they had wrought me,"</i> <i>"And my Purple Mantle [also] Which was woven to match with my stature."</i></p>	<p>II. Beth-Ellaya Ülkesinden Altın, Büyük Gazak'tan gümüş, Hindistan Kalsedonları, Kaşan'dan iris renginde [Opaller?]. Beni Adamant'la (efsanevi taşla)[ayrıca] kuşattılar. Demiri bile kesme gücüne sahip. Görkemli Cübbemden beni soydular Aşklarıyla benim için ördükleri Ve Mor giysim [ayrıca] Boyuma uyacak şekilde dokunmuştu.</p>
<p>III. <i>"And with me They [then] made a compact; In my heart wrote it, not to forget it:"</i> <i>"If thou goest down into Egypt, And thence thou bring'st the one Pearl – [The Pearl] that lies in the Sea, Hard by the loud-breathing Serpent – [Then] shalt Thou put on thy Robe And thy Mantle that goeth upon it, And with thy Brother, Our Second, Shalt thou be Heir in our Kingdom."</i></p>	<p>III. Ve benimle [sonra] bir anlaşma yaptılar; Kalbime yazıldı, onu unutmamak için: "Eğer Mısır'a inersen, Ve oradan bir İnci'yi getirirsen - "Denizin altındaki [İnci], Yüksek sesle tıslayan Yılan tarafından sıkıca (korunan) "[Sonra] cübbeni giyeceksin (yeniden) Ve onun üzerine uyan giysini, "Ve Kardeşinle, Bizim İkincimiz, Krallığımıza varis olacaksın."</p>
<p>IV. <i>"I left the East and went down With two Couriers [with me];"</i> <i>"For the way was hard and dangerous, For I was young to tread it."</i> <i>"I traversed the borders of Maishan, The mart of the Eastern merchants,"</i> <i>"And I reached the Land of Babel, And entered the walls of Sarbāg."</i> <i>"Down further I went into Egypt; And from me parted my escorts."</i></p>	<p>IV. Doğudan ayrıldım ve aşağı indim İki Ulak ile [birlikte]; Çünkü yol zor ve tehlikeliydi, Çünkü onu yürümek için küçüktüm. Maishan sınırlarını geçtim, Doğu tüccarlarının çarşısı, Ve Babil diyarına ulaştım, Ve Sarbāg surları içerisine girdim. Daha aşağılara doğru Mısır'a gittim; Ve refakatçilerim benden ayrıldı.</p>
<p>V. <i>"Straightway I went to the Serpent;</i></p>	<p>V. Dosdoğru Yılan'a doğru gittim;</p>

<p><i>Near to his lodging I settled, "To take away my Pearl While he should sleep and should slumber." "Lone was I there, yea, all lonely; To my fellow-lodgers a stranger." "However I saw there a noble, From out of the Dawn-land my kinsman," "A young man fair and well favoured, Son of Grandees; he came and he joined me."</i></p>	<p>Onun meskenine yakın bir yere yerleştim, İncimi almak için O uyumalı ve uyuşuk olamlı iken Orada yalnızdım, evet, tamamen yalnızdım; (Yeni) ev sahiplerim için bir yabancı. Ancak orada bir asil gördüm, Doğu diyarından akrabam, Doğru ve sevilen bir genç adam, Asilzadenin oğlu; geldi ve bana katıldı.</p>
<p>VI. <i>"I made him my chosen companion, A comrade, for sharing my wares with." "He warned me against the Egyptians, 'Gainst mixing with the unclean ones." "For I had clothed me as they were, That they might not guess I had come" "From afar to take off the Pearl, And so rouse the Serpent against me."</i></p>	<p>VI. Onu seçilmiş yoldaşım yaptım, Bir yoldaş, eşyalarımı onunla paylaştığım. Beni Mısırlılara karşı uyardı, 'Kirli olanlara karışarak kazan (kamufle ol)'. Ben onlar gibi giyinmiş olduğum için, (Dışardan) geldiğimi tahmin etmeyebilirlerdi. İnciyi çıkarmak için uzaktan, Ve böylece Yılan bana karşı uyandı.</p>
<p>VII. <i>"But from some occasion or other They learned I was not of their country." "With their wiles they made my acquaintance; Yea, they gave me their victuals to eat." "I forgot that I was a King's son, And became a slave to their king." "I forgot all concerning the Pearl For which my Parents had sent me;" "And from the weight of their victuals I sank down into a deep sleep."</i></p>	<p>VII. Ama bazı durumlardan veya vesilelerden Kendi ülkelerinden olmadığımı öğrendiler. Cazibeleriyle tanıştırdılar beni; Evet, yiyeceklerini bana verdiler. Bir kralın oğlu olduğumu unuttum, Ve onların kralının kölesi oldum. İnci ile ilgili her şeyi unuttum Ailemin beni bunun için göndermiş olduğu; Ve onların yiyeceklerinin ağırlığından Derin bir uykuya daldım.</p>
<p>VIII. <i>"All this that now was befalling, My Parents perceived and were anxious." "It was then proclaimed in our Kingdom, That all should speed to our Gate" "Kings and Chieftains of Parthia, And of the East all the Princes." "And this is the counsel they came to: I should not be left down in Egypt." "And for me they wrote out a Letter; And to it each Noble his Name set:"</i></p>	<p>VIII. Şimdi başıma gelenlerin hepsini, Ebeveynim anladı ve endişelendi. Daha sonra Krallığımızda ilan edildi, Ki herkes Kapımıza doğru aceleyle gelmeli- Part kralları ve reisleri, Ve Doğu'nun tüm prensleri. Ve buyurdıkları öğüt şuydu: Mısır'da yalnız kalmamalıyım. Ve benim için bir Mektup yazdılar; Ve her Soylu ona imzasını attı:</p>
<p>IX. <i>"From Us – King of Kings, thy Father, And thy Mother, Queen of the Dawn-land, "And from Our Second, thy Brother – To thee, Son, down in Egypt, Our Greeting! "Up an arise from thy sleep, Give ear to the words of Our Letter!" "Remember that thou art a King's son; See whom thou hast served in thy slavedom."</i></p>	<p>IX. "Bizden - Kralların Kralı, Baban, Ve annen, Doğu Ülkesi'nin Kraliçesi, "Ve İkincimiz, Kardeşin - Sana, Oğlum, Mısır'a inen, Selamlar! "Uykundan bir uyan, Mektubumuzun sözlerine kulak ver! "Kralın oğlu olduğunu unutma;</p>

<p><i>“Bethink thyself of the Pearl For which thou didst journey to Egypt.”</i></p>	<p>Kölelik içerisinde kime hizmet ettiğini gör. Sadece İnci'yi düşün Ki onun için Mısır'a yolculuk yaptın.</p>
<p>X. <i>“Remember thy Glorious Robe, Thy Splendid Mantle remember,” “To put on and wear as adornment, When thy Name may be read in the Book of the Heroes,” “And with Our Successor, thy Brother, Thou mayest be Heir in Our Kingdom.” “My Letter was [surely] a Letter The King had sealed up with His Right Hand,” “Gainst the Children of Babel, the wicked, The tyrannical Daimons of Sarbäg.”</i></p>	<p>X. "Görkemli Cübbeni hatırla, Muhteşem giysini hatırla, “Bir ziynet olarak üzerine almak ve giymek için, Adın Kahramanlar Kitabında okunabildiğinde, "Ve Halefimiz kardeşinle birlikte, Krallığımızda varis olabilirsin." Mektubum [kesinlikle] bir Mektuptu Kral Sağ Eliyle mühürlemişti, 'Babil'in Çocuklarını, kötülerini reddet, Sarbäg'in zalim Şeytani Ruh'larını.</p>
<p>XI. <i>“It flew in the form of the Eagle, Of all the winged tribes the king-bird;” “It flew and alighted beside me, And turned into speech altogether.” “At its voice and the sound of its winging, I waked and arose from my deep sleep.” “Unto me I took it and kissed it; I loosed its seal and I read it.” “E'en as it stood in my heart writ, The words of my Letter were written.”</i></p>	<p>XI. O (mektup) Kartal şeklinde uçtu, Tüm kanatlı kral-kuş familyaları arasında; Uçtu ve yanıma kondu, Ve tamamen söze dönüştü. Ötüşü ve kanat çırpma sesiyle, Uyandım ve derin uykumdan kalktım. Onu alıp kucakladım ve öptüm; Mührünü çözdüm ve okudum. Tıpkı kalbime işlenmiş olarak durduğu gibi, Mektubumun sözleri yazılmıştı.</p>
<p>XII. <i>“I remembered that I was a King's son, And my rank did long for its nature.” “I bethought me again of the Pearl, For which I was sent down to Egypt.” “And I began [then] to charm him, The terrible loud-breathing Serpent.” “I lulled him to sleep and to slumber, Chanting o'er him the Name of my Father,” “The Name of our Second, [my Brother], And [Name] of my Mother, the East-Queen.”</i></p>	<p>XII. Bir kralın oğlu olduğumu hatırladım, Ve rütbem (özgüvenim) doğası gereği yükseldi. Yeniden İnci'yi düşündüm, Ki onun için Mısır'a gönderilmiştim. Ve [sonra] onu büyülemeye başladım, Korkunç ve yüksek sesle tıslayan Yılanı. Onu sakinleştirdim uyusun ve uyuşsun diye Üzerine Babamın ismini terennüm ederek, İkincimizin [Kardeşim'in] İsmi, Ve Doğu-Kraliçesi annemin [İsmi'ni].</p>
<p>XIII. <i>“And [thereon] I snatched up the Pearl, And turned to the House of my Father.” “Their filthy and unclean garments I stripped off and left in their country.” “To the way that I came I betook me, To the Light of our Home, to the Dawn-land.” “On the road I found [there] before me, My Letter that had aroused me “ “As with its voice it had roused me, So now with its light it did lead me”</i></p>	<p>XIII. Ve [sonrasında] İnci'yi kaptım, Ve Babamın Evi'ne döndüm. Onların (Mısırlıların) Pis ve kirli giysilerini Çıkardım ve onların ülkesinden ayrıldım. (Daha önce) geldiğim yola geri koyuldum, Evimizin Işığına, Doğu topraklarına. Yolda [orada] önümde (klavuz olarak) buldum, Beni (bellek yitiminden) uyandıran Mektubumu Beni sesiyle uyandırmış olduğu gibi Şimdi de ışığıyla bana yol gösterdi –</p>
<p>XIV.</p>	<p>XIV.</p>

<p>“On fabric of silk, in letter of red [?], With shining appearance before me [?],” “Encouraging me with its guidance, With its love it was drawing me onward.” “I went forth; through Sarbâg I passed; I left Babel-land on my left hand;” “And I reached unto Maishan the Great, The meeting-place of the merchants,” “That lieth hard by the Sea-shore.”</p>	<p>İpek kumaş üzerine, kırmızı harflerle [?], Önümde parlayan bir görünümle [?], Beni rehberliğiyle cesaretlendiren, Aşkıyla beni ileriye doğru çekiyordu. İlerledim; Sarbag'ın içerisinden geçtim; Babil diyarını sol yanımda bıraktım; Ve Büyük Maişan'a ulaştım, Tüccarların buluşma yerine, Ki o, deniz kıyısına bitişik uzanıyor.</p>
<p>XV. “My Glorious Robe that I'd stripped off, And my Mantle with which it was covered,” “Down from the Heights of Hyrcania, Thither my Parents did send me,” “By the hands of their Treasure-dispensers Who trustworthy were with it trusted.” “Without my recalling its fashion, – In the House of my Father my childhood had left it,” “At once, as soon as I saw it, The Glory looked like my own self.”</p>	<p>XV. Üzerimden çıkarmış olduğum Görkemli Cübbemi, Ve (daha önce) örtmüş olduğum muhteşem giysimi Hirkanya Tepelerinden aşağıya, Ki ebeveynim oradan beni gönderdi, Hazine dağıtıcılarının elleriyle Güvenilir olanlar onunla güvenilirdi. Modasını hatırlamadan, - Babamın Evi'nde çocukluğum onu terk etmişti,- Bir anda, onu (ruhani ben) görür görmez, Görkem benim kendi benliğime benziyordu.</p>
<p>XVI. “I saw it in all of me, And saw me all in [all of] it,” “That we were twain in distinction, And yet again one in one likeness.” “I saw, too, the Treasurers also, Who unto me had down-brought it,” “Were twain [and yet] of one likeness; For one Sign of the King was upon them” “Who through them restored me the Glory, The Pledge of my Kingship [?].”</p>	<p>XVI. Onun (görkemin) tamamını kendimde gördüm Ve kendimi [tamamen] onda gördüm, Ki farklılıkta biz iki kişiydik, Ama yine de benzerlikte tectik. Hazinedarları da gördüm, Bana onu (görkemi) indirmiş olan, İkiz idiler [ve henüz] bir surette; Kralın bir İşareti üzerlerindeydi - Onlar aracılığıyla görkem (nur) beni ihya etti, Krallığımın Aşkın Simgesi [?].</p>
<p>XVII. “The Glorious Robe all-bespangled With sparkling splendour of colours:” “With Gold and also with Beryls, Chalcedonies, iris-hued [Opals?],” “With Sardis of varying colours. To match its grandeur [?], moreover, it had been completed.” “With adamantine jewels All of its seams were off-fastened.” “[Moreover] the King of Kings' Image Was depicted entirely all o'er it;” “And as with Sapphires above Was it wrought in a motley of colour.”</p>	<p>XVII. Görkemli Giysi tamamen süslenmiş Işıltılı renklerin ihtişamıyla: Altın ve de Beril (yeşilimsi mavi ton) ile, Kalsedonlar, iris renginde [Opaller?] (ile), Farklı renklerde Kuvars taşı ile. Azametiyle eşleşmesi için [?] Üstelik kusursuzdu: Kopmayan mücevherler ile Tüm dikişleri atılmıştı (dikilmişti). [Ayrıca] Kralların Kralı İmaji Her şeyiyle tasvir edilmişti; Ve yukarıdaki Gök yakutlarda olduğu gibi Rengârenk bir şekilde işlenmişti?</p>
<p>XVIII. “I saw that moreover all o'er it The motions of Gnosis abounding;” “I saw it further was making Ready as though for to speak.”</p>	<p>XVIII. Dahası onun tamamını gördüm Gnosis imaları bolca; Ben onun daha fazlasını yaptığını</p>

<p>"I heard the sound of its Music Which it whispered as it descended [?]:" "Behold him the active in deeds! For whom I was reared with my Father;" "I too have felt in myself How that with his works waxed my stature."</p>	<p>Sanki konuşmaya hazırmış gibi. Müziğinin sesini duydum Ki gökten iner gibi fısıldadığını [?]: "Eylemlerde onun aktif olduğuna bakan! Ki Babam tarafından onun için yetiştirildim; "Ben de kendimde hissettim Onun eserleriyle benim endamım nasıl da cilalandı."</p>
<p>XIX. "And [now] with its Kingly motions Was it pouring itself out towards me," "And made haste in the hands of its Givers, That I might [take and] receive it." "And me, too, my love urged forward To run for to meet it, to take it." "And I stretched myself forth to receive it; With its beauty of colour I decked me," "And my Mantle of sparkling colours I wrapped entirely all o'er me."</p>	<p>XIX. Ve [şimdi] Kral gibi hareketleri ile Bana doğru kendisi akıyordu, Ve onun Bahşedicilerinin elinde acele etti, Onu [yakalayıp] alabilmem için. Ve beni de, aşkım ileri sürdü Ona kavuşmak, onu almak üzere koşmak için. Ve onu kapmak ileriye doğru uzandım; Renginin güzelliğiyle kendimi süsledim, Ve parlak muhteşem giysimi Tamamen üzerime çektim.</p>
<p>XX. "I clothed me therewith, and ascended To the Gate of Greeting and Homage." "I bowed my head and did homage To the Glory of Him who had sent it," "Whose commands I [now] had accomplished, And who had, too, done what He'd promised." "[And there] at the Gate of His House-sons I mingled myself with His Princes;" "For He had received me with gladness, And I was with Him in His Kingdom;"</p>	<p>XX. Onunla giyindim ve yükseldim. Selam ve Saygı Kapısına doğru. Başımı eğdim ve saygı gösterdim Onu gönderenin şanına, Kimin emirlerini [şimdi] yerine getirdim, Ve kim de O'nun vaat ettiğini yapmıştı. [Ve orada] Kendi Evinin-OğullarıKapısında O'nun Prenslere arasına karıştım; Beni memnuniyetle kabul etmiş olduğu için, Ve ben O'nun Krallığında O'nunla beraber olduğum için;</p>
<p>XXI. "To whom the whole of His Servants With sweet-sounding voices sing praises." "He had promised that with him to the Court Of the King of Kings I should speed," "And taking with me my Pearl Should with him be seen by our King." "The Hymn of Judas Thomas the Apostle, which he spake in prison, is ended."</p>	<p>XXI. Bütün kulları O'na Kulağa hoş gelen seslerle övgüler diziyorlardı. Kendi kendine söz vermişti ki mahkemeye. Kralların Kralının, acele etmeliyim, Ve İncimi yanıma alarak Onunla birlikte Kralımız tarafından görülmeliyim. Havari Yahuda Thomas'ın ilahisi, Ki hapishanede söylediği, sona erdi.</p>

3. İnci Hikâyesinin Kısa Bir Şerhi

İnci İlahisi Aşakanilerin genç bir şehzadesinin karanlıklar ülkesine rüyada yaptığı yolculuğu hikâye eder. Şehzademiz karanlık diyarda aslını unuttur ve sonunda *içsel bir ses* onu uyandırır. Uyandıktan sonra incileri toplar ve anavatana döner. Bu irfani yolculuk birçok edebi metinde görülür. Part ya da antik Horasan'ın onda kutsal irfani vatan olarak belirdiği bu ilahinin özetle şerhi şöyle yapılabilir:

"هنگامی که کودکی خردسال بودم"

Küçük bir çocuk olduğumda: Maddi dünyada herhangi bir deneyime sahip olmadığım başlangıç zamanlarında (mebde) veya insani bedensel bir varoluşa, fiziksel dünyanın esaretine ve bu esareten kurtuluşa götüren herhangi bir irfani-gnostik bilgi ve tecrübeye sahip olmadığım acemi çocukluk döneminde ya da fiziki dünyanın cazibeleri ve cinsel çekim gücünün manyetik alanına henüz ayak basmamış masum ve günahsız bir çocuk iken,

"و در سرزمینام در خان و مان پدری میزیستم"

Vatanımda, babamın sarayında ve ailem içerisinde yaşıyordum: Ruhun anavatanı olan ışıklar ülkesinde, acı ve ıstıraptan arınık olan cennette, melekût âleminde, Nuru'l-Envar'ın görkemli konağında, ruhani kardeşlerim arasında yaşıyordum.

"پدر و مادر توشه‌ای همراه کردند و از خراسان"

Baba ve annem beni azık çantasıyla birlikte Horasandan: Ruhani babam olan ışıklar ülkesinin padişahı, Nuru'l-Envar, Tanrı, Allah ve ilk akıl ya da insani türün ilk örneği olan Kutsal Ruh veya Cebrail beni nefis-i natıka, faravahr, tanrısal ruhla donatarak, kötücül potansiyelle baş edecek irade ve iyilik potansiyeli azığı ile güneşler doğuran Horasan ya da ışığın ve nurun kaynağından,

"به دوردست‌هایم فرستادند"

Beni uzaklara gönderdiler: Uzaklara, sürgün diyarına, karanlık Batı'ya, Güneşin battığı ve ışığın söndüğü (nurun tamisun) maddi âlemin soğuk ve ıstıraplı ortamına, halkı zalim olan karyeye (şehir), dar ve karanlık cehennem olan dünyaya, kafes hükmündeki bedene gönderdiler.

"از خزاین برایم بار و بنه‌ای بستند"

Beni hazinelerle donattılar: Maddi dünyada ihtiyaç duyabileceğim akıl, duygu, kalp ve beyin yetenekler ve potansiyellerle beni donattılar.

"زر از سرزمین ابرشهر و سیم از غزنه‌ی بزرگ"

"یاقوت از هند و عقیق از کوشان"

Beth-Ellaya Ülkesinden Altın, Büyük Gazak'tan gümüş, Hindistandan yakut, Kuşan'dan akik: Metafizik ışıklar ülkesi olan manevi Doğu coğrafyasının bütün katmanlarında ya da varlık veya nur hiyerarşisinin her mertebesinde farklı formlar ve suretler ya da potansiyellerle (donattılar).

"با من پیمان بستند و گفتند:"

Benden söz aldılar ve şöyle dediler: Benden ezeli misakı ve elest bezmini aldılar veya benimle yaratılış sözleşmesi yaptılar ve bana şöyle vahyetteler:

"اگر به جانب مصر سرازیر شوی"

Eğer Mısır'a inersen: Eğer alçak ve karanlık ülke, halkı zalim olan şehir, Batı sürgün diyarına inersen,

"و از آنجا مرواریدی بیآوری"

Ve oradan inciye getirirsen: ve dünya hapisanesinde acı çeken, beden kafesinde çırpınan ilahi ışığı, karanlıkların ve hastalıkların kaynağı olan bedene kilitli *nefs-i natıkayı* kurtarır ve böylece erdemli bir hayat mücadelesini sembolize eden inciyle dönersen,

"که به دریا نزد ازدهایی دمان است"

Ki denizde korkunç ejderhanın kontrolündedir: Elde etmen için görevlendirildiğin bu inci, denizde yani batmaya ve boğulmaya müsait olan maddi dünya atmosferinde, beden kafesi ya da kötücül potansiyel olan şeytani tuzaklar, albeniler ve cazibelerle kuşatılıdır.

"آن‌گاه بار دیگر جامه‌ی درخشان و جواهرنشان خواهی پوشید"

O vakit bir kere daha görkemli ve mücevherlerle süslü cübbeyi giyersin: Eğer inciye elde ederek vatana dönüş başarısını gösterirsen, daha önce sahip olduğun nurani, ışıltılı, ruhani ve melekûti surete bürünür, sürekli bozulmaya ve tahrip olmaya karşı savunmasız pis ve çirkin bedensel formdan kurtulursun.

"و با برادرت وارث سرزمین پادشاهی ما خواهی شد."

Ve kardeşinle bizim kraliyet ülkesine varis olursun: Göksel ikizin, gerçek Ben'in, ruhani arketipin veya kutsal ruhunla ışıklar ülkesine, melekût âlemine, manevi Doğu coğrafyasının varisi olursun.

"من ترک خراسان کردم"

Ben Horasan'dan ayrıldım: Ben güneşler doğuran ülkeden, güneş şehri olan Horasan'dan, melekût âleminden ayrıldım,

"به همراه دو راهنما از مرز میشان گذشتم"

İki rehberle birlikte Mişan sınırını geçtim: İki yol gösterici olan akıl ve kalple, ya da Ameşaspena ve Yazata ile veya ruhani suretlerle birlikte varlık hiyerarşisi ya da nur mertebelerini bir bir aşarak aşağılara doğru indim.

"و به بابل در آمدم"

Babil'e ulaştım: Varlık ve nur mertebelerinin daha alt bölgelerinden birine ulaştım.

"ساربوگ را پشت سر نهادم"

Sarbug'u geride bıraktım: Varlık ya da nur mertebelerinin bir sonraki alt mertebesini geride bıraktım.

"و رفتم تا به مصر رسیدم"

Ve Mısır'a ulaşıncaya kadar yol aldım: Nurun battığı karanlık âlem, halkı zalim şehir, acı ve ıstırapın kaynağı, savaşların ve tecavüzlerin merhametsiz meydanı olan maddi âleme yani dünyaya ulaşıncaya kadar nur mertebelerinin tamamını aşarak aşağılara doğru indim.

"همراهانام از من جدا شدند"

Benimle birlikte olanlar ayrıldılar: Ruhani âlemden maddi âleme yaptığım yolculukta bana eşlik eden rehberlerim ya da amesaspenta ve yazatalar veya iki ruhani-melekuti suret maddi âleme inince ait olmadıkları yere ayak basamadı ve kayboldular.

"من به نزد ازدها رفتم و نزدیک جایگاهاش منزل گزیدم"

Ben ejderhanın yakınına gittim ve ikamet ettiği yerin yakınlarına yerleştim: Deniz ile sembolize edilen dünyaya, ejderha ile sembolize edilen şeytana veya tuzaklarla dolu korkunç riskler ve tehlikelerle sembolize edilen ejderhaya komşu, konfor ve cazibelerin merkezi olan kervansaray veya hanla sembolize edilen beden kafesine yerleştim,

"تا چون به خواب رود"

Ta ki yatınca: Gafil düşünce, riyazetle şeytani ve negatif potansiyel güçler pasifize edilince,

"مرورید را از او بریایم"

Ondan inciyi alabileyim: Şeytani güçlerle ya da cazibelerin albenisinin çekim gücü ve manyetik alanından veya beden kafesinin içerisindeki mahpus inciyi kurtarabileyim.

"تنها و بی‌کس و غریب بودم"

Yalnız, kimsesiz ve garip idim: Anavatanım olan nurlar ülkesinden uzak bu maddi dünyanın karanlık sürgününde yalnız başıma, sahipsiz ve aşına olmadığım bir gurbet yaşıyordum.

"همنژادی آزاده از خراسان آنجا دیدم"

Horasanlı özgür bir hemşeriye rastladım: Güneş şehri ya da nurani âlemden benim gibi Mısır'a gelmiş ve muhtemelen riyazet yoluyla esaretten kurtulmuş bir hemşeri gördüm,

"او خواست که از مصریان ناپاک بیرهیزم"

Kirli Mısırlılardan kaçınmamı istedi: Maddenin ağırlık ve bağımlılıklarına boğuldukları için kirlenmiş Mısırlılardan ya da dünyanın cezzap ve fettan albenilerine dalmış, zalim ve gaddar günahkâr insanların uzak durmamı istedi.

"مصریان به من غذایی دادند"

Mısırlılar bana bazı yiyecekler verdiler: Dünyadaki insanlar bana maddi ve cismani lezzetler takdim ettiler,

"و من فراموش کردم که شاهزاده‌ای هستم"

Ve şehzade olduğumu umuttum: Nurlar âleminin varisi olduğumu, Tanrı'nın elçisi ve halifesi olduğumu unutarak gaflete, derin bir uykuya, bir sarhoşluk haline girerek bellek yitimine uğradım,

"و فراموش کردم مروریدی را که در پی آن آمده بودم"

Ve peşinde olduğum inciye unuttum: Nefs-i natika, ilahi ruh, tanrısal ışık parçası, Nuru'l-Envar'ın beden kafesinde kilitli nur parçası, fravahr ve aynı zamanda erdemli eylemleri sembolize eden inciye ele geçirme vazifesini unuttum,

"به خواب ژرف فرو شدم"

Derin bir uykuya daldım: Ashımı, kimliğimi, anavatanımı, vazifemi, yaradılış gayemi, gurbet diyarına gönderilme maksadımı unutarak ve kokunç bir bellek yitimine uğrayarak dünyevi albenilerin sarhoş edici, sersemletici albenisine kapıldım.

"پدر و مادرم غمگین شدند"

Babam ve annem üzüldü: Baba ile sembolize edilen Tanrı ve anne ile sembolize edilen insani türün babası (rabu'n-Nav'-arketip) olan Kutsal ruh veya Cebrail ya da ilk akıl düştüğüm gafletten dolayı üzüldüler.

"پس از همه کمک خواستند تا راهی بیابند"

Bu yüzden bir çare bulmak için herkesten yardım istediler: Melekût âleminin hiyerarşik bilgeliğine dayalı istişare mekanizmasını işe koşturarak ve herkesin kendisine düşen vazifeyi yerine getirmesini irade ederek insanlığa önemli problemleri çözüme kavuşturmada istişare yolunu öğütler nitelikte etraflarında bulunan melekuti varlıklardan destek talep ettiler.

"و نامه‌ای نوشتند"

Ve bir mektup yazdılar: Müjde ve uyarı içerikli bir mesaj ya da bir vahiy gönderdiler.

"که شاه با دست راست خود مهر کرده بود"

Ki Padişah sağ eliyle mühürlemişti: Tanrı en isabetli olan yolu gösterecek bir mesaj ve hayra-berekete vesile olacak bir vahiy onaylamıştı.

"تا حفظ شود از نابهاران و از دیوهای پتیاره"

Ta ki kötülerden ve şeytanlardan korunaklı kalsın: Tanrısal mesajın bidat, hurafe ve batıl inançlardan, insan müdahalelerinden ve uydurmalarından mahfuz kalmasını sağlamak amacıyla güçlü bir biçimde koruma altına almak üzere sağ eliyle mühürlemişti.

"آن نامه چون عقابی پر کشید"

O mektup bir kartal gibi kanatlandı: Işıklar ülkesi Doğu yakadan gelen tanrısal mesaj veya vahiy, bir kartal gibi hızlı, seri, hedefine odaklı ve şaşmaz bir isabetle harekete geçti.

"در کنار من نشست و به گفتار آمد"

Kenarıma kondu ve söze dönüştü: Tanrısal mesaj bana ulaştı ve içeriği lafza dönüştü.

"از آواز او بیدار شدم و نامه را بوسیدم"

Onun sesiyle uyandım ve mektubu öptüm: Simurg'un çılgılığı ya da Cebrail'in kanat sesi gibi derin maddi dünyanın gafletinden uyandırıcı vahyin etkisiyle kendime geldim ve ilahi mesajı kutsadım.

"به یاد آوردم مروارید را"

İnciyi hatırladım: Bellek yitimi ya da hafıza kaybından sonra vazifem olan ilahi ışığı beden kafesinden kurtarma ya da erdemleri sembolize eden inciyi kurtarma vazifesini hatırladım.

"پس ازدها را افسون کردم"

Sonra ejderhayı büyüledim: Uyandıktan sonra riyazet yolunu seçerek nefis-i emmare veya şeytanı etkisiz hale getirdim, ölmeden önce ölürek, asketik yolla iç kurbanımı keserek, insan-ı kâmile dönüşerek maddi âlemin tuzaklarını boşa çıkardım.

"با نام پدر و برادر و مادرم بانوی خراسان"

Babamın ismiyle, güneşler doğuran Horasan kraliçesi annemin ismini anarak: Kutsal sözlerle, irfani görüşlerle, Allah'ın adını zikrederek (besmele çekerek) ve Kutsal ruh, Cebrail, ilk akıl veya içimdeki Tanrısal ruhun desteğiyle,

"سپس مروارید را بر بودم تا به خانه باز آیم"

Sonra eve dönmek için inciyi ele geçirdim: Allah'ın adıyla ve Kutsal ruhun yardımıyla şeytanı ya da nefis-i emmareyi pasifize ettikten sonra tanrısal ışık parçasını veya inci gibi eylemlerle anavatana dönüş-yükseliş yolculuğuna çıktım.

"و نامه همچنان که مرا بیدار کرده بود"

Ve tıpkı mektubun beni uyandırdığı gibi: Tıpkı ilahi mesajda ya da vahyin içeriğinde vaat edildiği gibi,

"چونان فروغی راهام را روشن می کرد"

Öyle bir ışıltı yolunu aydınlatıyordu ki: Öyle bir bilinç ve farkındalık düzeyine ulaşmış ve öyle bir manevi-ruhani yetkinlik elde etmişim ki,

"آن گاه جامه‌ی تابناکی که پوشیده بودم می درخشید"

Giymiş olduğum ışıltılı cübbe parlıyordu: Artık maddi dünyanın hantal ve ağır prangalarından, kan-et-irinden müteşekkil olan bedeninin sınırlılık ve bağımlılıklarından kurtulup nurani bir surete bürünmüştüm.

"نقش شاهنشاه بر آن بود"

Kralların kralının damgası üzerindediydi: Görkemli cübbe olan nurani suretime ilahi damga basılıydı ve ahnlarda secde izi bulunan ya da ilahi karizmaya sahip *hurra* sahibi peygamberşah ya da insan-ı kâmilin celali nurla damgalanmıştı.

"مانند یاقوت می نمود"

Yakut gibi görünüyordu: Nurani sureti andıran ışıltılı cübbe, saf nurun ışıltısıyla yakutu andırıyordu.

Sonuç

İnci İlahisi bu dünyada gurbet yaşayan insanın varlık sancıklarına ayna tutan kadim bir örnektir. Her zaman daha üstün bir mekân arayışında olan insanın hastalık ve ölümden uzak bir “ideal yer” peşine düşmesi, muhtemelen sahip olduğu sayısız özlemlerini gerçekleştirmeye yetmeyen sınırlı bir zaman ve mekânla kuşatılı olmasından kaynaklanmıştır. Zaman ve mekânla sınırlı olan bu dünyayı sonsuz ve sınırsız ruhuna ve hayal gücüne layık bir mekân olarak görmeyen insanın arayışı ve isyanı onu ölümsüz eserler vermeye sürüklemiştir. İnsanın fiziğe karşı başlattığı bu isyan onu metafiziğe yönlendirmiş, bir köken ve asalet mücadelesi başlatmasına yol açmıştır. Bu arayış ve mücadelenin feryatları sanat, müzik, resim, edebiyat, şiir, nesir, irfan, din gibi sayısız araçlarla ölümsüz hale gelmiştir. İnci İlahisi bu insani varoluş sancısı ve trajedyasının bir dışı vurumu olarak görülebilir. Bu ilahide, insanın kendisine layık olacak olan bir kalıcı ve ölümsüz mekân arayışı diğer bir ifadeyle insanın metafizik aşkının en çarpıcı antik örneklerinden birinin tazahür ettiği görülmektedir.

Kaynakça

- Amuzgar, J. (1342). *Ardavirafname Ya Biheşt ve Duzeh der Ayin-i Mezdiyesna*. Meşhed.
- Amuzgar, J. ve Tefezzuli, A. (1389). *Zebân-i Pehlevî*. Tahran: İntişârât-i Muin.
- Corbin, H. (1391). *İslam-i İran: Çeşmendâze-yi Felsefî ve Manevî*. (Seyyid Ziyauddin Dehşir, Çev.) (1. bs.). Tahran: İntişârât-i Sofya.
- Drower, E. S. (1954). Hibil-Ziwa and the Parthian Prince. *Journal of Research in Atmospheric Science (JRAS)*, 152-156.
- Eliade, M. (2007). *Dinsel İnançlar ve Düşünceler Tarihi*. (Ali Berktaş, Çev.). İstanbul: Kabalcı yay.
- Gershevitch, İ. (1378). *Edebiyât-i Devran-i İran-i Bastân*. (Y. Mansurî, Çev.) (1. bs.). Tahran: İntişârât-i Fravahar.
- Gershevitch, İ. (1954). A Parthian Title in the Hymn of the Soul. *Journal of Research in Atmospheric Science (JRAS)*, 152-156.
- Halilî, E. H. Ş. (1388). *Şerh-i Ber Risâle-i Akl-i Surh-i Sühreverdî*. Bunyad-i Mevlana.
- Han J.W. Drivers. (1966). *Bardaisan of Edessa*. Assen.
- https://fa.wikipedia.org/wiki/%D9%85%DB%8C%D9%86%D9%88%DB%8C_%D8%AE%D8%B1%D8%AF#cite_note-%D8%AA%D9%81%D8%B6%D9%84%DB%8C_%DB%B1%DB%B9%DB%B8-1. (t.y.).
- İbn Sinâ ve İbn Tufeyl. (2013). *Hay b. Yakzan: Ruhun Uyanışı*. (Y. Ö. Özburun, Ş. Yalçın, O. Düz ve D. Örs, Çev.) (8. bs.). İstanbul: İnsan yay.
- İbn Sinâ ve İbn Tufeyl. (2014). *Hay bin Yakzan*. (Ş. Yaltkaya ve B. Reşid, Çev.) (11. bs.). İstanbul: Yapı Kredi yay.
- İbn-i Sînâ. (1400). *Hay bin Yakzan. Resâilu İbn-i Sînâ içinde*. Kum: İntişârât-i Bîdar.
- Kuhken, R. (1390). *Akl-ı Surh* (1. bs.). Tahran: Mi-üessese-i Pejuheşi-yi Hikmet ve Felsefe-yi İran ve Müessese-yi Mutalaat-i İslami-yi Danişgah-i Azad-i Berlin.
- Lakiroğlu, M. H. (t.y.). *İlahi Komedyâ*. DİA.
- Macuch, R. (1986). *Greek and Oriental Sources of Avicenna's and Sohrawardi's Theosophies* (ss. 9-22). *Graeco-Arabica II (A'diethnes synedrio hellenoarabikôn spoudôn)*, sunulmuş bildiri, Athens.

- Meçin, B. A. (2014). Sühreverdî'nin Akl-ı Surh, Kıssatü'l-Ğurbeti'l-Ğarbiyye ve Âvâz-i Per-i Cibrîl İsimli Sembolik Hikâyelerinin Tahlîli. (Yayımlanmamış yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Meçin, B. A. (2022). Sühreverdî'nin İrfanî Risâlelerinde Misâl Âlemi Sembolü. Marifetname, 9(1), 245-269.
- Meçin, M. M. (2019). Din ve Yorum Bağlamında Tenzil ve Te'vil. İslam ve Yorum III – Uluslararası Sempozyum içinde . Malatya.
- Meshcherskaa, E. N. (1990). Deaniya Iudy Fomy. Moscow.
- Meşkur, M. C. (1378). Kendir Ya Tansar. Name-yi Bastan.
- Mokri, M. (1960). Le symbole de la perle dans le folklore persan et chez les Kurdes fidèles de Vérité (Ahl-e Haqq). JA 248/249, 463-481.
- Neddaf, V. (2012). Mefhum-i Hired der Pazend-i Minu-yi Hired. Mecelle-yi İrfaniyat der Edeb-i Farisi, (8), 109-120.
https://fa.wikipedia.org/wiki/%D9%85%DB%8C%D9%86%D9%88%DB%8C_%D8%AE%D8%B1%D8%AF#cite_note-%D8%AA%D9%81%D8%B6%D9%84%DB%8C_%DB%B1%DB%B9%DB%B8-1 adresinden erişildi.
- Parpola, S. (2001). Mesopotamian Precursors of the Hymn of the Pearl. R. M. Whiting, ed., Mythology and Mythologies içinde (ss. 81-93). Melammu Symposia II, sunulmuş bildiri, Helsinki.
- Poirier, P. H. (1981). L'hymne de la perle des actes de Thomas. Introduction, Texte-Traduction, Commentaire. Louvain-la-Neuve.
- Purnamdariyân, T. (1390a). Remz ve Dastanhâ-yı Remzî der Edebi-i Farsi (8. bs.). Tahran: İntişârât-i Sohan.
- Purnamdariyân, T. (1390b). Akl-ı Surh: Şerh ve Te'vil-i Dastanhâ-yı Remzî-yi Sühreverdî (1. bs.). Tahran: İntişârât-i Sohan.
- Russel, J. R. (1998). A Manichaeon Apostolic Mission to Armenia? (ss. 21-26). Proceedings of the Third European Conference of Iranian Studies, Part I: Old and Middle Iranian Studies, sunulmuş bildiri, Wiesbaden.
- Russel, J. R. (1999). The Lost Epic of Tigran: A Reconstruction Based upon the Fragments. UCLA conference on Edessa and Tigranakert içinde . Los Angeles.
- Russell, J. R. (2022, 10 Mayıs). Hymn of the Pearl. Encyclopaedia Iranica Online. https://referenceworks.brillonline.com/entries/encyclopaedia-iranica-online/inci-ilahisi-COM_3296?lang=tr adresinden erişildi.
- Sühreverdî. (1375a). Fî Hakikati'l Aşk. Mecmua-yi Musannefât içinde (2. bs., C. 3). Tahran: İntişârât-i Muessese-i Mutalaat ve Tahkikat-i Ferhengi.
- Sühreverdî. (1375b). Âvâz-i Per-i Cibrîl. Mecmua-yi Musannefât-i Şeyh-i İşrâk içinde (2. bs., C. 3). Tahran: İntişârât-i Muessese-i Mutalaat ve Tahkikat-i Ferhengi.
- Sühreverdî. (1375c). Kıssatü'l Ğurbeti'l Ğarbiyye,. Mecmua-yi Musannefât içinde (2. bs., C. 2). Tahran: İntişârât-i Muessese-i Mutalaat ve Tahkikat-i Ferhengi.
- Sühreverdî. (1375d). Akl-ı Surh. Mecmua-yi Musannefât içinde (2. bs., C. 3). Tahran: İntişârât-i Muessese-i Mutalaat ve Tahkikat-i Ferhengi.
- Tefezzuli, A. (1378). Tarih-i Edebiyat-i İran Piş ez İslam (3. bs.). Tahran: İntişârât-i Sohan.
- Tefezzuli, A. (1391). Minu-yi Hired (5. bs.). Tahran: İntişârât-i Tus.
- Tusi, H. N. (1375). Şerhu İşârat ve't-Tenbîhât (1. bs.). Kum: Neşru'l Belaga.
- Uşiderî, C. (1370). Danişname-yi Mazdayesna (5. bs.). Tahran: Neşr-i Merkez.
- Widengren, G. (1390). Mani ve Tâlimât-i U. (N. S. İsfahani, Çev.). Tahran: İntişârât-i Perçem.

Yıldırım, N. (2009). Ardavirafname ve İlahi Komedyâ. *Doğu Araştırmaları*, (4), 5-18.

Yıldırım, N. (Çev.). (2011). *Ardâvirafnâme* (1. bs.). İstanbul: Pinhan.

55. İnşâ sanatı ve Mer'î b. Yûsuf el-Kermî'nin *Bedî'u'l-inşâ*' adlı eserinden örnekler

Sedat AKAY¹

APA: Akay, S. (2022). İnşâ sanatı ve Mer'î b. Yûsuf el-Kermî'nin *Bedî'u'l-inşâ*' adlı eserinden örnekler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 875-895. DOI: 10.29000/rumelide.1190344.

Öz

İnşâ terim olarak, "yazmak, yazma sanatı ve kompozisyon" gibi anlamların yanı sıra resmî veya özel yazışmaların belirli bir usule göre yapılmasının inceliklerini ve mektup yazma sanatını ifade eder. Belagat ve fesahat ölçülerine göre söylenmiş veya yazılmış, belli kurallara bağı, edebî güzellik taşıyan her çeşit söz veya düzyazı da inşâ terimiyle ifade edilir. Bu sanatı konu edinen disipline ilmül-inşâ, bu disiplinin kurallarına uygun olarak yazılmış resmî ve özel mektuplar ile yazışmaların bir araya getirilmesiyle oluşturulan eserlere *münşeât mecmuaları* adı verilir. Edebiyat ve belagat açısından son derece önemli olan bu eserlerin telif edilmesinin en önemli amaçlarından biri, devlet hiyerarşisi içinde çok önemli roller üstlenen kâtiplere yazışma usul ve kaidelerini öğretmek ve bu bilgileri gelecek nesillere aktarmaktır. Emevîler döneminden Osmanlı Devleti dönemine uzanan zaman diliminde inşâ sanatı ile ilgili pek çok eser kaleme alınmıştır. Bunlardan biri de Osmanlı devri âlimi Mer'î b. Yûsuf el-Kermî'nin (öl. 1033/1624), *Bedî'u'l-inşâ ve's-şıfât fi'l-mükâtebât ve'l-mürâselât* adlı eseridir. On dört baptan oluşan eserde çeşitli şahıs veya makamlara hitaben yazılacak resmî ve özel yazılarda riayet edilmesi gereken kurallar, kullanılması gereken sıfat, lakap ve hitap sözleri, kitabet adabı, mektup yazılırken dikkat edilecek hususlar ve çeşitli amaçlara yönelik temsili yazı örnekleri bulunmaktadır. Bu çalışmanın birinci bölümünde ilmî bir disiplin olarak inşânın anlamı, inşânın ortaya çıkışı ve Arap edebiyatındaki yeri, durumu ve tarihî gelişimi üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde, Mer'î b. Yûsuf el-Kermî'nin hayatı ve eserleri ele alınmıştır. Üçüncü bölümde ise inşâ sanatında; insanların toplum içindeki ilişki ve iletişimleri, hiyerarşik silsile, yazışmalarda gözetilecek kurallar ile bu tür eserlerde bulunan secili ve sanatsal ifadeleri gözler önüne sermek amacıyla söz konusu eserden seçilmiş manzum ve mensur metinlerden örnekler verilmiştir. Kısaca *İnşâ-ı Mer'î* olarak adlandırılan bu eserde; yazışmaların kendine has terminolojisi ile bunlara dayalı edebî dil ve üslup, yazışmalarda gözetilen kurallar, toplum içindeki insan ilişkileri ve iletişimleri, devlet yapısının ve sosyal hayatın hiyerarşik münasebet düzeyleri gibi kültürel zenginliklere ilişkin önemli bilgiler bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: İnşâ, Münşeât, Mer'î b. Yûsuf el-Kermî, Bedî'u'l-inşâ

The art of composition and examples from Mer'î b. Yusuf al-Kermî's *Bedî'u'l-inşâ*

Abstract

As a term, Composition refers to the subtleties of making official or private correspondence according to a certain method, which means "writing, the art of writing and composition", and the art of writing letters. In addition to this meaning, all kinds of words or prose that are uttered or written according

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Arapça Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, (Siirt, Türkiye), sedatakay56@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2210-7696 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190344]

to eloquence and fluency, adhere to certain rules, and include literary beauty are also expressed with the term composition. The discipline that deals with this art is called 'ilma'l-insha, and the works created by bringing together official and private letters and correspondence written in accordance with the rules of this discipline are called münşeât journals. One of the most important purposes of writing these works, which are extremely important in terms of literature and rhetoric, is to teach the clerks, who play very important roles in the state hierarchy, the rules and procedures of correspondence and to transmit this information to future generations. Many works were written about the art of composition in the period from the Umayyad period to the Ottoman Empire period. One of them is the work of Ottoman era scholar Mer'î b. Yûsuf al-Kermî (d. 1033/1624), named *Bedi'a'l-insha' ve's-sifat fi'l-muqatabat wa'l-muraselat*. In this work, which consists of fourteen chapters, there are rules to be followed in official and private writings to be written to various persons or authorities, adjectives, nicknames and address words, points to be considered when writing letters and representative writing examples for various purposes. In the first part of this study, the meaning of composition as a science discipline, its place in Arabic literature since its emergence, its position and historical development are emphasized. In the second part, art and life of Mer'î b. Yusuf al-Kermî are investigated. In the third part, in the art of composition; In order to reveal the relations and communication of people in the society, the hierarchy, the rules to be followed in correspondence and the selected and artistic expressions in such works, examples of selected verse and prose texts from the work in question are given. In this work, which is briefly called *Înshâ-i Mer'î*; There is important information about cultural richness such as the unique terminology of correspondence and the literary language and style based on them, the rules observed in correspondence, human relations and communications in the society, the hierarchical relationship levels of the state and social life.

Keywords: Composition, Munsheat, Mer'î, b. Yusuf al-Kermî, *Bedi'a'l-insha'*

Giriş

Arapça ism-i masdar olan “neşe'e/نَشَاءٌ” kökünden türeyen if'al/إفعال babındaki inşâ/إنشاء; kelimesi, “bina etmek, başlamak, güzel şiir okumak veya güzel konuşmak, ortaya çıkarmak, icat ve ihdas etmek, hikâye etmek, kaside veya makale te'lif etmek, kurmak, üretmek, yazmak, yazma sanatı, kompozisyon” gibi anlamlara gelmektedir (İbn Manzûr, t.y.: 6/4419; Emîl, 2006: 3/405; Mecmau'l-lugati'l-Arabiyye, 2004: 920; Durmuş, 2000: 334). Terim olarak ise ifade edilmek istenen manaları birbiriyle bağlantılı ve hâle münasip kelimeleri seçerek uygun üslupla nasıl ifade edileceğinin bilgisini veren ilimdir (el-Haşimî, 1969: 1/16).

Zihinde var olan manaları; muhataba tesir edecek şekilde birbiriyle bağlantılı ve güzel kelimeleri seçerek uygun üslup ve belagat kuralları dairesinde nasıl ifade edileceğini konu edinen disipline, *ilmü'l-inşâ* (inşâ ilmi) denilmiştir (Aşur, 2011: 19). Bu ilmin kurallarına uygun olarak hazırlanmış metinlere münşeât adı verilmiş, resmî yazışmalar ve mektuplardan örnek alınmaya değer görülenler çeşitli mecmualarda derlenerek nakledilmiştir (Durmuş, 2000: 334).

İnşâ sanatı ile ilgili Arapça, Farsça ve Türkçe çok sayıda eser kaleme alınmıştır. Söz konusu eserler resmî yazışmalarla doğrudan alakalı şekilde ortaya çıktığı için yazıldığı dile bağlı nitelikler taşımaya başlamıştır. Önce Arap edebiyatının bir parçası şeklinde Arapça inşâ literatürü, daha sonra Farsça ve bilhassa Osmanlı döneminde geniş bir Türkçe inşâ literatürü teşekkül etmiştir (Durmuş, 2000: 335).

Çalışma konumuz olan Mer'î b. Yûsuf el-Kermî'nin (öl. 1033/1624), *Bedî'u'l-inşâ' ve's-şifât fi'l-mükâtebât ve'l-mürâselât* adlı eseri, Arapça inşâ literatüründeki önemli eserlerden biridir. Çalışmamızda inşâ disiplininin ruhunu yansıtmak ve edebî zevki hissettirmek gayesiyle söz konusu eserden metinler seçilmiş; şiirler manzum olarak, nesir parçalar da mümkün olduğu kadar secili ve birbiriyle uyumlu kelimeler kullanılarak tercüme edilmiştir.

Münşeât geleneğine uygun olarak çeşitli mektup ve yazışma örneklerinin derlendiği bu eserde; yazışma usulleri, çeşitli makamlara hitaben yazılacak resmî ve özel yazışmalarda dikkat edilecek kaide ve usuller, kullanılması gereken sıfat, lakap, dualar ve şiirler ile muhtelif konu ve amaçlarla ilgili temsilî yazı örnekleri bulunmaktadır. Söz konusu mektup ve yazışmalar, geçmişte etkin olarak kullanılan iletişim araçlarından olup dil, edebiyat ve kültür açısından ihmal edilmemesi gereken ürünler olarak görülmelidir. Bu örnekler üzerinden toplum içindeki insanların münasebet düzeyleri ve iletişimleri, resmî ve özel kişiler arasındaki hiyerarşik iletişim, yazışmaların kendine has terminolojisi ile bunlara dayalı edebî dil ve üslup üzerinden çok yönlü okumalar yapmak ve çeşitli sonuçlar çıkarmak mümkündür.

1. Arap edebiyatında inşâ

Arapların Cahiliye Dönemi'nden kalan en büyük sanat mirası ve eserleri, fasih dilleri ve şiirleridir. Yazının yaygın olmadığı bu dönemde toplum, gelenekleri teşekkül etmiş bir nazım ve nesir sanatına, kaidelere dayanmayan ama tüm duygularını ifade edebilecek derecede gelişmiş ve hayatın önemli bir parçası sayılan bir şiir diline sahipti. Dillerine ve edebiyata son derece düşkün olan Arap toplumu Ukaz, Zü'l-Mecaz, Mecenne gibi panayırarda bir araya gelip şiir yarışmaları düzenleyerek maharetlerini sergilemek ve üstünlüklerini kabul ettirmeye çalışırlardı. Şiirin sihirli ve etkileyici gücünü bilen Araplar, nesir sanatından da her vesile ile faydalanmışlardır. Bu dönemde henüz yabancı milletlerle kaynaşmadıklarından dilleri *lahndan* uzak, halis ve belîğdi. Kısa cümlelerden sağlam bir şekilde terkip edilmiş özlü ifadeler ve hikmetli özdeyişlere sahipti. Cahiliye Dönemi'ndeki yazılı belgelerden hareketle nesir sanatının şiirde olduğu gibi günlük konuşma dilinden farklı estetik ve sanatsal bir özellik gösterdiği anlaşılmaktadır (Zeyyat, 1993: 17-18; Gültekin, 2007: 4).

İslam dininin Arap yarımadasında yayılmasından sonra Kur'an-ı Kerim ve hadislerin etkisiyle Arap toplumunun kültür ve zihniyetinin değişmesine paralel olarak edebiyatları da yapı, muhteva ve amaç açısından değişime uğramış, Arap dili insanların yeni dine davet edilmeleri, İslam dini ve Kuran-ı Kerim'in anlaşılmasında önemli birer araç olarak kullanılmıştır. Daha önce şarap, kumar, kabilesi ve nesebiyle övünme gibi İslam dininin yasakladığı filleri öven şairlerin yerini, Kur'an-ı Kerim ve hadislerden iktibaslar yapan hatipler almıştır (Zeydan, 1936: 1/177-179; Zeyyât, 1993: 65; Gültekin, 2007: 4-6).

Hz. Muhammed'in (s.a.v.) İslam'a davet/tebliğ içerikli mektupları, İslam tarihindeki ilk resmî mektup örnekleri sayılır. el-Kalkaşendî, "Resulullah'ın (s.a.v.) Mektupları" başlığı altında konu ile ilgili şu bilgileri vermektedir:

Resulullah (s.a.v.), mektuplarına ekseriyetle "من محمد رسول الله إلى فلان" (Allah Resülü Muhammed'den filan kişiye) bazen "أما بعد" (...den sonra) bazen de "سلم أنت" (esen kal) sözü ile başlardı. Mektubun başında muhatapın ismini veya meşhur olan künyesini zikrederdi. Hitaptan sonra muhatap eğer Müslüman ise "السلام على من آمن بالله ورسوله" (Selam, Allah'a ve Resulüne inananın üzerine olsun), aksi durumda "فآبى أحمد إليك الله الذي لا إله إلا" (Hidayete tabi olanlara selam olsun) derdi. Selamdan sonra "فآبى أحمد إليك الله الذي لا إله إلا"

هو” (Kendisinden başka ilah olmayan Allah’a hamd ederim) yazar ardından teşehhüt ifadesini yazardı. Bazen de hamd ve teşehhüt lafızlarını zikretmezdi. Bu giriş faslından sonra esas bölüme “أما بعد” (...den sonra) veya başka bir ifadeyle geçerek yine selamla mektubu sonlandırır (el-Kalkaşendî, 1922: 6/365-366).

Bu ifadelerden hareketle Resulullah’ın (s.a.v.) döneminde yeni bir inşâ üslubunun ortaya çıktığı söylenebilir.

Dört Halife devrinde inşâ konusunda Peygamber Efendimizin izi takip edilmiştir. İslam coğrafyasının genişlemesi sebebiyle siyasi yazışmalar hem çoğalmış hem de çeşitlilik kazanmıştır. Bu devirde yazışmalar özlü ve kolay anlaşılır bir hüviyet taşıırken zamanla daha uzun, ağırdaki ifadeler ve tazim ihtiva eden cümlelere yer verildiği görülür. Hz. Ebubekir (r.a.) hitabet ve inşâ konusunda Hz. Muhammed’in (s.a.v.) mektuplarını ve sözlerini örnek almıştır. Hz. Ömer (r.a.) zamanında fetihlerin artmasıyla devletin idari, askerî ve mali faaliyetlerinin düzenli yürütülebilmesi amacıyla divan adı verilen müessese ile birlikte inşâ, kurumsal bir kimlik kazanmıştır. Resmî okullar açılıp muallimler tayin edilmiştir. Hz. Osman (r.a.) mektuplarında şiir kullanan ilk halifedir. Hz. Ali’nin (r.a.) mektuplarında seci ve süslü sözler daha çok kullanılmış; şiir, ayet ve hadislerle bolca yer verilmiştir (Keskiner, 1996: 27; Yılmaz, 1998: 43-46; Gültekin, 2007: 7-8).

Emevîler Dönemi, inşâ konusunda Dört Halife devrinden büyük farklar gösterir. Bu dönemde fikrî, siyasi ve kültürel açıdan yeni anlayış ve akımlar ortaya çıkmış, bunlara paralel olarak inşâ ve kitabet sanatı da değişip gelişmiştir. Bunun iki sebebi olduğu düşünülebilir. Birincisi mektup yazarların fesahat ve belagatte zirvede olmalarıdır. İkincisi ise Divan-ı Resail’in kurulması ve burada profesyonel vazifelilerin istihdam edilmesidir (Yılmaz, 1998: 52; Keskiner, 1996: 111-115).

Abbasîler döneminde, edebiyatın bir türü sayılan ve konuları belagat eserlerinde dağınık olarak bulunan inşâ sanatı, müstakil bir ilim hüviyeti kazanmıştır. Önceki dönemlerin birikimi tedvin edilip belagat ilminin gelişmesine bağlı olarak inşâ sanatıyla ilgili çok sayıda eser kaleme alınmıştır (Aşûr, 2011: 50-51). İnşâ sanatının gelişmesinde rol oynayan bu âlim ve ediplerin yazdıkları temel eserler kısaca şöyle sıralanabilir:

Sihâbeddin Mahmûd el-Halebî (öl. 725/1324) tarafından kaleme alınan *Hüsnü’t-tevessül ilâ-ş mâ’ati’t-teressül* adlı eser, bu döneme ait ilk eserdir. Eserin ilk bölümlerinde belagat ilmi ile edebî sanatlarda kullanılan terimler üzerinde duran müellif, sonraki bölümlerde hayvan türleri, harp aletleri, ordunun sevk ve idaresi, hükümdarlar ve çeşitli halk tabakaları ile muhtelif konulara ait mektup ve yazışma usulleri hakkında bilgi vermektedir (el-Halebî, 1881: 10-128).

İkinci eser, Memlûkler devrinin önde gelen devlet adamı ve tarihçilerinden Ebü’l-Abbâs Ahmed b. Abdilvehhâb en-Nüveyrî (öl. 733/1333) tarafından telif edilen *Nihâyetü’l-ereb fi funûni’l-edeb* adlı otuz bir ciltlik ansiklopedik çalışmadır. 721/1321’de yazılmaya başlanıp 733 /1333’te tamamlanan *Nihâyetü’l-ereb*, beş ana bölüme (fenne) ayrılmıştır. İlk bölümde kâinatı tasvir eden müellif, ikinci bölümde Hz. Peygamber ve ashabından bahsettikten sonra cömertlik, yiğitlik, cesaret, tevazu yanında haset ve cimrilikle ilgili çok sayıda nakilde bulunmuştur. Ardından hükümdarlıkla ilgili bahislere yer verilmiştir. Kitabet ve kâtiplerin riayet edecekleri esaslar, ayrıntılı biçimde anlatılmıştır. Üçüncü bölümde hayvan türleri hakkında geniş bilgi verilmiştir. Bitkilere ayrılan dördüncü bölümde çeşitli bitkiler ve şairlerin bu konudaki tasvirlerine yer verilmiştir. Kitabın en hacimli bölümü olan beşinci bölüm tarih konusuna

ayrılmıştır. Bu bölümde önce peygamberlerin hayatını ele alan müellif Hint, Çin, Türk devletleri, Mısır'da kurulan devletler ve Arap kabileleriyle ilgili bilgiler aktarmaktadır (Öz, 2007: 306).

Üçüncü eser, ibn-i Fazlullah el-Ömerî'nin (öl. 749/1384) telif ettiği, daha sonra konuyla ilgili kaleme alınacak eserlere ve özellikle Kalkaşendî'nin *Şubhü'l-a'sâ fi-şınâ'atî'l-inşâ* adlı eserine kaynaklık etmesi bakımından da ayrı bir yeri bulunan *El-Ta'rîf bi'l-muştalahi's-şerîf* adlı eserdir. Bu eser, münşilerin (kâtip) nazârî ve amelî konularda dikkat etmesi gereken kurallar hakkında bilgi vermektedir. Diploması ilmi, protokol ve kuralları etrafıca incelenir. Eserde örnek mektup ve yazışma çeşitleri, posta teşkilâtıyla ilgili bilgilerin yanı sıra bir münşînin bilmesi gereken savaş, müzik ve oyun aletleri hakkında açıklamalar yapılmıştır (El-Alevi, 1999: 484).

Dördüncü eser, Ahmed b. Abdullah el-Kalkaşendî (öl. 821/1418) tarafından kaleme alınan *Şubhü'l-a'sâ fi-şınâ'atî'l-inşâ* adlı eserdir. İslam dünyasında bürokrasinin gelişmesi ve kâtiplerin yetişmesi için çok sayıda eserden yararlanılarak kaleme alınan bu eser, on dört cüzlük bir ansiklopedidir.

Kalkaşendî'nin bu çalışmasında, tarih, coğrafya, edebiyat, kitabet ilmi, örf ve âdetler gibi konularda pek çok kaynaktan faydalandığı görülmektedir. Eserin giriş kısmında Kalkaşendî, Arap edebiyatında inşâ ile ilgili kitap yazan müelliflerden her birinin değişik amaçlar doğrultusunda eserlerini şekillendirdiklerini ifade etmektedir. Bu eserlerin bazılarında inşâ ilminin usulleri ve şevâhid üzerinde durulurken bazılarında kâtipler için numune olacak mektup ve yazışma örnekleri ele alınmıştır. Yine bu eserlerden bazıları, inşâ ilmi ile ilgili terimler ve amaçlar üzerinde durmuşlardır. Kalkaşendî'ye göre bu konuda - bazı eksik noktaları bulunmakla beraber- en derli toplu çalışma, İbn Fazlullah el-Ömerî'nin *et-Ta'rîf bi'l-muştalahi's-şerîf* adlı eseridir. *Şubhü'l-a'sâ fi-şınâ'atî'l-inşâ* 'nın giriş kısmında kitabet sanatı, kâtibin başlıca özellikleri ele alınmış, Araplar ve çeşitli milletler hakkında bilgi verilmiş, dinî ve akli ilimlerin tasnifi yapılarak güzel yazı yazma usulleri anlatılmıştır. İkinci bölümde tarihî ve coğrafi bilgiler verilmiştir. Üçüncü bölümde Müslüman hükümdarlar, devlet başkanları ve muhtelif görevliler için kullanılan lakaplara dair bilgiler yer almaktadır. Dördüncü bölüm yazışmalar konusuna ayrılmıştır. Beşinci bölümde gizli haberleşme usulleri ile dinî ve idarî görevlere yapılan tayinlerle ilgili yazışmalara örnek verilmiştir. Altıncı bölüm çeşitli takvimlerin birbirine çevrilmesi ile ilgili bilgiler içerir. Yedinci bölüm ile sekizinci bölüm vergi ve gelirler ile yeminlere ayrılmış, ayrıca mezheplerden bahsedilmiştir. Dokuzuncu bölümde antlaşmalar; onuncu bölümde siciller ve çeşitli konulara dair risâle örneklerine yer verilmiş, son bölümde posta teşkilâtı, haberleşmede kullanılan usuller hakkında malumat verilmiştir (el-Kalkaşendî, 1922: I-XIV; İpşirli, 2001: 263-264).

Bu eserlerin yanı sıra maharet ve kabiliyetlerini göstermek isteyen edipler, kendilerini ispat etmek ve nesirlerinde edebî sanatları uygulama becerilerini sergilemek için hayalî konularda mektuplar ve hikâyeler yazmışlardır.

İslam devletlerinde Arap dili ile kaleme alınan inşâ eserleri ve mektupların revaç bulması, resmî yazışmalara ait birtakım kuralların hususi yazışmalarda da kullanılması, inşâ üslubunun diğer edebî eserlere de sirayet etmesine vesile olmuş ve buna bağlı olarak resmî ve hususi yazışma örneklerini ihtiva eden birçok münşeât mecmuası telif edilmiştir. Mer'î b. Yûsuf el-Kermî'nin (öl. 1033/1624) *Bedî'u'l-inşâ ve's-şifât fi'l-mükâtebât ve'l-mürâselât* adlı eseri de bu literatür arasında yer alan önemli eserlerdendir. Çalışmamızda eserin 1299/1882 yılında İstanbul'da *İnşâ'u'l-A'ttar* ile birlikte Matbaatu'l-Cevaib'te basılan 2. baskısı esas alınmıştır.

2. Mer'î b. Yûsuf el-Kermî'nin hayatı ve eserleri

Zeynüddîn Mer'î b. Yûsuf b. Ebî Bekr b. Ahmed b. Ebî Bekr el-Kermî, Filistin'de Nablus yakınlarında bulunan Tûr-ı Kerem/Tûrkerm (Tulkarim/Tûlkerm) köyünde doğdu. Doğum tarihi hakkında kaynaklarda bir bilgi bulunmamaktadır. İlköğrenimini ve hafızlığını tamamladıktan sonra ilim tahsili için önce Kudüs'e gitti. Kudüs'te Muhammed el-Merdavî ve Kadı Yahya el-Haccavî'den fıkıh ve bazı dersleri okuduktan sonra Mısır'a geçerek Ezher'e girdi. Kahire'de Muhammed Hicazî ve Şehâbeddin Ahmed el-Guneymî ve diğer birçok âlimden hadis, tefsir ve fıkıh okuyarak icazet aldı. Öğretim faaliyetine Kur'an ve tefsir dersleri verdiği Ezher Camii'nde başladıktan sonra İbn Tolun Camii'nde Hanbelî fıkıh okutarak devam etti ve Sultan Hasan Camii meşihatına tayin edildi. Bundan sonra ömrünü fetva vermekle, ayrıca öğretim ve telifle geçiren Mer'î b. Yusuf Kahire'de 1033/1624 yılında vefat etti (Öztürk, 2004: 68-72; Kırbıyık, 2004: 185).

2.1. Öğrencileri

Mer'î b. Yusuf'un birçok öğrencisi olmasına rağmen kaynaklarda öğrencileri hakkında fazla bir bilgi yoktur. Ancak biyografi kitaplarından hareketle yeğeni Ebü'l-Abbas Ahmed b. Yahya b. Yusuf b. Ebu Bekir ile Mısır Kadısı Muhammed b. Mûsa el-Cemzâzî el-Hüseynî ve Dımaşk Hanbelî müftüsü Abdülbaki b. Abdülkadir'in ona talebelik yaptığı anlaşılmaktadır (Öztürk, 2004: 68-72; Kırbıyık, 2004: 185).

2.2. Eserleri

Mer'î b. Yusuf oldukça velûd bir müellif olup eserleri, kendisi daha hayatta iken uzak beldelere kadar yayıldı. Müellifin, çoğu risale türünde yetmişden fazla çalışmasından bazıları şunlardır:

1. *Bedi'û'l-inşâ' ve's-şifât fi'l-mükâtebât ve'l-mürâselât*
2. *Gâyetu'l-müntehâ fi'l-cem' beyne'l-iknâ' ve'l-müntehâ*
3. *Delilu't-tâlib li-neyli'l-me'tâlib*
4. *El- Fevâidu'l-mevdû'a fi'l-eğâdisi'l-mevdû'a*
5. *Qalâidu'l-mercân fi (beyâni) n-nâsih ve'l mensûh mine'l-Kur'ân*
6. *Mesbûku'z-zeheb fi fağli'l-'Arab ve şerefi'l-'ilm 'alâ şerefi'n-neseb*
7. *Tahkîku'l-burhân fi isbati haqîkati'l-mizân*
8. *Behcetü'n-nâzırîn ve âyâtü'l-müstedillîn*
9. *Qalaidu'l-ikyân fi fezâili Âli 'Osmân*
10. *El-Muhtaşar fi ilmi's-şarf*
11. *Tahkîku'z-zunûn bi-ağbâri't-tâ'ûn.* (Öztürk, 2004:72-76; Kırbıyık, 2004: 185-186).

3. *Bedi'û'l-inşâ' ve's-şifât fi'l-mükâtebât ve'l-mürâselât*

Mer'î b. Yûsuf el-Kermî'nin, kısaca *İnşâ-ı Mer'î* olarak da tanınan *Bedi'û'l-inşâ' ve's-şifât fi'l-mükâtebât ve'l-mürâselât* adlı eserinin birçok baskısı yapılmıştır (Bulak: 1242; Kahire:1275, 1297, 1298, 1301, 1305 [*İnşâu'l-'Attar* ile birlikte], nşr. Şeyh Abdürrezzak; Kahire: 1299; İstanbul: 1299) (Kırbıyık, 2004: 185-186).

Eserde birçok türde mektup ve yazışma örneği yer almaktadır. İnşâ geleneğindeki klasik adlandırmalara dayanarak *İnşâ-ı Mer'î*'de yer alan mektup türleri, alfabetik sırayla şu şekilde gruplandırılabilir:

- a. Ubûdiyet-nâme, duâ-nâme, muhabbet-nâme: Bu tür mektuplara, meveddet-nâme, şevk-nâme veya uhuvvet-nâme de denilmektedir.
- b. Tehniyet-nâme: Bu tür mektuplara tebrik-nâme adı verilmekle beraber kudûmiye ve dâriyyeler de bu türe dâhil edilebilir.
- c. İyadet-nâme: Geçmiş olsun dileğidir.
- d. Ta'ziyet-nâme: Baş sağlığı dileğidir.
- e. Şefâat-nâme: Bu tür mektuplara, tavassut-nâme, şefkat-nâme, niyaz-nâme, iltimas-nâme, muavenet-nâme de denilmektedir.
- f. Takriz
- g. Niyâz-nâme
- h. Cevâb-nâme
- i. Nasihat-nâme (Gültekin, 2007: 242; İnce, 2009: 616).

Örneklerde de görüleceği gibi bir mektup, metne bakış açısına paralel olarak yukarıda sayılan türlerden bir veya birkaçı ile ilişkilendirilerek değerlendirilebilir.

Mektup, sözlükte “yazmak” anlamındaki “ketebe” kökünden türetilmiş olup “yazılan şey” demektir. Ancak Araplar bunun yerine daha çok kitâb, risâle ve sahîfe kelimelerini kullanmaktadır. Türkçede “mektup” kelimesinin yanı sıra Farsçadan alınan “nâme” kelimesi de kullanılmış, “ihbar-nâme, temlik-nâme, vasiyet-nâme” gibi yazılı evrak adları da yapılmıştır. Ayrıca mektup, “mektûbat, münşeat, resâil” başlıkları altında toplanan bir edebiyat türüdür (Bozkurt, 2004: 13).

Eserin unvanında yer alan “mükâtebât” ifadesi bir muamele hakkında iki tarafın mektuplaşması anlamına gelmektedir (Pakalın, 1993: 2/611). “Teressül” ifadesi ilm-i inşânın dallarından biri olan her bir taifeye uygun hususi istilâh ve usullerle yazı yazılmasıdır (Kırca, 2016: 85). “Mürasele” haberleşmek, mektuplaşmak demek olup cem’i olan “mürâselât” ise tahrirat, mektuplar manasında kullanılır (Pakalın, 1993: 2/621).

3.1. *Bedî'u'l-inşâ*'ın konuları

Kitap 14 bab ve 1 fasıldan oluşmaktadır. Bu bablarda işlenen konular kısaca şöyledir:

1. Bab: Yazışma usulleri

Fasıl: Selamdan önce takdim edilmesi gereken şiirler

2. Bab: Selam kalıpları ve yazışmanın başlangıç kısmı ile ilgili bilgiler
3. Bab: Padişah ve vezirlik makamında bulunanlarla ilgili yazışma şekilleri
4. Bab: Bazı sıfat ve lakaplar
5. Bab: Dualar
6. Bab: İhtiyakla ilgili risale veya mektuplar
7. Bab: Serzeniş ve itap ile ilgili risale veya mektuplar
8. Bab: Tebrik ve kutlama ile ilgili risale veya mektuplar
9. Bab: Taziye

10. Bab: Şefaât, aracılık, rica ve referans mektupları
11. Bab: Hediye ile takdim edilen yazılar
12. Bab: Durumdan şikâyet edilerek verilen sözlerin yerine getirilmesi hakkındaki yazılar
13. Bab: Risale veya mektuplara cevap verilme usulü
14. Bab: Vaaz, nasihat ve yanlış davranışların kınanması hakkındaki yazılar

3.2. *Bedi'u'l-inşâ*' da bulunan yazışma türleri

Eserin dibacesinde el-Kermî, özellikle kâtiplerin mektup ve yazışmalarda ihtiyaç duydukları ve mutlaka bilmeleri gereken usul ve kaideler ile ilgili kısa ve özlü ifadeleri bu kitapta topladığını ifade ettikten sonra 14 bab ve 1 fasıldan oluşan çeşitli konularla ilgili temsili örnekler vermektedir (el-Kermî, 1299: 5).

3.2.1. Bab: yazışma usulleri

İnşâda kullanılan kelimelerin; garabetten yani kelimenin kullanımının az ve manasının açık olmaması ile muhafaletu'l-kıyâs'tan yani kelimenin dil bilgisi kurallarına aykırı kullanımından arınmış olması gerekir. Kelamın fasih olmasının yanı sıra *zafu't-te'lif* denilen gramer kurallarına aykırılık olmaması, *tenâfiru'l-kelimat* (birbiriyle uyumsuz kelimelerin bir araya gelmesi) ve *takid* (maksadı açıkça ifade etmeyen, düğümlü söz) den arınması gerekir. Ayrıca mukteza-yı hâle mutabık yani içinde bulunulan durum ve ortamın şartlarına uygun olması gerekir. Bunlarla birlikte cümlelerin birbiri ile olan bağlantılarına dikkat etmek gerekir (el-Haşimî, 1969: 1/16-22).

el-Kermî, bu konuda selefî yazışmalarda süslü ve kafiyeli lafızlar kullanmaktan kaçındığını belirttiğinden sonra çağdaşlarının bu konuda aşırıya kaçtıklarını ifade etmektedir. Bu gibi sözleri kullanarak lafı uzatmanın uygun olmadığını vurgulayan el-Kermî, “Kelamın hayırlısı, az ve öz olanıdır.” sözüne uygun olarak muhatabın makam ve mevkesine göre bir üslup tercih edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (el-Kermî, 1299: 5-6).

Fasıl: selamdan önce takdim edilmesi gereken şiirler

el-Kermî, bu fasılda selamdan önce bazı şiirlerin kullanılmasında herhangi bir beis görmediğini, hatta şiirin duyguları harekete geçirip yapılan iltifatları güçlendirdiğini ifade ederek aşağıda bazı örnekleri verilen şiirleri zikretmektedir.

سلامٌ كَعَرْفِ الْمِسْكِ فَائِشٍ وَ نَاشِرٌ وَ كَالرَّوْضِ بِالْأَشْوَاقِ زَائٍ وَ زَاهِرٌ

على غائِبٍ عَنِّي وَ فِي الْقَلْبِ حَاضِرٌ أَلَا فاعجبوا مِن غائِبٍ وَ هُوَ حَاضِرٌ

“Selam olsun misk kokusu gibi yayılan ve dağılana

Çimenlik misali özlemle çiçeklenmiş ve parlayana

Selam, bedenimden uzak ama kalbimde var olana

Kaybolup da hazır olmak ne acayıptır anlayana” (el-Kermî, 1299: 7).

سلامٌ وَ تَفْسِيرُ السَّلَامِ سَلَامَةٌ نَحْنَةُ مَشْتَقٍ وَ نَحْفَةُ زَائِرٍ

“Selam olsun ki selamın tefsiri selamettir

Özleyenin esenlik dileği ve ziyaretçinin hediyesi” (el-Kermî, 1299: 7).

ولما تأيّم قلم اقتديز أسير لحضرتكم بالقدم

وصلت إليكم بقلب شج و خاطبتكم بلسان القلم

“Uzaklaşınca size geledim yürüyerek

Takatim kalmadı huzurunuzda gelmeye

Size ulaştım kederli gönlümle

Ve hitap ettim size kalemin diliyle” (el-Kermî, 1299: 7).

Yukarıdaki örneklerden anlaşılacağı üzere el-Kermî, bu fasılda muhatabın duygularını alevlendirecek, gönlünü celbedecek türde şiirler seçmiştir.

Bab: selam kalıpları ve yazışmanın başlangıç kısmı ile ilgili bilgiler

Yazışmalarda dikkat edilmesi gereken bazı usuller vardır. Özellikle mektupların giriş kısmı, kâtiplerin en fazla dikkat etmesi gereken bölüm olup muhataba tesir edecek güzel kelimeler kullanılmalı ve ibareler belîğ olmalıdır (el-Haşimî, 1969: 1/16-22; el-Halebî, 1298: 65). Bu kısımda el-Kermî, söze selamla başlamanın gerektiğini belirterek şu tavsiyelerde bulunmaktadır: Bil ki selam lafızları tek bir kalıpla sınırlı değildir. Dilersen, “en yüce ve şerefli selam veya övgü”, “selamın ardından” ya da “selam hediyesinden sonra” gibi cümlelerden sonra “özellikle efendimiz” cümlesini ekleyerek uygun sıfat ve lakapları saydıktan sonra muhatabın ismi, açıkça veya ona işaret eden kelimelerle ifade edilmelidir (el-Kermî, 1299: 9). Eserde başlıkla ilgili manzum ve mensur şu örnekler verilir:

لَسْنَا نُسَمِّيكَ إِجْلَالًا وَ تَكْرِيمًا وَ قَدْرُكَ الْمُغْتَلِي عَنْ ذَاكَ يُغْنِينَا

إِذَا أَنْفَرَدْتَ وَ مَا شُورِكْتَ فِي صِفَةٍ فَخَسْبُنَا الْوَصْفُ إِضْحَاحًا وَ تَبِينَا

“Anmıyoruz ismini tazim ve ihtiram için

Buna muhtaç etmez bizi ulu merteben ve kadrin

Bir sıfatta yok ise benzerin ve şerikin

Sıfat yeter bize anlatmak ve izah için” (el-Kermî, 1299: 9).

كُمَامَةٌ وَ أَسْدَحُ حَمَامَةٍ وَ أْبَدَعُ عِبَارَةٍ وَ أَرْفَعُ إِشَارَةً وَ أَلْطَفَ مِنْ نَسِيمِ الصَّبَا إِذَا حَرَكْتَ الْأَفْنَانَ وَ أَطْرَبَ مِنْ تَعَارِيدِ الْأَطْيَارِ أَمَالَتِ الْأَعْصَانَ سَلَامٌ تَعَطَّرَتْ بِنَفْحَاتِهِ رِياضُ اللَّحْحِيَّةِ وَ الْوُدَادِ وَ تَحِيَّاتُ صَافِيَّةٍ أَغْزَرَ مِنْ قَطْرِ الْعَمَامِ نَخَصَ مَوْلَانَا فَلَانَ

“Goncalardan yayılan en güzel koku, güvercinlerin en tatlı ötüşü, ibarelerin eşsizi, işaretlerin en yücesi, dalları okşayan saba rüzgârından daha hoş ve dalları titreten kuş civıltılarından daha sevimli, muhabbet bağlarını kokusuyla şenlendiren selam, saf ve halis, yağmur damlalarından daha bol esenlik dileği selam filan efendiye olsun.” deyip dua ettikten sonra... (el-Kermî, 1299: 10).

غَبَّ تَسْلِمَاتٍ تَعَطَّرُ الْأَكْوَانُ بِطَيْبِ نَشْرِهَا . وَ تَبَسُّمُ تُغَوُّ الْأَفْحَاوَانِ مِنْ حَسَنِ بِشْرِهَا . صَادِرَةٌ عَنْ وُدِّ لَا يَزُولُ وَ لَوْ تَزُولُ الْجِبَالُ . وَ حُحِّي لَا يَفْنَى وَ لَوْ تَفْنَى الْأَيَّامُ وَ اللَّيَالُ

“Cihanı güzel kokusuyla kaplayan, papatyaları hoş kokusuyla tebessüm ettiren, dağlar yok olsa bile sebat eden, gece ve gündüzler tükense bile yerinde duran selamlarımı takdim ettikten sonra...” (el-Kermî, 1299: 13).

غَبَّ إِهْدَاءِ نَحِيَّاتٍ مَبِينَةٍ عَلَى صَدَقِ الْوِدَادِ . وَ تَسْلِمَاتٍ مُنْبِئَةٍ عَنْ مَحَبَّةِ الْفَوَادِ . وَ دَعَاوَاتٍ لِنِكَ الدَّائِبِ الْبَهِيَّةِ مِنْ أُمَّ جَمَاهَا أَوْ تَيْمَمَ بَتْرَابٍ تَرَأَاهَا حَصَلَ لَهُ الْفَخْرُ وَ الْمَجْدُ

“Sevgilerin en sadığı ve gönül muhabbeti ile bina edilmiş selam ile birlikte kendine yönelenlerin ve mis kokulu toprağıyla teyemmüm edenlerin övünç ve talihe eriştikleri parlak ve yüce zatınıza dualar hediye ettikten sonra...” (el-Kermî, 1299: 14).

Yukarıdaki manzum ve mensur örneklerde el-Kermî'nin muhataba tesir edecek güzel kelimeler ve belîğ ibareler ve gönül okşayan hitaplar kullandığı görülmektedir.

3.2.3. Bab: padişah ve vezirlik makamında bulunanlarla ilgili yazışma şekilleri

Bu tür mektuplara ubudiyet-nâme ismi verilmektedir (Gültekin, 2007: 244). Ubudiyet-nâme, bir devlet büyüğüne olan bağlılık, sadakat, bendelik ve kulluk arz etmek veya sergilemek amacıyla yazılıp söz konusu kişiye/makama arz edilen mektuplardır (İnce, 2009: 616).

el-Kermî, bu kısımda şu tavsiyelerde bulunmaktadır: Bil ki kâtipler melikleri tazim etmekte aşırıya kaçmışlar hatta selamdan tenzih ederek, “Toprağımızı öperim.” veya “Ellerinizi öperim.” gibi ifadeler kullanmayı tercih etmişlerdir (el-Kermî, 1299: 16). İlgili yerde verilmiş bazı örnekler şunlardır:

يُقْبَلُ الْأَرْضَ حَمَا اللَّهُ سَاحَتَهَا مِنْ غَيْرِ الزَّمَانِ وَ اِكْتَنَفَهَا بِالْأَمَانِ مِنْ ضُرُوفِ الْحَدَثَانِ لَا بَرِحَتْ مَحْرُوسَةَ الرِّجَابِ وَ مَأْتُوسَةَ الْأَبْوَابِ هَامِيَةَ السَّحَابِ فَسِيحَةَ الْجَنَابِ لِمَنْ أُنَابَ

“Dudak sürüp öperim toprağınızı. Allah, zamanın musibetinden ve feleğin felaketinden emin kılsın arsasını. Her tarafı selamette olsun daim. Kapısı boş kalmasın ya Rabbim! Bulutları yağmurlu ve bereketli, meydanı ziyaretçilere açık ve hareketli olsun.” (el-Kermî, 1299: 16).

يُقْبَلُ الْبِدَّ الشَّرِيفَةَ تَقْبِيلاً يَقُومُ بِوَأَجِبِ الْحَدَمِ وَ يَوَدُّ أَنْ لَوْ سَعَى عَلَى الرَّأْسِ إِنْ لَمْ تُسْعِفْهُ الْقَدَمُ

“Hizmetkârınız, kendisine vacip mübarek ellerinizden öper, ayakları güç getiremezse baş sürüyerek gelmek ister.” (el-Kermî, 1299: 17).

El-Kermî, bu kısımda padişah veya vezirlik makamı gibi önemli mevkilerde bulunan kişilerle yapılan yazışmalarda muhatabın makamına münasip övgü, tazim hitapları, sıfatlar ve lakaplar ile dualara dair örnekler üzerinde durmuştur.

3.2.4. Bab: bazı sıfat ve lakaplar

Kâtibin söze başlamadan önce maksadına uygun bir şekilde muhatabın makamına uygun övgü, yergi vb. sıfatları kullandıktan sonra dileğini ve isteğini ifade etmesi gerekir (el-Halebî, 1298: 84). el-Kermî, burada şu tavsiyelerde bulunmaktadır: Kâtibin selamdan sonra, muhataba layık olan sıfat ve lakaplarla hitap etmesi gerekir. Âdet hâline gelmiş ve kendine yazılan kişinin hoşuna gidecek durumlar haricinde bu sıfatları uzatmaması gerekir. Padişah, vezir, emir, kadı, kazasker, şeyh, âlimler, vaiz, tacir,

müdürrisler ile ilgili sıfatlar ve dualara yer verilir (el-Kermî, 1299: 18). el-Kermî'nin konuyla ilgili verdiği örnekler aşağıda yer almaktadır.

a. Müdürrislik vazifesinde bulunan biri için hitap örneği:

صدرُ المدرّسين فخرُ العلماء الرّاسخين الفقيه الذي تزيّنتُ بدروسه المساجدُ و المدارسُ أحياءُ دروسِ المدارسِ و زانَ دروسها و جعل صدورَ المجالسِ و أطلع شمسها و جمع ثمنَ العلومِ و نسق نظامها و رفع منارَ الإفادة و ضاعف إعطائها

“Müdürrislerin serdari, derin âlimlerin iftiharî... Öyle bir fakih ki dersleriyle süsleyen mescit ve medreseleri. Virane medreseleri ihya edip ders ve tedrisi ile tezyin eden. Onunla güzelleşir meclislerin başköşesi. Meclislerin ufku ve doğan güneşi. İlimleri toparlayan ve tanzim eden, bilimleri tertip edip nizam veren, beyan ve ifade fenerlerini yücelten, ilme güç ve kuvvet veren...” (el-Kermî, 1299: 36).

b. Edebiyat ve belagat âlimlerine hitap örneği:

عُمدَةُ البلاغِ و المتكلمين كُنزُ النحاة و المعربين المتخلى كلامه بقلانيد العقيان و نظامه بلاغة قس و فساحة سخبان كيف لا و هو الفصيخ الذي إن تكلم أجمل و أوجز و أسكت كلّ لسانٍ ببلاغته و أعجز بل البحرُ الذي جرث فيه سُفنُ الأذهانِ فلم تُدرِك قرازه و عجز النُظراءُ عن أن يحوضوا نياره ما برزَ في مؤطِنٍ بحثَ إلا برزَ فيه على الأقرانِ و لا أخير عن فضله إلا تمثّل بليس الخبزِ كالعيان كيف لا و هو البليغُ الذي تالأتُ بمعاني بيانه الشطوُورُ و الطروسُ و اهتزتْ لبديع براعته و عبارته الأعطافُ و الرُّوسُ إذا نثرَ نثرَ الدُررِ و إذا نظمَ نظمَ العُررِ

“Belagat ve kelim ulemasının serdari, nahiv ve i'rab ilmiyle uğraşanların hazinesi. Kelamı gerdanlıklarla süslenmiş halis altından. Nizamı, söz dizimi Kus'un belagati ile ziynetli, fesahati Sehbân'dan. Nasıl olmasın ki! Kelamı kısa ve veciz, belagati lâl eder belagat ehlini, bırakır âciz. Öyle bir deniz ki akıl gemileri onda yol alır da dibini göremez. Beligler ve emsalleri girdabına girmeye cesaret edemez. Nerde bahse girişirse üstün gelir akranına 'İşitmek görmek gibi değildir.' lafını hatırlatır hayranına...

Nasıl olmasın ki! Satır ve sayfaları parlatır ifadelerindeki manalar, ibaredeki maharet ve eşsizliği gören omuzları ve başları sallar. Nesre başlarsa inciler dizer, nazmettiğinde nurlar saçar.” (el-Kermî, 1299: 37).

Metinde adı geçen Kus b. Sâide ve Sehbân el-Vâilî'nin hayatları hakkında bilgi vermek konunun anlaşılması açısından yararlı olacaktır.

Kus b. Sâide (öl. 600), Cahiliye Dönemi'nde Hz. Peygamber'in kendisini dinlediği, tevhid inancına bağlı bir hatip ve şair olup yetiştirdiği hatiplerle meşhur Necran çevresindeki İyâd kabilesine mensuptur. Kaynaklarda iyi bir hatip ve şair olduğu, insanlara nasihat etmek üzere Irak ve Suriye dâhil birçok yeri gezdiği, hatta Bizans imparatoruyla dostluk kurup onunla ilim, akıl, edep, mürüvvat, mal ve mülk konularında sohbet ettiği belirtilmektedir (Kapar, 2002: 460).

Sehbân el-Vâilî (öl. H. 1. yüzyıl sonları), Cahiliye Devri'nde Vâil kabilesi arasında doğdu ve bu kabile içinde yetişti. Vâil kabilesinin hatip ve şairi olup Sahbanu Vâil, Sahbanu Vâil el-Bahilî olarak tanındı. Hem Cahiliye Devri'nde hem İslamî dönemde hitabet, fesahat ve belagatiyle meşhur oldu. Hitabet, belagat ve fesahatte “eblağü min Sahban-i Vail, ahtabu min Sahban-i Vâil, efsahu min Sahban-i Vâil, ebyenü min Sahban-ı Vâil, entaku min Sahban-i Vâil” gibi darbimesellere konu olmuştur (Durmuş ve Öz, 2008: 511).

Yukarıdaki ifadelere dikkat edildiğinde her bir muhataba, makam ve mevkisine uygun sıfat ve lakaplarla hitap edilmiş, muhatap olan şahıs vazifesi ile münasip özellikleri zikredilip yüceltilerek memnun edilmeye çalışılmıştır.

3.2.5. Bab: dualar

Lakap ve sıfat bölümünden sonra münasip duaların edilmesi gerekir. Bunlar sultan, kumandan, devlet başkanları, kadı, şeyh, ulema, tacir veya herhangi bir kimse için kullanılabilecek dualar olarak sayılmaktadır. Bu tür mektuplara dua-nâme adı verilir. Dua-nâme, din ve devlet büyükleri ya da anne baba için Allah'tan iyi dilek ve temennilerde bulunmak üzere yazılır (İnce, 2009: 616). el-Kermî'nin konuyla ilgili verdiği örnekler aşağıda yer almaktadır:

a. Yolculuğa çıkan için:

فَاللّٰهُ يَجْعَلُ أَسْفَارَهُ مُقْتَرَنَةً بِالسَّلَامَةِ وَالْأَرْيَاحَ مَتَّصِلَةً بِالْغَيْطَةِ وَالتَّجَاحَ وَ الْقَضَى بِقُرْبِ رَجْعَتِهِ وَ جَعَلَ مَسِيرَهُ سَبِيلاً لِرَفْعَتِهِ وَ سَكَّنَ بِقُدُومِهِ أَشْوَاقَ أَوْلِيَائِهِ وَ أَهْلَ حُبِّيَّتِهِ

“Allah, seferinde selamet ve kazanç nasip eylesin. Herkesin gıptayla baktığı, başarıya erişmiş biri olsun, dönüşünü yakınlaştırsın, bu seferini şan ve şerefine artmasına sebep kılsın. Ailesi, dostları ve sevdiklerinin özlemlerini dindirsin.” (el-Kermî, 1299: 32).

b. Herkes için kullanılabilecek dua örneği:

بَعْدَ السَّلَامِ وَ بَيِّتِ الْأَشْوَاقِ وَ الدَّعَاءِ إِلَى تِلْكَ الْحَضْرَةِ الشَّرِيفَةِ وَ الطَّلَعَةِ الْمُنِيفَةِ وَ السَّمَائِلِ اللَّطِيفَةِ مَعَ ثَنَاءِ يُحْيِي الْمَشَاكِعَ عَيْبَرَهُ وَ يُزَيِّرِي بِالْبَلَابِلِ هَدْيَهُ اسْتَوْهَبَ اللَّهُ تَعَالَى لَهُ وَ لِأَوْلَادِهِ السَّعِيدِ عَمراً يَطَاوِلُ الْأَبَدَ وَ مَبْتَأاً تَسْتَعْرِقُ الْعَدَدَ صَانَ اللَّهُ تَعَالَى حَضْرَتَهُ الْعَلِيَّةَ وَ حَمَاهَا وَ حَرَسَهَا وَ تَوَلَّاهَا وَ حَمَى جَمَاهَا وَ أَدَامَ مَجْدَهَا وَ غَلَّاهَا وَ سَنَا ثَنَاهَا وَ لَا يَبْرَحُ سِدَّةً أَعْتَابَهَا مَلْثُومَةً بِالْأَفْوَاوِ وَ تَرَابُ أَوْجَاهِهَا مُؤَسُوماً بِالْحَيَاوِ

“Selam, hasret ve duadan sonra, yüce huzurlarınıza, muhteşem sima ve endaminıza, latif ahlakınıza; kokusu miski, nağmesi bülbülleri utandıran selamlarımı takdim ederim. Yüce Allah, size ve soyunuza ebedî bir saadet ve sayısız ihsanlar bağışlasın. Allah yüce cenaplarınızı korusun ve kollasın, gözetlesin ve himaye etsin. Yüceliğini ve şerefini devam ettirsin. Methinizi parlatsın. Eşiğiniz, daima dudaklarının öptüğü mekân olsun. Kapınızın toprağı, alınlarla damgalansın.” (el-Kermî, 1299: 37).

El-Kermî'ye göre mektuba başlarken lakap ve sıfat bölümünden sonra dua edilmesi ve bu esnada muhatabın durumuna ve özelliklerine münasip kelimelerin kullanılması gerekir. Mesela ismi Ahmet olan muhataba dua edilirken “hamd” kelimesi, adı Şemsettin olan kişiye dua edilirken “şems” kelimesinin kullanılması daha etkili olacaktır. Yukarıdaki örneklerde muhatabın durumuyla ilgili hususlara dikkat edildiği görülmektedir.

Bab: iştihakla ilgili risale veya mektuplar

Özlem mektupları; aralarında teklifsizce görüşülebilen, mevki ve makama münasip hitap zorunluluğu bulunmayan samimi dost ve arkadaşlar arasında kullanılır. Bu tür mektuplara muhabbet-nâme adı verildiği gibi meveddet-nâme, şevk-nâme ya da uhuvvet-nâme isimleri de verilmektedir (Gültekin, 2007: 244). Bu tür mektuplarda kâtibin yapmacık sözlerden kaçınması, içinden geldiği gibi yazması tavsiye edilmekle birlikte mukteza-yı hâle de uygun davranılmalıdır (el-Haşimî, 1969: 1/45). el-Kermî'nin konuyla ilgili verdiği örneklerden bazıları şöyledir:

رَعَى اللَّهُ أَيَّاماً تَقَصَّصَتْ بِقَرِيكُمْ قِصَاراً وَ حَيَّاهَا الْحَيَا وَ سَقَّاهَا

فَمَا قُلْتُ إِيَّاهُ بَعْدَهَا لِمَسَامِرٍ مِّنَ النَّاسِ إِلَّا قَالَ قَلْبِي وَاهَا

“Sizinle geçen geceler Allah'a emanet

Kısaydı ama hayatla sulanmış ve ihya edilmişti

O gecelerin ardından kime sohbet için dediysem ‘tamam’

Ardından kalbim dile gelip dedi ‘aman’” (el-Kermî, 1299: 43).

غَبَّ سَلَامٌ مَمْرُوجٌ بِالسُّوقِ وَ الْغَرَامِ مَرْتَبِطٌ بِأَسْبَابِ الْمَحَبَّةِ عَلَى الدَّوَامِ لَا انْقِضَاءَ لِمُدَدِهِ وَ لَا انْقِطَاعَ لِمُدَدِهِ يُهْدِيهِ مِنْ سَالَتْ مَدَامُهُ حَتَّى سَبَّحَ فِي بَرْحَا وَ عَامٍ وَ طَالَتْ عَلَيْهِ أَرْمَنَةٌ
الْمُهْجَرِ حَتَّى أَنْ أَقْلُ لِحَظَاتِمَا مَا بَيْنَ شَهْرٍ وَ عَامٍ كَيْفَ لَا وَ شَمْسُ جَمَالِكُمْ قَدْ تَوَارَتْ عَنْهُ بِالْحِجَابِ

“Önce selam, yoğurulmuş özlemle ve bandırılmış hasrete. Sıkı sıkıya bağlı muhabbete. Daimî ve bitmeyen, sağlam ve kesilmeyen aktığı gözyaşlarının denizinde yüzenin hediyesi hâlâ o denizde batıp çıkmakta kendisi, hicran vaktinin bir sene sayılır saniyesi. Neden olmasın ki cemel güneşinizin örtündü çehresi, bürüdü yüzünü bulut peçesi, [dendikten sonra] zat-ı âlinize bunu yazmamın sebebi...” (el-Kermî, 1299: 38).

Bu bölümde oldukça samimi, tekellüften uzak ve duygu yüklü ifadelerin kullanıldığı dikkat çekmektedir.

Bab: serzeniş ve itap ile ilgili risale veya mektuplar

Eserin bu bölümünde; uzun süreli ayrılık, uzak durma, dedikodulara sebebiyet verme, hâl ve tavırlarda görülen soğukluk, sebepsiz davranış değişikliklerine bağlı olarak yazılabilecek mektuplardan örnekler verilmektedir. el-Kermî'nin konuyla ilgili verdiği örnek şöyledir:

أَفْضَلُ الْعِتَابِ مَا كَانَ بَيْنَ الْأَحِبَابِ بِسَبَبِ طَوْلِ الْغِيَابِ سَيِّدِي مَا سَبَّبَ طَوْلَ غِيَابِكَ عَنِّي وَ تَبَاعُدِكَ مِنِّي وَ مَا لَعُذْرُ فِي عَدَمِ الْحُضُورِ وَ مَا الدَّاعِي لِهَذَا التُّغُورِ وَ الْقَلْبُ بِكَ مُحْرَقٌ
مَشْغُولٌ وَ الضَّمِيرُ عَنْ مَحَبَّتِكَ لَا يَزَالُ وَ لَا يَزُولُ قَسَمًا بِصِدْقِ الْحُبِّ فِيكَ وَ إِخْلَاصِ الْوَدِّ لَدَيْكَ إِنَّ حُضُورَكَ عِنْدِي لِأَشْهَى مِنْ الْبَارِدِ لِلْعَطْشَانِ وَ أَنْتَ عِنْدِي بِمَنْزِلَةِ الرُّوحِ لِلْجَنَانِ

“Sitemlerin en güzeli olur ahablar arasında, uzun süren kayıplar sonrasında. Efendim, neden ortalıkta yoksunuz, uzun müddetten beri ayrı durmanızın sebebi ne? Verin haberi. Nedir mâni olan gelmenize, sebep nedir çekingenliğinize? Hâlbuki bu kalp senin için yanmakta, daim seninle meşgul ve seni anmakta. Sana olan samimi muhabbetine yemin olsun. Gönlün bu sevgiden emin olsun. Seni görmek daha tatlı, dudağı kurumuş birinin soğuk suya hasretinden. Bana can içinde ruh gibisin, ayrılamaz can tenden.” (el-Kermî, 1299: 47).

Bu bölümün başlığı, “serzeniş ve itap ile ilgili risale veya mektuplar” olmakla birlikte el-Kermî'nin kullandığı ifadeler aslında yapılan sitemin, derin bir sevgi ve hasretin kılıfı olduğunu göstermektedir.

3.2.8. Bab: tebrik ve kutlama ile ilgili risale veya mektuplar

Bu tür mektuplar genel olarak tehniyet-nâme olarak adlandırılır. İyadet-nâme, kudûmiyye ve dariyyeler de bu başlık altında toplanır. Tehniyet-nâme (tebrîk-nâme), doğum, düğün, terfi gibi sevindirici bir olayın kutlanması amacıyla yazılan mektuplardır. Bu tür, günümüzde tebriknâme veya kısaca tebrik kelimesiyle ifade edilmektedir (Gültekin, 2007: 244).

Ziyaret edilemeyen, rahatsızlığı işitilen dostların hâl ve hatırlarını sormak için yazılmış mektuplara “iyadet-nâme” denir. Kudûmiyye büyük ve önemli bir zatın herhangi seferden dönüşü vesilesiyle takdim edilen armağana denir. Edebî bir terim olarak ise kudûmiyye; büyük ve önemli bir zatın seferden dönmesi veya bir şehre teşrifi vesilesiyle yazılan, avdetin veya teşrifin tebrik edilip şairin ve halkın duygularının yansıtıldığı, teşrif eden kişinin övüldüğü manzumelere denir (Batur ve Yıldız, 2019: 260). Dâriyye, herhangi bir konak, ev veya köşkün inşasından dolayı yazılan tebriklerdir (Pala, 2002: 117).

el-Kermî, bu gibi konularda selam, sıfat ve lakapların ardından duada bulunduktan sonra zafer, fetih, düğün, doğum, tayin, yeni bir ev gibi olaylara binaen yazılabilecek tebrik örnekleri vermektedir:

a. Geçmiş olsun dileği (تحننة بعافية مريض)

المجدُ عوقٍ إذا عوفيتِ والكريمُ و زال عنك إلى أعدائك الأُمُّ
صَحَّتْ بصِحَّتِكَ الأملُ و اتبَهجتِ بِهَا المكارِمُ و ائتمَلتِ بِهَا الدَّرِيمُ
“Esenliğine afiyet buldu şeref ve kerem

Seni bırakıp düşmanlarına yürüsün elem

Arzular şifa buldu sıhhatinle oldu bahtiyar

Safa buldu cömertlik ve inayet, koptu yağmurlar” (el-Kermî, 1299: 58).

b. Ev tebriği

يُنهي وَيُجَيِّ بالمسكن السعيد و الوطن المبارك الجديد و المنزل الذي تحيط به السعادة من سائر جهاته و يكتنفه الإقبال من جميع جنباته فالله تعالى يجعل حلول المولى فيه مؤذناً بتمام
السماء و كائناً في أسعد الطوالع من نجوم السماء و يجعل السعادة بُنيانه و الإقبال أركانه و اليُمن ساحة جنابه و التوفيق عتبة بابَه

“Mesut yuvanız, mübarek yurdunuz hayırlı olsun. Mutluluk ve talihin dört taraftan sardığı yeni mekânınız hayırlı uğurlu olsun. Efendimizin teşrifini yeni mekânına, Rabbim alamet eylesin nimetlerin tamamına, talih yıldızının kutlu çıkışına denk gelsin. Binası mutluluk ve saadetle renklensin. Arsası bereketli, esası devletli, eşîği bahtlı olsun.” (el-Kermî, 1299: 56).

Bu bölümde günlük hayatımızın her alanında kullanılabilecek türde mektuplara örnek verilmiştir. el-Kermî, muhatabın iyileşmesinden ya da mutluluk veren bir durumdan duyduğu sevincini tebrik ederek duygularına ortak olduğunu belirten belîğ ifadeler kullanmıştır.

Bab: ta'ziye (ta'ziyet-nâme)

Bu bölümde konuyla ilgili verilen bazı örnekler şunlardır:

و ما هذه الأيامُ إلا مراحلُ يَحْتُ بِهَا حادٍ من الموتِ قاصدُ
و أعجبُ شيءٍ لو تأمَلتُ أَنَّهُ مراحلُ نُطويُّ و المسافرُ قاعدُ

“Gece gündüz sadece bir konaklık mekândır

Bir yaverin eşliğinde ölüme gidilen andır

Merhaleler kat edilir de yolcu yerinde oturur

Dikkatlice bakarsan eğer en acayip şey de budur.” (el-Kermî, 1299: 61).

و يُنهي المحبُّ بعد رُغمِ السطورِ و العَبْرَاتِ تفرقها و الرُّقْرَاتِ تُحرقها أَنه قد ورد إليه الخبرُ الذي قد أطلَّ كَرِيهَهُ و أطارَ قلبَهُ و ضاعف أمله و توجَّعَهُ إِنَّا لله و إِنَّا إليه راجعونَ ما شاء الله
فلقد قرَحَ هذا المصابُ الحُفُونُ و أسألُ الدُموعَ من العيونِ كالعُيونِ كَانْ و ما لم يشأْ لم يكنْ تسليماً لمن لهُ الخلقُ و الأمرُ و صبراً على هذا المصابِ الذي أورتِ في القلبِ تزايدَ الجمرِ
و مولانا أولى مَنْ يتلقى أمرالله بالتسليم و يتلقى الحُطوبَ الصَّادمةَ بقلبٍ سليمٍ

“Sizi seven (ben), yalımlı soluklar eşliğinde gözyaşlarının ıslattığı, hasret ateşinin yaktığı bu satırları yazarken kederini uzatan, kalbini kuşatan matemini ve elemi katbekat arttıran haberin kendisine ulaştığını bildirmek ister. Allah'tan geldik ve O'na döneceğiz. O'nun dediği olur; dilemediği olmaz şüphesiz. Yaratmak O'nun, her şey O'nun elinde. Sabır ve teslim gerekir ölümden, her fiilinde. Kalbi ateş korlarıyla harlayan bu musibettede merhumun haberi, yaraladı pınarlar, gözeler misali gözyaşları akıtan gözleri.

Efendimize ise yakışan, Allah'ın emrine selim bir kalp ile teslim olmak ve musibet darbelerini rıza ve hilm ile karşılamaktır. Zira Efendimiz bu hususta insanlar arasında önder ve örnektir.” (el-Kermî, 1299: 61).

Bu kısımda insanların hayat yolculuğu esnasında karşılaştıkları en acı olaylardan biri olan ölüm haberi üzerine duyulan üzüntü dile getirilip muhatabın acısını paylaşmak ve hafifletmek, elem ve kederini teskin edip teselli edecek ifadeler, etkili bir üslupla kullanılmıştır.

Bab: şefaât, aracılık, ricâ ve referans mektupları

Şefâat-nâme, bir suçun affedilmesi ya da herhangi bir iş için yardım istenmesi amacıyla yazılan mektuplardır (Gültekin, 2007: 260). Tavassut-nâme, şefkat-nâme, niyaz-nâme, iltimas-nâme, muavenet-nâme gibi adlarla da bilinen bu mektuplar, genellikle ortak özelliklere sahiptir ve bu mektuplar şahsî istekler içermezler. Bunların en önemli ortak yönleri eş dost ve yakın çevre için bir tanıdığa referans isteme veya referans vermedir (İnce, 2009: 618).

Bu bölümde konuyla ilgili verilen bazı örnekler şunlardır:

دَوُّوا الحوائج يأتوني لعليهمُ
أني لذيك من الأتباع والخدم
يستصحبون كتابي شافعاً لهمُ
لئيل مطلبهم من معدن الكرم

“Muhtaçların kapısına gittikleri benim

Bilirler hizmetçinim, buyruğuna âmâdeyim

Mektubumu şefaâtçi bilip taşırlar yanlarında

Dileklerine ulaşsınlar diye kerem membaında.” (el-Kermî, 1299: 65).

و إنَّ حاملَ الرِّقِّ المَحَبَّةِ التي لم تتغَيَّرْ بِبُعْدِ الدَّارِ مَنَّ له في المَحَبَّةِ صُحْبَةً أَكِيدَةً و مودَّةً مديدَةً و هو مع ذلك متضلعٌ من معرفة العلوم الدِّينِيَّةِ و الفنون الأديبِيَّةِ مشتملٌ على فهمٍ قاذحٍ و عقلٍ راجحٍ و مودَّةٍ كاملةٍ و فتوَّةٍ شاملةٍ و بيتٍ طاهرٍ و نسبٍ فاخرٍ و عند التَّنَظَّرِ إليه بلوح شاهدٌ ذلك عليه و ليس الخبزُ كالعيانِ و ستقُرُّ به عند الرُّؤْيَةِ العيانِ و المأمولُ من المولى كما هو معروفٌ من لطيفِ إنعامِهِ و شريفِ اهتمامِهِ أن يُجِيبَ مُلَقَّاهُ و يُكرِّمَ متواهِ و يبالغُ في تعظيمِهِ بإجلاله و يحترِّمَهُ احترامَ أمثاله و يراعاه حقَّ رعايته و يلاحظه بعينِ عنايته فإذا فعل ذلك وضع الأشياءِ في محلِّها و هو مَنَّ كان أحقُّ بما و أهلها و ما أسداه سيِّدنا إليه فهو واصلٌ إلى و محسوبٌ في الجزاء على

“Mesafelerin, uzaklığın değiştiremediği muhabbet mektubunu taşıyan bu zât, sarsılmaz ve kadim dostluğumuzun bulunduğu, aynı zamanda dinî ilimler ve edebî sanatlar hususunda çeşitli ve mükemmel bilgilere sahip bir dostumuzdur. Anlayışı zeyrek, zekâsı yüksek, sevgisi tam ve içten, yiğitliği herkes tarafından bilinen, ailesi temiz ve belli, nesebi yüce ve şerefli olup ilk bakışta bile bu evsafını yansıtan işaretler görülür. ‘Anlatmak, görmeye benzemez.’ derler. Onu görünce aydınlanır gözler.

Lütufkâr nimetleri ve ulu hikmetleri herkesçe bilinen efendimizden istirhamımız; güzelce karşılayıp hoşça davranması, ikram edip emsaline layık ihtiramda bulunması, ona münasip minvalde onu gözetip kollaması ve inayet nazarıyla ona bakmasıdır. Böylece efendimiz, ehil ve müstahak olduğu cihetle bir şeyi layık olduğu mahalle yerleştirip emaneti ehline teslim etmiş olacaktır. Efendimizin yapacağı lütuf ve ihsan, benim için yapılmış ve bana verilmiş bir armağan sayılacaktır.” (el-Kermî, 1299: 67).

Bu bölümde, muhatabın gururunu okşayan, yardım istenen iş veya kişi için merhamet ve iyilik duygularını kabartacak ifadelerin kullanılmasına özen gösterilmiştir.

Bab: hediye ile takdim edilen yazılar

Hadisler ve din büyüklerinden rivayet edilen haberlerden anlaşılacağı üzere vazife veya bir yardım karşılığında hediye almak caiz değildir. Fakat insanların gönlünü yapmak, dostları sevindirmek için hediye vermenin bir sakıncası yoktur. Nitekim Ebu'l-Atâhiye (öl. 828) bir şiirinde:

هَدَايَا النَّاسِ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ تُوَلِّدُ فِي فَلْسُوكِهِمُ الْوَصَالَا

وَتَزْرَعُ فِي الْقُلُوبِ هَوًى وَوَدَا وَتَكْسُوهُمْ إِذَا خَضَرُوا بِجَمَالَا

“İnsanların birbirine verdiği hediyeler

Gönülleri birleştirir ve birbirine kenetler

Aşk ve muhabbet ekini yeşertir gönüllerde

Cemal esvabı giydirir buldukları yerlerde”

şeklinde hediyeleşmenin güzelliğini ve faydalı yönlerini ifade etmiştir (el-Kermî, 1299: 70).

Bu konudaki başka bir örnek aşağıda yer almaktadır:

يُثْبِي بَعْدَ الدَّعَاءِ بِسَعَادَةِ أَيَّامِ الْمُؤَلَّى وَ لِيَالِيهِ وَ دَوَامِ إِسْبَابِ ذِيْلِ إِحْسَانِهِ عَلَيْهِ وَ أَيَّادِيهِ أَنَّ الْهَدِيَّةَ لَوْ كَانَتْ عَلَى قَدْرِ الْمَهْدَى إِلَيْهِ وَ الْمَعُولِ عَلَيْهِ فِي تَقْدِيمِهَا لَكَانَتْ نَفَائِسُ النَّحْفِ فِي مَقَابِلَتِهِ مُحْتَقَرَةً غَيْرَ جَلِيلَةٍ وَ عِظَانُهُمُ الطَّرْفُ بِالنِّسْبَةِ إِلَى مَكَارِمِهِ مُسْتَسْغَرَةً قَلِيلَةً بَلْ لَوْ كَانَتْ الْهَدِيَّةُ عَلَى قَدْرِ الْمَهْدَى إِلَيْهِ لَا نَسَدُ بَأْمَا وَ تَحْتَلُّ أَصْحَابُهَا غَيْرَ أَنَّ الْمَمَالِيكَ لَمْ تَزَلْ تَقْتَرِبُ إِلَى مَوَالِيهَا بِالْيَسِيرِ مِنْ نَعِيمِهَا وَ الْمُؤَلَّى أَوَّلُ بِالْقَبُولِ بِمَخْضِ فَضِيلِهِ وَ إِحْسَانِهِ وَ جَمِيلِ بَرِّهِ وَ إِمْتِنَانِهِ وَ قَبُولِ الْهَدِيَّةِ مِنْ شَيْمِ الْكِرَامِ الْمَشْهُورَةِ وَ مَعَالِي الْأَخْلَاقِ وَ الْهَيْمِ

“Efendimizin mutlulukla geçsin gündüzü ve gecesini. Eteği uzun olsun, yerleri sürüsün elbisesi, duasından sonra şunu ifade etmeliyim ki hediyeler, hediye verilen kişinin kadri miktarınca olsaydı en nefis armağanlar düşük sayılır, bulmazdı değer. Kerem ve lütfuna nispetle küçük düşer, olurdu hakir. Hediyelerin en büyüğü, misli nadir. Hatta takdim edilenin kadri miktarı olsaydı hediyeler, hediye kapısı kapanır; veren utanır, boş kalırdı eller.

Fakat şu da var ki daim kullar, daim yakınlaşmak ister efendilerine hediyeler ile takdim ettikleri küçücük bir şey olsa bile. Efendimize kabul etmek yaraşır, budur ihsan ve keremi, yaptığı iyilikler ve minneti. Hediye reddetmemek soylu insanların asil huy ve âdeti ile yüce ahlak ve ulu himmetlerindedir.” (el-Kermî, 1299: 71).

Hediye babında bir takriz örneği (هدية التصنيف):

Klasik metinlerin nazar duaları olarak nitelenen (Gür, 2012: 79) ve methetmek veya edilmek anlamına gelen takriz kelimesi, telif eserler hakkında kullanılan bir tabirdir. Bir telifi medih yoluyla yazılan mensur veya manzum yazı şeklinde tanımlanan takriz, genellikle methedilen eserin baş kısmında yer alır (Pakalın, 1993: 2/385; Pala, 2002: 450).

و لما كانت الهدايا تزرع الحب و تضاعف و تعضد الشكر و تسعفه أحببت أن أهدي إلى مجلس المولى هدية فائقة و تحفة راقية تكون عنده نافعة و بقدره لائقة و لم يكن شيء أليق به سوى العلم الذي شغفه حباً و الحكمة الذي لم يزل بما صبا مع اعتراف في ذلك أتى كتهدي القطرة إلى البحر و العزف إلى الزهر أو كمن أهدى إلى الشمس ضياء و إلى القمر سناء لأن المولى هو البحر المحيط بكل فضيلة و العارف بكل فن فلا يخفى عليه دقيقة منه و لا جليلة إلا أن هذا المؤلف قد ثملت سعادة الورود إلى منهله العذب المورد فإن وافق الغرض و قضى الحق المفترض و لحظته المهمة العالية و العناية السامية اكتسب شرفاً يتخلد في تواريخ الأخبار و يكتب بسواد الليل على بياض النهار

“Hediyeler gönüllere sevgi ektiği, şükran duygusunu kuvvetlendirdiği cihetle katınıza, kadrinize layık ve yüce, nefis bir hediye, mükemmel bir armağan takdim etmek istedim. Fakat size, tutkulu bir sevgiyle bağlı olduğunuz ilim, gönle yerleşmiş hikmetten başka bir şey layık değil. İtiraf ederim ki bu armağan denize katre, çiçeğe koku, güneşe ışık ve aya nur bağışlamak gibidir. Nitekim Efendimiz her fazileti kuşatan bir deniz, her tende mahir bir arif olup büyük olsun küçük olsun hiçbir şey ona gizli olmamakla birlikte bu müellif, sizin tatlı pınarınızdan su içme saadetine kavuşur.

Eğer bu telif maksuda muvafık ve edası farz olan bir hakkın edası olarak görülür de ulvi himmetiniz ve yüce inayetinizin nazarına nail olursa tarihe geçecek, gecenin karalığı ile gündüzün beyaz sayfasına yazılacak baki bir şeref kazanacaktır.” (el-Kermî, 1299: 73).

el-Kermî, bu bölümde insanların gönlünü hoşnut etmek, eş ve dostları sevindirmek amacıyla hazırlanan manzum ve mensur metinlerde kullanılacak ifadeleri göz alıcı bir tarzda sergilemektedir.

Bab: durumdan şikâyet edilerek verilen sözlerin yerine getirilmesi hakkında

Niyâz-nâme, yalvarma, yakarma üslubuyla yazılmış mektup türüdür (Haksever, 1996: 25). el-Kermî, bu konuya aşağıdaki şiirle başlayarak örnek metinlerle devam etmiştir:

إذا لم يكن إلا عليك المعوّلُ فمَنْ ذا الذي عن باب فضلك يعدل
و إن أنت لا تُرجى لكلِّ مُلِمَّةٍ فمَنْ ذا الذي يُرجى و من ذا يُؤمّل
“Senden gayrı hiç kimse yoksa güvenilecek

Kapını bırakıp başkasına kim gidecek

Gözler seni aramazsa bir badirede

Kimi anar, kimi umar, hani nerede” (el-Kermî, 1299: 73).

و يُنهي بعدَ الدّعاء لمن جعله الله بالخير معروفا و على منافع العباد موقوفا و إلى تحصيل الثواب بكلّيته مصروفًا أنّ الدّاعي قد وقف ببابه و لاذّ بجنابه الذي ما خاب من قصده و لا أضع من اعتمده كيف لا و هو كعبه الجود التي يُحج إليها الجود و قبله الأمان التي يُؤمّها القاصي و التّاني و قد توجه العبد في الموعد إليه غائبه و استدرك فائته و من دأبه إغائته الملهوف و إسداء المعروف و إغتنام الثّوبة والأجر و المسارعة إلى أفعال البرّ و إنجاح الوسائل و الآمال و المساعدة بالتّفنّس و المال

“Duacınız, Allah’ın lütfuyla hayırsever olarak tanınan kendini insanların faydasına hasreden ve tüm benliğiyle sevap kazanmaya adayan zatınıza duadan sonra ifade eder ki kapınızda beklemekte ve ona yönelenin hüsrana uğramadığı ve kendisine güvenenin kaybetmediği zat-ı âlilerinize iltica etmektedir. Nasıl olmasın ki? O, mevcudatın kendisine yöneldiği kerem Kâbe’si, uzak yakın herkesin yöneldiği emellerin kiblesidir.

Kulunuz, kendisine vaat edilenin neticesini ve yitirdiklerini bulma emeliyle yüzünü size çevirmiştir. Zira çaresizlerin kurtarıcısı, hayırsever, sevap ve ecir kazanmayı ganimet sayan, iyilikte yarışan, dilekleri yerine getirmek için çırpınan, malı ve canıyla yardım eden gibi sıfatlarla tanınan efendimiz, bu gibi hasletleri kendine âdet edinmiştir.” (el-Kermî, 1299: 74).

Bu kısımda dilek ve isteklerin hasıl olması için muhatabın gururunu okşayacak, yardım ve merhamet hislerini heyecana getirecek ifadeler, duygulu bir üslupla dile getirilmiştir.

Bab: risale veya mektuplara cevap verilme usulü

Cevâb-nâme; gelen bir mektup, kendisine iletilen bir konu ya da soruya cevap vermek amacıyla yazılan mektuplardır (İnce, 2009: 650). Konuyla ilgili bölümdeki örneklerden bazıları şu şekildedir:

وصل كتابكم المشحون بالذُّرر و ورد خطابكم الذي هو أجمى من الشمس والقمر فانصب له العبد قائماً على الحال و قابله بما يجب من التعظيم والإجلال

“İncilerle yüklü mektubunuzu, güneş ve aydan görkemli hitabınızı, bu kulunuza ulaştığı gibi kadrine layık tazimle ayağa kalkarak karşıladım.” (el-Kermî, 1299: 77).

ورد كتابكم الشريف فأحيا قلباً كان ميتاً رميمًا و رفع برؤوس نعيمه عنه عذاباً أليماً و طرح عن خاطره وهماً عظيماً فقبَّله المملوك عند تناوله و لثمه إكراماً لمُرسله

“Şerefli mektubunuz bize ulaşarak kurumuş, ölmüş kalpleri diriltti. Nimet bahçesi misali bize musallat olan acıklı azabı kaldırıp üzerimize serpilmiş ölü toprağını süpürdü. Zihnimizdeki tembellik ve gevşekliği kovdu. Bendeniz, mektubu eline alınca gönderenin hatırına dudaklarına götürüp öperek yüzüne gözüne sürdü.” (el-Kermî, 1299: 78).

el-Kermî, bu bölümde gelen mektubun muhtevası veya gönderen kişinin hâli, unvanı ve makamına göre verilecek uygun cevaplara ait bazı misaller vermiştir.

1.1.1. Bab: vaaz, nasihat ve yanlış davranışların kınanması

Bu tür mektuplar nasihat-nâme olarak adlandırılır. Nasihat-nâme, öğüt verici nitelikte olan didaktik yazılardır (Pala, 2002:362). el-Kermî, bu bölüme aşağıda yer alan hadis-i şerifi nakletmekle başlamaktadır:

صح عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: “الدين النصيحة” قالوا لمن يا رسول الله قال الله و لرسوله و لأئمة المسلمين و عاتمتهم

Ebû Rukayye Temîm İbni Evs ed-Dârî'den (r.a.) rivayet edildiğine göre, Nebi (s.a.v.): “Din nasihattir.” buyurdu. Biz kendisine: “Kimin için nasihattir?” dedik. Peygamber Efendimiz: “Allah, Kitabı, Resulü, müminlerin yöneticileri ve tüm Müslümanlar için nasihattir.” buyurdu (Müslim, en-Nevevî, 2001: 92). Hadis-i şerifin devamında el-Kermî, “Nasihat, peygamberlerin yolu olan zorlu bir mükellefiyettir. Zira nasihat lezzetlere dalmış insanlara, makam sahibi kimselere ağır gelir.” demektedir.

عن المرء لا تسأل و سأل عن قريته فكلُّ قسرين بالمقارن يتقدي
و صا حب خيار الناس واستبقي وُدُّهم و لا تصحب الأردى فتزدى مع الردي

“Kimliğini sorma kimsenin, araştır dostunu, sevdiğini

Kim kime yanaşırsa bil, şüphesiz işler işlediğini

Hayırlı insanlarla dost ol, kazan sevgilerini

Dolaşma alçaklarla, devrilir görürsün berbat hâlini” (el-Kermî, 1299: 81).

و من بلعك شتمك فقد شتمك و من نقل لك فقد نقل عنك و من مدحك بما ليس فيك من الجميل و هو راضٍ عنك ذمك بما ليس فيك وهو ساخط عليك قبل لبعضهم أئ
الناس أحبُّ إليك أخوك أم صديقك ؟ فقال إنما أحبُّ أخي إذا كان صديقي

“Sana edilen küfürleri sana ulaştıran, sana küfretmiştir. Başkasının sözünü sana taşıyan; senin de sözlerini başkasına taşıyacaktır. Senden hoşnut olduğu zaman seni sende olmayan güzelliklerle öven; senden kızdığında seni sende olmayan çirkinliklerle anacaktır. Birine, ‘Kardeşini mi, arkadaşını mı

seversin?' diye soruldu. 'Ben kardeşimi ancak arkadaşım olursa severim.' diye cevap verdi." (el-Kermî, 1299: 83).

el-Kermî bu bölümde; gıybet, uygunsuz kişilerle arkadaşlık, yanlış davranışlar ile ilgili nasihatlerle birlikte ve şiir ve hikmetli öğüt örneklerini zikretmektedir.

Sonuç

İnşâ, ilmî bir disiplin olarak resmî veya özel yazışmaların usullerini, inceliklerini ve mektup yazma sanatını ifade eder. Bu disiplinin kurallarına uygun olarak yazılmış resmî ve özel mektuplar veya şiirlerin derlenmesiyle teşkil edilen eserlere münşeât mecmuası denilmektedir. İnşâ ilmi ve sanatı ile ilgili kaleme alınan eserlerin en önemli gayelerinden biri, kâtiplere yazışma usul ve kaidelerini öğretmektir.

Arap edebiyatında inşâ sanatının en büyük ilham kaynağı, Cahiliye Devri'nden miras olarak aldıkları fasih dilleri ve şiirleriydi. Bu mirasın ürünleri olan secili ve sanatlı nesirler ile belîğ şiirler, daha çok hitabette kullanılmaktaydı. Edebî açıdan oldukça sanatlı olan bu ürünler, İslamiyet'ten sonra insanların İslam dinine davet edilmeleri, din ve Kuran-ı Kerim'in anlaşılması noktasında önemli birer araç olarak görülmüş ve kullanılmıştır. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) İslam'a davet mektupları, İslam tarihindeki ilk resmî mektup örnekleri sayılır. Dört Halife Devri'nden başlayarak Osmanlı Devleti dönemine kadar inşâ sanatı üzerinde durulmuş ve İslam devletlerinin bürokratik yapı kazanmasıyla birlikte inşâ sanatıyla ilgili çok sayıda eser kaleme alınmıştır.

Sihâbeddin Mahmûd el-Halebî tarafından kaleme alınmış olan *Hüsni't-Teveşül ilâ-şınâ'ati't-teressül*, el-Nuveyrî tarafından kaleme alınmış olan *Nihâyetü'l-ereb fi-fünûni'l-edeb*, ibn-i Fazlullah el-Ömerî'nin telif ettiği, *el-Ta'rîf bi'l-muştalahi's-şerîf*, el-Kalkaşendî tarafından kaleme alınan *Şubhü'l-a'sâ fi-şınâ'ati'l-inşâ* adlı eserler, inşâ sanatının gelişmesinde rol oynayan temel eserler olarak sayılabilir. Bu eserlerde genel olarak belagat ilmi ile edebî sanatlarda kullanılan terimler, diplomasi ilmi, protokol kuralları, kitabet sanatı, kâtibin başlıca özellikleri, muhtelif konulara ait mektup ve yazışma usulleri gibi inşâ sanatı ile doğrudan alakalı konular ele alınmış; hayvan türleri, harp aletleri, ordunun sevk ve idaresi, hükümdarlar ve çeşitli halk tabakaları, posta teşkilâtı, çeşitli bitkiler, savaş, müzik ve oyun aletleri gibi tali sayılacak konular hakkında açıklamalar yapılmıştır.

Mer'î b. Yûsuf el-Kermî'nin münşeât mecmuası tarzında tertip ettiği *Bedi'ü'l-inşâ' ve's-şifât fi'l-mükâtebât ve'l-mürâselât* adlı eseri, bu literatür arasında yer alan önemli eserlerdendir. Eser, 14 baktan meydana gelmiş olup inşâ terminolojisinde cevâb-nâme, duâ-nâme, iltifât-nâme, iltimâs-nâme, inâyet-nâme, muhabbet-nâme, niyâz-nâme, ricâ-nâme, şefâat-nâme, tehniyet-nâme, teşekkür-nâme, ubudiyet-nâme olarak adlandırılan türlerde mektup örneklerini ihtiva etmektedir. Kısaca *İnşâ-ı Mer'î* olarak adlandırılan bu eserde yukarıda adı geçen kitaplarda yer alan konulardan sadece çeşitli makamlara hitaben yazılacak resmî ve özel yazışmalarda dikkat edilecek kaide ve usuller üzerinde durulmuş, belagat ilmi ile edebî sanatlarda kullanılan terimlerden ziyade yazışmalarda kullanılması gereken sıfat, lakap, dua ve şiirler ile muhtelif konu ve amaçlarla ilgili temsilî yazı örnekleri bulunmaktadır. Bu örnekler edebî bilgisini ve kabiliyetini geliştirmek, edebî sanatları uygulama beceri ve maharetlerini iletirmek isteyenler için rehber niteliği taşımaktadır. Bu örnekler üzerinden resmî ve özel kişiler arasındaki hiyerarşik iletişim, yazışmaların kendine has terminolojisi ile edebî dil ve üslup üzerinden çok yönlü okumalar yapmak ve çeşitli sonuçlar çıkarmak mümkündür.

“Aynen, artı, okey” gibi kelimelerin ve emojiilerin kullanılarak dil hazinesinin kısırlaştırıldığı, görgü kuralları ve dil mantığına aykırı konuşma ve yazma alışkanlığının yaygınlaştığı günümüz şartlarında, inşâ ve münşeât mecmuaları üzerinde çeşitli çalışmaların yapılarak güzel konuşma ve yazma becerisinin kazandırılması ile ilgili örneklerin ortaya konması, önemli bir husus olarak önümüzde durmaktadır.

Kaynakça

- Batur, H., Yıldız, E. (2019). Şeyhülislam Muhammed ve Sâmih'in kudûmiyeleri üzerine mukayeseli bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 259-288.
- Bozkurt, N. (2004). Mektup. *İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 33, s. 13-14). İçinde İstanbul: TDV Yayınları.
- Durmuş, İ. (2000). İnşâ (Edebî Tür Olarak İnşâ: Arap Edebiyatı). *İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 22, s. 334-337). İçinde İstanbul: TDV Yayınları.
- Durmuş, İ. (2000). İnşâ. *İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 22, s. 334-337). İçinde İstanbul: TDV Yayınları.
- Durmuş, İ., Öz, M. (2008). Sahban el-Vâilî. *İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 25, s. 511-512). İçinde İstanbul: TDV Yayınları.
- el-Alevî, A. (1999). İbn-i Fazlullah el-Ömerî. *İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 19, s. 483-484). İçinde İstanbul: TDV Yayınları.
- el-Halebî, Şihâbüddin Mahmûd. (1298/1881). *Hüsni't-tevessül ila sinâ'ati't-teressül*. Mısır: Matbaatu'l-Vehbiyye.
- el-Kalkaşendî, Ahmed b. Abdullah. (1922). *Şubhü'l-a'sâ fi-şinâ'ati'l-inşâ* (1-14. cilt). Kahire: Daru'l-Kütübî'l Mısıryye.
- el-Kermî, Mer'î b. Yûsuf. (1299). *Bedi'u'l-inşâ' ve's-sıfât fi'l-mükâtebât ve'l- mürâselât [İnşau'ı-'Attar ile birlikte]* (2. b.). İstanbul: Matbaatu'l-Cevaîb.
- Emîl, Bedî' Yakub. (2006). *Mevsuatu 'ulumî'l-'Arabîyye* (1-10. cilt). Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-'Arabîyye,
- Gültekin, H. (2007). *Türk edebiyatında inşâ: tarihî gelişim-kuram-sözlük ve metin*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gür, N. (2012). *Klâsik metinlerin nazar duaları: takrîzler ve Yenipazarlı Vâlî'ye yazılan takrîzler üzerine*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Haksever, H. İ. (1996). *Eski Türk edebiyatında münşeâtlar ve Nergisî'nin Münşeât'ı*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Haşimî, Ahmed. (1969). *Cevâhiru'l-edeb fî edebîyyâti ve inşâi lugâti'l-Arab* (1-2. cilt). Mısır: el-Mektebetu'l ticariyyetu'l-Kübra.
- İbn-i 'Aşûr, Muhammed Tâhir (1433/2011). *Usulü'l-İnşa ve'l-Hitabe inde'l- Arab*. Riyad: Mektebetu Dari'l- Mînhac.
- İbn Manzûr, Ebû'l-Fazl Cemâlüddîn Muhammed. (t.y.) *Lisânu'l-Arab* (1-6. cilt). thk. Abdullah Ali el-Kebir vd. Kahire: Dâru'l-maârif.
- İnce, Ö. (2009). Toplumsal Hayatın Münşeât Geleneğindeki İzleri. *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları: International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 4 (2), 634-653.
- İpşirli, M. (2001). Kalkaşendî. *İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 24, s. 263-265). İçinde İstanbul: TDV Yayınları.
- Kapar, M. A. (2002). Kus b. Sâide. *İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 24, s. 460). İçinde İstanbul: TDV Yayınları.
- Keskiner, O. (1996). *Arap edebiyatında inşâ sanatının gelişmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kırbyık, K. (2004). Mer'î b. Yûsuf. *İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 29, s. 185-187). içinde İstanbul: TDV Yayınları.

- Kırca, E. K. (2016). Münşeât Mecmuâlarının Tarihi Gelişimi ve Râmi Mehmed Paşa'nın "Hulâsa-i İnşâ" İsimli Eseri. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 84-100.
- Mecmau'l-lugati'l-Arabiyye. (2004). *el-Mu'cemü'l-vasît* (1-2. cilt). Ed. İbrâhim Mustafa, Ahmed Hasan ez-Zeyât, Hâmid Abdulkâdir, Muhammed Alî en-Neccâr. (4. b.). Kahire: Mektebetü'ş-Şurûki'd-Düveliyye.
- Nevevî, Yahya bin Şeref. (2001). *Riyazu's-Salihin* (3.b.). thk. Şuayb el-Arnâvut. Beyrut: Müessesetü'r-Risale.
- Öz, M. (2007). Nüveyri, Ahmed b. Abdülvehhab. *İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 33, s. 304-306). İçinde İstanbul: TDV Yayınları.
- Öztürk, E. (2004). *Osmanlı tarihçiliğinde fezâil edebiyatı (Mer'î b. Yûsuf'un Kalaidu'l-ikyân fi fezâili Âli Osmân örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı tarih terimleri ve deyimleri sözlüğü*. (Cilt 2). Ankara: MEB.
- Pala, İ. (2002). *Ansiklopedik dîvân şiiiri sözlüğü*. İstanbul: LM Yayınları.
- Yılmaz, M. (1998). *İslâm kitâbet dairesinin doğuşu ve elişmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Zeydan, Corcî. (1936). *Tarihu âdâbi'l-lugati'l-Arabiyye* (1-4. cilt). (3.b.). Kahire: Matbaatu'l-Hilal.
- Zeyyât, Ahmed Hasan. (1993). *Tarihu'l-edebi'l-Arabî*. Beyrut: Daru'l-Marife.

56. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*'ndeki Arapça asıllı kelimelerin Türkçe yazımı ve TDK kurallarına göre tetkiki

Abdullah HACİBEKİROĞLU¹

APA: Hacibekiroğlu, A. (2022). *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*'ndeki Arapça asıllı kelimelerin Türkçe yazımı ve TDK kurallarına göre tetkiki. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 896-911. DOI: 10.29000/rumelide.1190351.

Öz

Bu makalede aslı Arapça olan kelimelerin *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*'nde (DİA) Türkçe fonetiğe göre nasıl karşılandığı incelenmiştir. Araştırmada Türk Dil Kurumunun (TDK) güncel sözlük ve yazım kararları ölçü alınarak Arapça kelimelerin Türkçe yazılışına karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirilmiştir. Ayrıca TDK yazım kurallarına göre Arapça kökenli kelimelerin *TDV İslâm Ansiklopedisi*'ndeki yazım şekillerinin iç tutarlılığı kontrol edilmiştir. Bu kontroller neticesinde herhangi bir kelimenin yazımında veya bir yazım kuralının uygulamasında insicam sağlanıp sağlanmadığı gösterilmiştir. Araştırmada Arapça asıllı kelimeler uğradıkları harf değişimleri, ek alan kelimelerin telaffuzu, düzeltme işareti (şapka), ünsüz sertleşmesi, yazım birliği ve bazı terimlerin yazımı, transkripsiyon/transliterasyon işaretleri, apostrof ve ters apostrofun kullanımı, bazı özel isimlerin yazımı gibi başlıklar çerçevesinde incelenmiştir. Yabancı kelimelerin yazımında Türkçe telaffuz biçimleri transkripsiyon sistemi ve yazım kuralları esas alınmıştır. DİA'nın ilk cildinden son cildine kadar TDK yazım kuralları açısından oldukça başarılı bir edisyonunun olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Arapçanın fonetiği Türkçeden belirgin bir şekilde farklılaştığı için bazı kelimelerin Türkçe yazımı ve telaffuzu problem teşkil etmektedir. Makalede DİA'daki bu kelimelerin doğru yazımları hakkında bazı önerilerde de bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: *TDV İslâm Ansiklopedisi*, TDK Yazım Kuralları, Arapça Asıllı Kelimeler, Türkçe Fonetik

The Turkish writing of the Arabic words in the *Encyclopedia of Islâm of the Turkish Diyanet Foundation* and an investigation according to the rules of the Turkish Language Association

Abstract

In this article, it has been examined how the words originally in Arabic are met according to Turkish phonetic in the *Turkish Diyanet Foundation's Encyclopedia of Islam* (DIA). In the research, the current dictionary and spelling decisions of the Turkish Language Association (TDK) are taken as a criterion and the Turkish spelling of Arabic words is mentioned in a comparative way. In addition, the internal consistency of the spellings of the Arabic origin words in the *TDV Encyclopedia of Islam* was checked according to the TDK spelling rules. As a result of these checks, it has been shown whether there is consistency in the writing of any word or in the application of a spelling rule. In the study, words of Arabic origin were examined within the framework of titles such as letter changes, pronunciation of additional words, correction marks (hat), consonant hardening, spelling unity and spelling of some terms, transcription/transliteration marks, use of apostrophe and reverse

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati ABD (Ankara, Türkiye), ahacibekiroglu@ybu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1495-9728 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190351]

apostrophe, spelling of some proper nouns. Turkish pronunciation forms, transcription system and spelling rules are used in the writing of foreign words. It is seen that DIA has a very successful edition in terms of TDK writing rules from the first volume to the last volume. However, since the phonetics of Arabic differs significantly from Turkish, the Turkish spelling and pronunciation of some words poses a problem. In the article, some suggestions were made about the correct spellings of these words in DIA.

Keywords: TDV Encyclopedia of Islâm, TDK Spelling Rules, Words of Arabic Origin, Turkish Phonetic

Giriş

Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA),² İslam dini ve Müslümanların yaşadıkları coğrafya başta olmak üzere sahip oldukları dil, kültür, tarih ve medeniyete ilişkin tüm unsurlara yer verilen kapsamlı, ilmî ve didaktik bir eser olarak temayüz etmektedir.³ Ansiklopedide Arap, Fars, Türk, Urdu Dili ve Edebiyatı, Tefsir, Kıraat, Tecvit, Fıkıh, Hadis, Tasavvuf, Kelam ve Mezhepler Tarihi gibi İslami ilimler, İslam Tarihi ve Medeniyeti, İslam Sanatları, İslam Düşüncesi ve Ahlak, Dinler Tarihi, İlimler Tarihi, İslam Ülkeleri Coğrafyası, Mimari, Musiki, Hat, Türk Tarihi ve Medeniyeti olmak üzere pek çok ilim dalına ait maddeler bulunmaktadır (TDV İslâm Ansiklopedisi, t.y.-b). Maddeler, “İslami ilimlerle ilgili bütün terimler ile şahıs, yer, eser, İslam devletleri, İslam mezhepleri, tarikatlar, çeşitli müesseseler ve tarihî olay isimlerinden meydana gelmektedir.”⁴ (Demirayak & Çögenli, 2000, s. 274).

Ansiklopedideki her bir madde, alanında uzman ilim adamlarının araştırmaları neticesinde kaleme alınmıştır. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 1975 yılında kurulan Türkiye Diyanet Vakfının başlattığı ve 44 cilde ilaveten iki ek ciltle ikmal ettiği bir çalışmadır. Bu eser, daha çok *Diyanet İslâm Ansiklopedisi* şeklinde bilinmektedir. Bu bakımdan kısaltması “DİA” şeklinde karşılanmıştır. Ayrıca DİA kısaltması Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi'ndeki (İSAM) yazar ekibinin yazmış olduğu maddeleri simgeleyen bir imza fonksiyonu görmektedir (TDV İslâm Ansiklopedisi, t.y.-a).

Ansiklopedinin hazırlık çalışmalarına 1983 yılında başlanmıştır. İlk cildin yayımlandığı 1988 yılından itibaren aynı yıl ihdas edilen Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi (İSAM), ansiklopedi çalışmalarını kendi uhdesine almıştır. Bu tarihten 2016 yılına kadar eklerle beraber toplam 46 cilt olarak ilim dünyasının ve araştırmacıların hizmetine sunulmuştur (TDV İslâm Ansiklopedisi, t.y.-b).

TDV İslâm Ansiklopedisi son derece zengin içeriğiyle ilmî manada önemli bir boşluğu doldurmuştur. Konu ve madde çeşitliliğine rağmen bazı maddelerin eksikliği göze çarpmaktadır. Ancak günümüz dijital imkânları ansiklopedi türü eserleri zenginleştirmeyi hatta birtakım düzenlemeler yapmayı kolaylaştırmıştır.

² “Kısaltma; bir kelimenin, terimin veya özel adın, içerdiği harflerden biri veya birkaçı ile daha kısa olarak ifade edilmesi ve simgeleştirilmesidir.” (TDK Yazım Kuralları, t.y.-i).

³ Bu durum “Sunuş”ta şöyle ifade edilmiştir: “Bir telif türü olarak İslam ansiklopedisi, Müslümanların tarih boyunca din, ilim, felsefe, sanat ve kültür alanlarında meydana koydukları eserlerle, bu milletlerin gelip geçtikleri, yaşayıp vatan tuttıkları yerlere ait tarih, coğrafya ve etnografya bilgilerinin ihtiva eden öz ve sağlam bilgilerin toplandığı bir eserdir.” (DİA, “Sunuş”, c. 1; (Demirayak & Çögenli, 2000, s. 274).

⁴ “Sırf dinî bilgiler vermekle yetinmeyen, aksine bütün yönleriyle İslam dinini, bu dinin ortaya çıkmasıyla İslam dünyasında kurulan ve gelişen devletleri, ülkeleri, tarihî olayları, dinî, akli ve tecrübi ilimleri, sanatları, bu alanlarda gelişmiş terminolojiyi, âlim, düşünür, sanatkâr, devlet adamı vb. tarihî şahsiyetleri ve bunların belli başlı eserlerini, İslam dışındaki başka dinleri, Müslüman olmamakla birlikte ilmî, fikrî ve siyasi bakımdan İslam dini, kültür ve medeniyetiyle ilgili bulunan kişileri tanıtmaya çalışan ansiklopedinin maddeleri çoğunlukla Türkiye üniversitelerinin ilgili bilim dallarına mensup uzmanlarca yazılmıştır.” (Demirayak & Çögenli, 2000, s. 274).

Bu çalışmada aslı Arapça olan kelimelerin Türkçe fonetiğe göre *TDV İslâm Ansiklopedisi*'nde nasıl karşılandığı ve bazı imla kuralları, TDK kurallarına göre karşılaştırmalı bir şekilde incelenerek tavsiye ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Ayrıca dijital arama kolaylığı ile her bir kelime ve her bir kuralla ilgili ansiklopedi boyunca iç tutarlılık görülebilmektedir. Kelimelerde yazım birliğinin sağlanması ve imla kurallarının da tekdüze uygulanması önerilmektedir. Söz konusu tavsiye ve değerlendirmelerin dijital ortamlarda düzenlenmesi oldukça kolay olduğundan çalışmada önerilen değişikliklerin yapılabileceği de düşünülmektedir. Ansiklopedi gibi büyük eserlerin yeni baskılar için gözden geçirilmesi, içerik ve madde ilavesi yapılması ancak yeni edisyonla sağlanabilmektedir. Bununla beraber zikredilen hususların dijital ortamda ifası kolay olduğu gibi düzeltme, güncelleme, ilave ve çıkarmalar her zaman mümkün olabilmektedir.

1. Harf değişimleri

Bir dilin alfabesinde bulunan harfler/sesler başka bir dile kıyasla az veya çok farklı olmaktadır. Bir dilin fonetik yapısında başka dilde bulunmayan kendine özgü sesler olması bilinen bir gerçektir. Arapça ile Türkçe arasında da farklı sesler mevcuttur. Türkçedeki *ö, ü, p, ç* gibi harfler Arapçanın ses yapısında yoktur. Bu bağlamda Arapçadan Türkçeye dâhil edilen bazı kelimelerdeki sesler Türkçenin fonetiğine uyarlanmıştır. Bu kısımda içerisinde *u* seslisinin yer aldığı bazı sözcüklerin *ü* seslisiyle değişimi, *c* sessizinin *ç* harfine dönüşümü ve içerisinde dâd harfi bulunan bazı sözcüklerin bazen *z* bazen de *d* sessiziyle Türkçeye aktarılması incelenmiştir. Bu değişim ve dönüşümlerin DİA'da nasıl yansıtıldığı ve bu kabilden kelimelerin tekdüze kullanılıp kullanılmadığından bahsedilmiştir.

1.1. u - ü değişmesi

Sessiz harflerden oluşan Arap alfabesinde kelimelerin okunabilmesi için *hareke* adı verilen işaretler kullanılmaktadır. Bu işaretlerden zamme (ötre) *u* sesini, fetha (üstün) *e, a* sesini kesre ise *i* sesini karşılamaktadır. *TDV İslâm Ansiklopedisi*'ne bakıldığında Arapçadan Türkçeye geçen bazı zammeli sözcüklerin Türkçe fonetiğe göre *ü* sesiyle ifade edildiği görülmektedir. Mesela *kusûr* (كُسُور) kelimesi *kûsur*,⁵ *uslûb* (أُسْلُوب) kelimesi *üslûp*,⁶ *yekûn* (يَكُون) kelimesi *yekün*,⁷ *Endelus* (أَنْدَلُس) kelimesi *Endelüs*, *Ebû Nuvâs* (أَبُو نُوَّاس) ismi de *Ebû Nüvâs* gibi.

Lütuf kelimesi ve *lütfetmek* fiili ansiklopedi boyunca “lütuf (لُطْف)” ve “lutfetmek” şeklinde yazılmıştır. Bu kelimenin *lütfe*, *lütfeyleme* gibi kullanımları göz önünde bulundurulunca Türkçe fonetiğe göre *lütuf*, *lütfetmek* şeklindeki kullanımının daha doğru olduğu söylenebilir (Alpay, 2015, s. 153; TDK Sözlük, t.y.-c). Benzer bir şekilde *lûgat* (لُغَة) kelimesi de tüm ansiklopedide “lugat” şeklinde karşılanmıştır.

Abdülaziz, *Abdülkerim*, *Abdülhamit*, *Abdülkadir*, *Abdülmecit*, *Abdülmuttalib*, *Abdürrahim*, *Abdüssamed*, *Abdüsselam*, *Abdülhak* gibi içinde *abd* (kul/عَبْد) kelimesi geçen özel isimlerin genellikle *ü* sesiyle telaffuz edildiği görülmektedir. *Abdullah* ve *Abdurrahman* isimlerinde ise *u* sesi korunmuştur⁸ (Türk Edebiyatı, t.y.). Ayrıca Arapça ve Farsça asıllı kişi ve yer adları Türkçe fonetiğe göre kullanılır. Bu tür özel isimler Türkçenin ses yapısına uygun bir hâle getirilerek telaffuz edilir. Örneğin *Ahmet*, *Mehmet*,

⁵ Bu kelimenin “kûsür” biçimindeki hatalı kullanımına yaygın bir şekilde rastlanmaktadır (Alpay, 2015, s. 150).

⁶ Bu kelime TDK'de düzeltme işareti olmaksızın *üslup* şeklinde yazılmaktadır.

⁷ “Topyekün” sözcüğü biri Türkçe diğeri Arapça olan iki kelimedenden oluşan birleşik bir isimdir. Bu kelime de ansiklopedide *ü* sesiyle karşılanmıştır. TDK'de ise hem “yekün” hem de “topyekün” ifadeleri *yekün* ve *topyekün* şeklinde yazılmaktadır.

⁸ Ayrıca bk. DİA, “İmlâ Esasları”, c. 1.

Necmettin, Ömer, Mısır, Filistin vs. kişi ve yer adlarında kaynak dildeki kullanımları Türkçenin ses yapısına göre uyarlanmıştır (TDK Yazım Kuralları, t.y.-m).

Ansiklopedide Türkçenin ses yapısına göre *u* ve *ü* seslilerine azami oranda dikkat edildiği ancak bazı kelimelerde *u* seslisiyle karşılaşılması gereken bir sesin *ü* sesiyle, *ü* sesiyle de karşılaşılması gerekenin *u* seslisiyle karşılandığı görülmektedir. Örneğin *Kuveyt* (الكويت) kelimesi enteresan bir şekilde geçtiği her yerde “Küveyt” olarak yazılmıştır. *Kûfe* (الكوفة) kelimesi ise *u* seslisiyle doğru bir şekilde yazılmıştır. Arapçadaki ince harfler bazen Türkçede kalın sesli harflerle telaffuz edildiği için bu ve benzeri kelimeleri Türkçe okunuşa uygun olarak yazmak gerekir.

1.2. c - ç değişmesi

TDK'nin⁹ özellikle Arapçadan Türkçeye geçen ve aslında *c* ünsüzü bulunan alıntı kelimelerle ilgili belirlemiş olduğu kural şu şekildedir: “Alıntı kelimelerde tonsuz (sert) ünsüzlerden önce gelen *c*, *ç* sesine dönüşür ve *ç* ile yazılır: *eçhel*, *içtihat*, *içtimai*, *içtinap*, *meçhul*.” (Etimoloji, t.y.). *TDV İslâm Ansiklopedisi*'nde bu kurala genellikle riayet edilmiştir. Ancak *içtihat* kelimesinde Arapça aslına bağlı kalınarak “ictihad (اجتهاد)” şeklindeki yazımı hem madde başlığında hem de geçtiği diğer yerlerde tercih edilmiştir. Benzer şekilde *müçtehit* kelimesi de hep “müctehid (مُجْتَهِد)” şeklinde yazılmıştır. Bu kelimelerin de diğer sözcükler gibi yukarıdaki kurala uydurulması ve Türkçe fonetiğe uygun bir şekilde karşılanması önerilmektedir. Bu bakımdan ansiklopedideki yazımın da *içtihat* ve *müçtehit* şeklinde olması gerekir.

1.3. z - d değişmesi

Arap dili alfabesinde yer alan dâd harfinin (ض) kendine has bir mahreci vardır. Araplar hemen hiçbir dilde bulunmayan bu harften dolayı dillerine *lügatü'd-dâd* (dâd dili) ismini vermişlerdir (Arslan, t.y.). Türkçede bu harfin “1928 harf inkılabından önce Arapça asıllı kelimelerin hepsinde orijinal imlası muhafaza edilmiş, fakat çoğunlukla *z*, bazen de *d* olarak telaffuz edilmiştir: *imza*, *ramazan*, *aza*, *rıza*, *kaza*; *dalalet*, *darbe*, *kadı*... gibi. Bugün de dâd harfini ihtiva eden Arapça kökenli Türkçeleşmiş kelimelerde bu harf *z* veya *d* şeklinde yazılmakta ve yazıldığı gibi okunmaktadır.” (Arslan, t.y.).

Aslında dâd harfi bulunan Arapça sözcüklerin Türkçe kullanımlarında tespit edilebildiği kadarıyla bir sorun bulunmamaktadır. *Fazilet* (فَضِيلَةٌ), *zabit* (ضَابِطٌ), *izmihlal* (اضْمِحْلَالٌ), *zamme* (ضَمَّةٌ), *zıt* (ضِدٌّ), *tezat* (تَضَادٌّ), *zaruri* (ضَرُورِيٌّ), *zayıf* (ضَعِيفٌ), *zamir* (ضَمِيرٌ), *ziya* (ضِيَاءٌ), *izafi* (إِصْطِفَائِيٌّ), *ziyafet* (ضِيَافَةٌ), *tevazu* (تَوَاضَعٌ) gibi kelimelerde görüldüğü üzere *z* sessiziyle Türkçeye aktarılmıştır. Buna karşılık *duha* (ضَحَى), *dâd* (ضَادٌّ), *dalalet* (ضَلَالَةٌ) gibi az da olsa *d* sessiziyle aktarılan kelimeler bulunmaktadır.

Dâd harfi Türkçedeki *z* veya *d* harfine yakın olduğundan Türkçenin ses yapısına uygun olarak bu sessizlerden biri ile aktarılmaktadır. Bu harf *TDV İslâm Ansiklopedisi*'ndeki transliterasyon alfabesine göre *z* ve *d* sembolleriyle gösterilmektedir. Ansiklopedide özellikle eser isimlerinde geçen dâd harfi bazen *z* bazen de *d* sembolüyle yazılmıştır. Mesela *et-Taḥkîk ve'l-îzâḥ li-kesîrin min mesâ'ili'l-ḥaccî ve'l-umre ve'z-ziyâre 'alâ zav' il-Kitâbi ve's-Sünne (Tavzîhu'l-menâsik)* ve *Naḳdül-ḳavmiyyeti'l-'Arabiyye 'alâ zav' il-İslâm ve'l-vâkı* gibi eser isimlerinde *z* sembolüyle *Şi' rü's-Serî er-Reffâ' fi ḳav' il-meḳâyisi'l-belâgiyye ve'n-naḳdiyye*, *Edebül-etfâl fi ḳav' il-İslâm*, “el-Müşâlahu'l-belâgiyyü'l-ḳadîm fi ḳav' il-belâgati'l-ḥadîse” gibi kitap veya makale ismi transliterasyonunda ise *d* sembolüyle karşılanmıştır.

⁹ TDK'nin “kısaltmalar” yazım ilkesine göre “büyük harflerle yazılan kısaltmalara getirilen eklerde kısaltmanın son harfinin, küçük harflerle yazılan kısaltmalara getirilen eklerde kelimenin okunuşu esas alınır.” (TDK Yazım Kuralları, t.y.-i).

Eser isimlerinde geçen *îzâh* (إيضاح) kelimesinin yazımında tutarlılık olduğu görülürken *ḍav'* (ضوء) kelimesinin ise genellikle *ḍav'* şeklinde ve bazen *zav'* şeklindeki farklı yazımında aynı duruma rastlanamamaktadır.

2. Bazı kelimelerin ek almış hâli

Türkçe ses bilgisine göre kalın ünlüyle başlayan kelimeler kalın, ince ünlüyle başlayanlar ise ince ünlüyle devam etmelidir¹⁰ (TDK Yazım Kuralları, t.y.-e). *Büyük ünlü uyumu* olarak adlandırılan bu kural gereğince sözcüklere bitişen ekler de kelimenin ünlülerine tabi olmak zorundadır. Ekler, uyumun bulunmadığı sözcüklerde son hecenin ünlüsüne uydurulur (TDK Yazım Kuralları, t.y.-e). Bu kural Türkçeye girmiş yabancı kelimelerde de tatbik edilmektedir. Buna göre DİA'daki bazı Arapça kelimelerin ek almış hâlinin yazımında büyük ünlü uyumu kuralına az da olsa riayet edilmediği tespit edilmiştir. Örneğin *belagat* (بلاغَة) kelimesinin ek almış hâli bir yerde *belâgati* bir yerde de *belâgatinin* şeklinde yazılmıştır. Bu kelimenin eser isimleri haricinde metin içerisindeki çekim veya yapım eki almış hâli tüm ansiklopedi boyunca “belâgatı, belâgatın, belâgatını, belâgatının, belâgatına, belâgatında, belâgatından, belâgatıyla, belâgata, belâgatta, belâgattan, belâgattaki, belâgatla, belâgatçı, belâgatçılar” şeklinde kullanılmıştır.

TDK sözlüğünde bu kelimenin ek almış hâli *belagati*, *belagatine* şeklinde ince ünlülerle verilmektedir. Alpay da bu kelimenin ek almış hâlinin *belagati*, *belagate* şeklinde olduğunu belirtmektedir (Alpay, 2015, s. 36). *Belagat* kelimesinin ek almış hâlinin ilmî çalışmalarda bazen ince bazen de kalın ünlü şeklindeki yazımına çokça tesadüf edilmektedir. Bu hususta bir yazım birliği olmadığı görülmektedir. DİA, kelimenin ansiklopedideki yazımında çok büyük oranda birlikteliği sağlamıştır. Ancak TDK sözlüğündeki kullanımın esas alınarak kelimenin ekli hâlinin *belagati*, *belagatin*, *belagatini*, *belagatinin*, *belagatine*, *belagatinde*, *belagatinden*, *belagatiyle*, *belagate*, *belagatte*, *belagatten*, *belagatteki*, *belagatle*, *belagatçı*, *belagatçiler* şeklinde ince ünlüyle yazılması gerekmektedir.

“Son ünlüleri kalın sıradan olmasına karşın son sesleri ince söylenen bazı alıntı kelimeler ince ünlülü ekler alır.” (TDK Yazım Kuralları, t.y.-e). Örneğin *fesahat* (فصاحة) / *fesahati* / *fesahate*, *hakikat* (حَقِيقَة) / *hakikati* / *hakikate*, *helal* (حَلَال) / *helali* / *helale* sözcüklerinde ekler ince sesli şekilde yazılmaktadır. Tespit edilebildiği kadarıyla DİA'da bu kurala riayet edilmiştir.

İtibar (اعتبار) ve *ile* sözcüklerinden oluşan *itibarıyla* kelimesi, DİA'da kullanıldığı her yerde “itibariyle” şeklinde yazılmıştır. Bu sözcük, *dolayısıyla* vb. kelimelere kıyasla *itibarıyla* şeklinde yazılmalıdır.¹¹

Gayr (غَيْر) kelimesinin ek almış hâli *gayrı* ve *gayri* şeklinde olmaktadır.¹² Alpay bu hususta şu tespitte bulunmaktadır: “Sözcüklere olumsuzluk anlamı vermede kullanılan ve ayrıca, ‘başka, diğer’ anlamına gelen ‘gayrı’ ile, ‘artık’ anlamına gelen ‘gayrı’yı birbirine karıştırmamak gerekiyor.” (Alpay, 2015, s. 91). TDK sözlüğünde terkibe olumsuzluk anlamı veren *gayr* kelimesi *gayrimesru*, *gayriresmî* vs. örneklerde görüldüğü üzere hem bitişik hem de *gayri* şeklinde yazılmıştır. DİA'da *gayri* kelimesinin zaman zaman ayrı yazıldığı bazen de *gayrı* sözcüğüyle karıştırıldığı görülmektedir.

¹⁰ Bu kurala uymayan bazı Türkçe kelimeler de vardır.

¹¹ “*ile*, ünlüyle biten kelimelere bitişik olarak yazıldığı araya y ünsüzü girer ve başındaki *i* ünlüsü düşer: *arkadaşı-y-la* (*arkadaşı ile*), *çevre-y-le* (*çevre ile*), *sürü-y-le* (*sürü ile*), *yapı-y-la* (*yapı ile*) vb.” (TDK Yazım Kuralları, t.y.-g).

¹² Arapça bir isim *gayın* (ع) harfiyle başlıyorsa “g” sessiziyle aynı harf ortada veya sonda bulunuyorsa “ğ” şeklinde Türkçeye aktarılmaktadır.

3. Düzeltme işareti (^) (şapka)

Türkçenin ses yapısında ünlü harfler kendi arasında *kısa ve uzun ünlüler* şeklinde taksim edilmektedir. Hengirmen bu hususu şöyle ifade etmektedir:

Ünlüler ağızdan çıkarken bazılarının söyleniş süresi kısa, bazılarının da söyleniş süresi uzun olur. Söyleniş süresi kısa olan ünlülere *kısa ünlüler*, söyleniş süresi uzun olan ünlülere de *uzun ünlüler* denir. Türkçede genellikle kısa ünlüler bulunur. Ancak, bölge ağızlarında ve Türkçede bulunan bazı yabancı sözcüklerde uzun ünlüler bulunur. Kısa ünlüler: *açık, ad, at, ot, ipek, sevgi, köy* gibi sözcüklerde bulunan ünlüler kısa ünlülerdir. Uzun ünlüler: *âlim, âlem, hâlâ, millî, medenî, mükâfat, silâh* gibi sözcüklerde bulunan ve üzerine düzeltme işareti olan ünlüler uzun ünlülerdir (Hengirmen, 2006, s. 61).

Düzeltme işareti Arapça ve Farsçadan Türkçeye geçen kelimelerde kullanılmaktadır. Bu işaretin temel fonksiyonu, üzerine konulduğu harfin uzatılmasını (med) sağlamaktır. Ancak tek fonksiyonu da bu değildir. Bu işaret aynı zamanda bir inceltme işaretidir. Kendisinden önce gelen ünsüz harfin ince bir şekilde okunmasını sağlamaktadır (Alpay, 2015, s. 74).

Yazılışları aynı; anlam ve telaffuzu farklı olan sözcükleri ayırt etmek için de uzun ünlüler şapkalı olarak yazılır (TDK Yazım Kuralları, t.y.-f). Örneğin *adet, âdet; alem, âlem; emir, emîr; kar, kâr; hala, hâlâ; mani, mâni; nakil, nâkil; varis, vâris* kelimelerinde anlamsal karışıklığı önlemek ve söylenişteki farklılığa işaret etmek için uzun ünlüye şapka konur. DİA'da bu kabilden sözcüklerin yazımında oldukça hassas ve titiz davranılmıştır.

Arapçadan Türkçeye geçen ve içinde uzatma bulunan her kelimenin yazımında düzeltme işareti kullanılmamaktadır. Türkçedeki Arapça kelimelerin kök harflerini bilenler genelde bu asla göre yazma eğilimi göstermektedir. Görüldüğü kadarıyla TDK'nin süreç içinde şapka kullanma istek ve eğilimi oldukça azalmaktadır. Fakat zikredilen fayda ve zorunluluklardan dolayı bu işaretin kullanımı bütünüyle de terk edilememektedir. DİA, İslam kültür ve medeniyetini kapsayan ansiklopedik bir çalışma olduğundan bu eserde düzeltme işareti yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Ansiklopedide TDK'nin düzeltme işareti kuralına uyulup uyulmadığı veya ne ölçüde bunlara riayet edildiği hususu şu şekilde değerlendirilmektedir:

a. İnceltme: TDK'ye göre inceltme gereken yerlerde kelimenin Arapça veya Farsçadaki yazılışında uzatma da var. Fakat bu şapka işareti Türkçe telaffuz açısından uzatmayı gerektirdiğinden değil salt inceltme maksatlı kullanılmaktadır (TDK Yazım Kuralları, t.y.-f). Örneğin *dükkân* (دُكَّان), *dergâh* (درگاه), *imkân* (إمكان), *mekân* (مكان), *kâğıt* (كاغذ), *kâr* (كار), *inkâr* (إنكار), *hikâye* (حِكَايَة), *nikâh* (نِكَاح), *kâbus* (كَاؤُس), *mükâfat* (مُكَافَاة), *şikâyet* (شِكَايَة), *rüzgâr* (رُوزْغَار), *tekâmül* (تَكَاؤُل), *vekâlet* (وَكَاؤَلَة), *yegâne* (يَغَانَة), *zekâ* (ذَكَاء), *zekât* (زَكَاة) vb. kelimelerde düzeltme işaretinden önceki sessiz harf kalın değil ince bir şekilde okunmaktadır. DİA'da bu tarz kelimelerin doğru bir şekilde yazıldığı görülmektedir.

b. Uzatma: TDK'ye göre her bir sesin yazıda yansıtılması mümkün olmadığından düzeltme işaretinin uzatma maksatlı kullanımı sınırlı tutulmaktadır (Alpay, 2015, s. 74). Bu bakımdan Arapça veya Farsçadan Türkçeye geçmiş aslında uzatmalı hece olan her kelimedede düzeltme işareti kullanılmamaktadır. Çünkü “Kökü Türkçe olan kelimelerde bugün uzun ünlü yoktur. Uzun ünlü, Arapça ve Farsçadan Türkçeye giren kelimelerde görülür.” (TDK Yazım Kuralları, t.y.-k). Örneğin DİA'da *alamet, evvela, mesela, takva, hafıza, hasıl, musiki, risale, üslup, belagat, ahlak, ilan, silah* vs. kelimelerin “alâmet (عَلَامَة)”, “evvelâ (أَوَّلًا)”, “meselâ (مَثَلًا)”, “takvâ (تَقْوَى)”, “hâfıza (حَافِظَة)”, “hâsıl (حَاصِل)”, “mûsiki (مُؤَسِيقَى)”, “risâle (رِسَالَة)”, “üslûp (أُسْلُوب)”, “belâgat (بَلَاغَة)”, “ahlâk (أَخْلَاق)”, “ilân (إِعْلَان)”, “silâh

(سِلَاح) şeklinde şapkalı yazıldığı görülmektedir. Ancak TDK yazım kılavuzuna göre bu kelimelerdeki “uzun ünlüler yazıda herhangi bir işaretle gösterilmez.” (TDK Yazım Kuralları, t.y.-k). Örnek olarak zikredilen bu kelimelerin her ne kadar aslında uzatma olsa da TDK’nin benimsemiş olduğu en az şapka kullanımı kuralına göre düzeltme işareti olmaksızın yazılmaları gerekmektedir. Ancak DİA’da bazı kelimelerde gereksiz şapka kullanımı görülmektedir. Şapkanın gerektiği kadar ve yerli yerince kullanılması belli oranda karmaşanın önüne geçecektir.

Aza (أَعْضَاء), *makul* (مَعْقُول), *mamul* (مَعْمُول), *mamur* (مَعْمُور), *maruf* (مَعْرُوف), *matuf* (مَعْطُوف), *mana* (مَعْنَى), *talim* (تَعْلِيم) gibi bazı kelimelerin asıllarına bakıldığında uzatmanın ikinci hecede bulunduğu anlaşılmaktadır. TDK’de bu sözcükler düzeltme işareti olmaksızın yazılmaktadır. DİA’ya bakıldığında ise “âza”, “mâkul”, “mâmul”, “mâmur”, “mâruf”, “mâtuf”, “mâna”, “tâlim” şeklinde ilk heceye şapka konduğu fark edilmektedir. *Marife* (مَعْرِفَة), *marifet* (مَعْرِفَة), *mucize* (مُعْجَزَة) vs. sözcüklerin aslında herhangi bir uzatma bulunmamasına rağmen “mârifet”, “mârifet”, “mûcize” şeklinde ilk hecedeki ünlüler düzeltme işaretiyle yazılmıştır. Her ne kadar bu kelimelerin söylenişi Türkçe fonetik bakımından ilk hecenin uzatılmasını gerektirse de TDK’nin yaptığı gibi şapka kullanımına gerek olmadığı mülahaza edilmektedir.¹³

TDK, Arapça asıllı bazı kelimelerin Türkçe yazımında düzeltme işareti kullanmışken DİA’da bu işaret kullanılmamıştır. *Hâl* (حَال) kelimesi ve türevleri bu tespit için örneklik teşkil etmektedir.

Hâl kelimesi Türkçede dört farklı anlamı karşılamaktadır. Bu anlamlar “i. çözme, çözüm, ii. sebze, meyve, bakliyat vb.nin satıldığı yer, iii. tahttan indirme, iiiii. durum, vaziyet” şeklindedir (TDK Sözlük, t.y.-b). TDK yazım kurallarına göre karıştırılma ihtimali olan sözcüklerde düzeltme işareti kullanımı ilkesel olarak benimsenmiştir.¹⁴ Buna göre “durum, vaziyet” anlamındaki *hâl* kelimesinde şapka kullanıldığı görülmektedir.

Hâl kelimesinin kendisi başta olmak üzere bu sözcüğün içinde geçtiği *hâlen*, *hâliyle*, *o/bu/şu hâlde*, *herhâlde*, *hâlbuki*, *hâlihazır*, *hasbihâl*, *hemhâl*, *ilmihâl*, *derhâl* vs. kelimelerin tamamında TDK sözlüğünde düzeltme işareti kullanılmıştır. Aynı kelimelerin DİA’daki yazımına bakıldığında *hâlihazır* kelimesi dışında düzeltme işaretinin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Zikri geçen kelimeler “durum, vaziyet” anlamını mündemiç olduğundan DİA’nın yazımda düzeltme işaretini tercih etmesinin daha doğru olduğu mülahaza edilmektedir. Buna göre DİA’da da “durum, vaziyet” anlamını içeren *hâl* sözcüğü ve türevleri ile diğer ekleri almış biçimlerinin şapkalı â ile yazılması daha doğru görünmektedir.

Düzeltilme işareti, “nispet ekinin, belirtme durumu ve iyelik ekiyle karışmasını önlemek için kullanılır. (Türk) askeri ve askerî (okul), (İslam) dini ve dinî (bilgiler), (fizik) ilmi ve ilmî (tartışmalar), (Atatürk’ün) resmi ve resmî (kuruluşlar) vb.” (TDK Yazım Kuralları, t.y.-f). Arapça isimlere bitişen “yâü’n-nisbe” şeddeli bir yâ harfi (ي) olup aitlik ve nispet ifade etmektedir. Nispet harfi bitişen kelimeler Türkçede i/i harfleriyle yazılmaktadır. Ancak TDK’nin zikredilen kuralı gereğince her nispetli isimde düzeltme işareti bulunmaz. Kelimenin başka bir kelimeyle karışma ihtimali yoksa nispet ekini şapkalı yazmaya gerek yoktur.¹⁵ TDK, nispet ekinin şapkalı kullanımını oldukça sınırlı bir alana hasretmiştir. Nispet eki alan kelimelerin DİA’daki yazımına bakıldığında bu ekini kullanılmaması gerektiği yerde

¹³ Aslında hiçbir med harfi bulunmayan *Endelüsi* (أَنْدَلُسِي), *bilakis* (بِأَلَكِيس) vs. kelimelerin de “Endelüsi” ve “bilâkis” şeklindeki yazımlarına DİA’da tesadüf edilmektedir.

¹⁴ “Yazılışları bir, anlamları ve söylenişleri ayrı olan kelimeleri ayırt etmek için okunuşları uzun olan ünlülerin üzerine konur.” (Alpay, 2015, ss. 21, 74; TDK Yazım Kuralları, t.y.-f).

¹⁵ Mesela *İki ülke arasındaki ticari ilişkiler gittikçe artıyor*. cümlesinde geçen *ticari* kelimesinin belirtme durumu ve iyelik ekiyle karışma durumu olmadığından düzeltme işaretiyle “ticari” şeklinde yazılmaz.

kullanıldığı; kullanılması gerektiği yerde ise kullanılmadığı bazı yerler göze çarpmaktadır. Örneğin *asgari*, *mecazi*, *hakiki* vs. sözcükler TDK sözlüğünde düzeltme işareti olmaksızın yazılmıştır. DİA'da da bu kelimeler çoğunlukla düzeltme işareti olmaksızın yazılmalarına rağmen bazen şapkalı yazılmıştır. Yazım birliğinin sağlanması adına şapkasız hâliyle kullanılmalıdır.

DİA'da nispet eki almış isimlerin genel olarak düzeltme işaretiyle yazıldığı kolaylıkla fark edilmektedir. Mesela *iktisadi*, *hukuki*, *mali*, *idari*, *siyasi*, *içtimai*, *ahlaki*, *insani* vs. kelimelerdeki nispet eki şapkalı yazılmıştır. Ancak bu tarz kelimelerin yazımında TDK'nin "karışma ihtimali" yoksa şapka kullanımına gerek olmadığı kuralı esas alınmalıdır. Zira nispet eki almış bir ismin her zaman belirtme durumu ve iyelik ekiyle karışması durumu hasıl olmamaktadır. Zaten nispet eki alan isimlerin çok az bir kısmı belirtme durumu ve iyelik eki almış hâlleriyle karışma ihtimalini taşımaktadır. Büyük çoğunlukta böyle bir durum söz konusu değildir. Bu husus da nispet ekli isimlerden -karışma ihtimali olanlar hariç- düzeltme işaretinin yazılmamasına/kaldırılmasına işaret etmektedir.

DİA imla esaslarına göre Arapça aslında "kaf/ق" ve "gayın/غ" harfi bulunan sözcüklerde bu harflerden sonra gelen seslilerdeki med, şapka ile değil çizgiyle gösterilmektedir.¹⁶ Çizgi kullanımı da Arapça eser, müellif adları ve terimlerle sınırlı tutulmuştur.¹⁷ Örneğin, *el-İtkân* değil *el-İtkân*, *Gâyetü't-tahkik* değil *Gâyetü't-tahkîk*, *et-Tefkîrü'l-belâgî* değil *et-Tefkîrü'l-belâgî*, Abdülkâhir değil Abdülkâhir gibi eser ve şahıs isimlerinde geçen kaf ve gayın harflerinden sonraki uzatma *ā*, *î*, *û* biçiminde yazılmaktadır (A. Demir, 2017, s. 779). DİA'da eser ve şahıs isimlerindeki kaf ve gayın harflerinden sonraki ünlülerde düz çizgi kullanımında genel olarak birliktelik sağlandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte *a*, *i*, *u* harflerindeki uzatmanın çizgiyle gösterilmesi hem kaf ve gayın harflerine hem de kelimelerin aslındaki uzatmaya delalet etmektedir. Bu yönüyle çizgi kullanımının eser ve şahıs isimleri gibi sınırlı bir alana hasredilmesinin ve bir tutarlılık içinde yazılmasının oldukça isabetli olduğu mülahaza edilmektedir.

4. Ünsüz sertleşmesi

"Kökene Türkçe olan kelimelerin sonunda *b*, *c*, *d*, *g* ünsüzleri bulunmaz. Ancak anlam farkını belirtmek üzere *ad*, *od*, *sac* gibi birkaç kelimenin yazılışında bu kurala uyulmaz: *ad* (isim), *at* (binek hayvanı); *od* (ateş), *ot* (bitki); *sac* (yassı demir), *saç* (kıl)." (TDK Yazım Kuralları, t.y.-l). Buna göre Arapça aslında sonu *b* (ب), *c* (ج), *d* (د) ile biten kelimeler Türkçeye ünsüz sertleşmesi kuralına uygun bir şekilde aktarılmaktadır. Örneğin "kitab (كِتَاب)" *kitap*, "sebeb (سَبَب)" *sebep*, "cild (جِلْد)" *cilt*, "cedid (جَدِيد)" *cedit* biçiminde son ünsüzün sert hâliyle dilimize geçmektedir.¹⁸

TDK'nin ünsüz sertleşmesiyle ilgili bu kuralının DİA'da bazı kelimelerin yazımında uygulanmadığı görülmektedir. Mesela, *isnat* kelimesi bazen *isnat* bazen "isnad (إِسْنَاد)", *istişhat* kelimesi "istişhâd (اِسْتِشْهَاد)", *cihat* kelimesi bazen "cihât" genellikle "cihâd", *mabet* kelimesi bazen *mabet* çoğunlukla "mâbed (مَعْبِد)", *kasten* kelimesi iki yerde "kasden (قَصْدًا)", *mastar* kelimesi iki yerde *mastar* diğer geçtiği her yerde ise "masdar (مَصْدَر)" şeklinde yazılmıştır. Oysaki söz konusu kelimeler de ünsüz sertleşmesi kuralına göre *isnat*, *istişhat*, *mabet*, *kasten*, *mastar* olarak yazılmalıdır.

5. Yazım birliği

¹⁶ bk. DİA, "İmlâ Esasları", c. 1.

¹⁷ DİA'da eser isimleri dışında metin içerisinde geçen *belagi*, *tevkifi* gibi az sayıdaki bazı kelimelerde uzatma "belâgî", "tevkîfî" şeklinde çizgiyle gösterilmiştir.

¹⁸ Bu tarz kelimeler ek aldıklarında -istisnalar hariç- tekrar ünsüz yumuşamasına uğramaktadır (TDK Yazım Kuralları, t.y.-l).

DİA'daki kelimelerin bir birlik içerisinde yazılıp yazılmadığı hususu daha çok alıntı kelimelerdeki düzeltme işaretinin haddinden fazla kullanımı ve yardımcı fiille kullanılan kelimelerle ilgilidir. Aynı kelimenin şapkalı veya şapkasız yazılması farklılığa neden olmaktadır. Bunun haricinde terkipler, yardımcı fiil almış kelimeler ve hatta bazı Türkçe sözcüklerin yazımında zaman zaman birliktelik sağlanmadığı tespit edilmiştir.

Söz gelimi *hâlihazır* (حَالِ خَاصِرِ) terkihi çoğunlukla *hâlihazır* şeklinde doğru yazılmışken birkaç yerde “hâlihazır” ve “hâl-i hâzır” şeklinde imla edilmiştir. *Darbimesel* (ضَرْبِ مَثَلٍ) ifadesi bir yer dışında geçtiği her yerde *darbimesel* olarak TDK kurallarına uygun yazılmışken *asrîsaadet* (عَصْرِ سَعَادَتٍ) tamlamasının ise “asr-ı saâdet” şeklindeki yazımı tercih edilmiştir.¹⁹ Benzer şekilde *muktezayihâl* (مُقْتَضَايِ حَالٍ) terkihi ansiklopedide geçtiği her yerde “muktezâ-yı hâl” olarak yazılmıştır. Oysa TDK sözlüğüne göre bu tamlamaların yazımı da *darbimesel* örneğinde olduğu gibi *asrîsaadet* ve *muktezayihâl* şeklinde bitişik olmalıdır.

DİA'da *darülerkam*, *darüleytam*, *darülfünun*, *darülaceze*, *darülim*, *darülhadis*, *darüşşifa*, *beytülmal*, *beytülhikme*, *Beytullah*, *Beytülmakdis* vs. Arapça دَار ve بَيْت (ev, mesken, yurt) kelimeleriyle başlayan tamlamalar ve *hacerülesved* gibi terkipler TDK'nin benimsediği yazım biçimine uygun olarak bitişik yazılmıştır.²⁰

Mamul (مَعْمُول) kelimesinin “ma‘mul”, “mâmul”, “mamül”, “mâmül” gibi dört farklı şekilde; *azami* (أَعْظَمِي) kelimesinin “âzami”, “azamî”, “azami” gibi üç farklı biçimde yazıldığı görülmektedir. Ansiklopedi boyunca bu tarz kelimelere oldukça fazla tesadüf edilmektedir. Örneğin *asgari* (أَصْغَرِي), *mecazi* (مَجَازِي), *hakiki* (حَقِيقِي), *kadim* (قَدِيم), *hasıl* (حَاصِل), *hasılat* (حَاصِلَات), *dâhil* (دَاخِل), *dâhilî* (دَاخِلِي) vs. sözcüklerde düzeltme işaretinin tekdüze bir şekilde kullanılmamasından kaynaklı yazım farklılıkları göze çarpmaktadır.

Bazen (بَعْضًا) sözcüğü ansiklopedide geçtiği tüm yerlerde “bazan” şeklinde yazılmıştır. Her ne kadar bu kelimenin yazımında bir birlik olsa da TDK sözlüğündeki kullanım *bazen* şeklindedir.

Ayrıca bazı Türkçe terkiplerde de yazım birliği sağlanmalıdır. Söz gelimi *önayak* deyimini geçtiği her yerde *ön ayak* şeklinde ayrı yazılmıştır. Bu ifade “diğerlerine örnek olmak üzere bir işe ilk önce başlamak” anlamındaysa bitişik kullanılır (TDK Sözlük, t.y.-d). DİA'da kahir ekseriyetle -birkaçı istisna- bu anlamda kullanıldığından bitişik olarak yazılmalıdır. *Deve kuşu* bazen bitişik bazen ayrı yazılmıştır. Bu tamlama TDK'nin “ayrı yazılan birleşik kelimeler” kuralına göre bitişik değil ayrı kullanılmaktadır. Çünkü “birleşme sırasında kelimelerinden hiçbiri veya ikinci kelimesi anlam değişikliğine uğramayan birleşik kelimeler ayrı yazılır.” (TDK Yazım Kuralları, t.y.-b). *Darboğaz* “sıkıntılı/bunalımlı durum” anlamındaysa bitişik “kanyon” manasındaysa *dar boğaz* şeklinde ayrı yazılmaktadır (TDK Sözlük, t.y.-a). DİA'da zaman zaman bu ayrıma dikkat edilmediği görülmektedir. İlaveten *sosyokültürel*, *sosyoekonomik* gibi bazı tamlamalar birkaç yerde “sosyo-kültürel”, “sosyo-ekonomik” biçiminde,

¹⁹ “Arapça ve Farsça kelimelerle veya bu dillerin kurallarıyla oluşturulmuş tamlamalar ve kalıplaşmış ibareler; eski metinlerin yayımında, alıntılarda ve bilimsel yayınlarda, bilimsel yöntemlere uyularak yazılabilir.” şeklindeki kural TDK'nin 2005 yazım kılavuzunda kaldırılmıştır (Sancak vd., 2010, s. 123). TDK sözlüğünde bu maddeye paralel olarak tamlamaların bitişik bir şekilde yazıldığı görülmektedir. Ancak *Kur'an-ı Kerim*, *Kitab-ı Mukaddes*, *Ahd-i Atik* gibi bazı tamlamaların eski yazım formu muhafaza edilmiştir.

²⁰ Arapça ve Farsça kurala göre oluşturulan sözler hakkında TDK'nin uyguladığı güncel maddeler şu şekildedir: “Farsça kurala göre oluşturulan sözler bitişik yazılır: *âlemşümül*, *cihanşümül*; *daridünya*, *ehlîbeyit*, *ehvenîşer*, *erkânıharp*, *gayrimenkul*, *gayrimeşru*, *Kuwaymilliye*, *Misakımillî*, *suikast*; *cürmümeşhut*, *hamdüsenâ*, *hercümerç*, *hüsnükuruntu*, *hüsnüniyet* vb. Arapça kurala göre oluşturulan sözler bitişik yazılır: *aliyyülâlâ*, *ceffelkalem*, *darülaceze*, *darülfünun*, *daüssıla*, *fevkalade*, *fevkalbeşer*, *hıfzıssıhha*, *hüvelbaki*, *şeyhülislam*, *tahtelbahir*, *tahteşşuur*; *aleykümselam*, *Allahualem*, *bismillah*, *fenafillah*, *fisebilillah*, *hafazanallah*, *inşallah*, *maşallah*, *velhasıl* vb.” (TDK Yazım Kuralları, t.y.-c).

genelgeçer ifadesi kullanıldığı her yerde “genel geçer” şeklinde ayrı; *bir araya* iki yerde “biraraya”; *söz konusu* terkihi dört yerde “sözkonusu” şeklinde bitişik olarak hatalı yazılmıştır.

“Özgün biçimleri tek heceli bazı Arapça kökenli kelimeler *etmek, edilmek, eylemek, olmak, olunmak* yardımcı fiilleriyle birleşirken ses düşmesine, ses değişmesine veya ses türemesine uğradıklarında bitişik yazılır: *emretmek, menolunmak, cemetmek, kaybolmak; darbetmek, dercetmek, hamdetmek; affetmek, hissetmek, reddetmek vb.*” (Alpay, 2015, s. 39; TDK Yazım Kuralları, t.y.-c). Örnek verilen fiillerin çoğunluğu ve *bahsetmek, kastetmek, celbetmek, hicvetmek, azletmek, defnetmek, devretmek, fethetmek, hükmetmek, kahrolmak, vazetmek, şükretmek, vakfetmek, zikretmek* gibi bitişik yazılan fiiller DİA’da hatasız bir şekilde yazılmışken *menetmek* üç yerde “men etmek”, dört yerde “men edilmek”, *darbetmek* toplam dört yerde “darp etmek/edilmek” biçiminde isimle fiil ayrılarak hatalı kullanılmıştır.

“*Etmek, edilmek, eylemek, olmak, olunmak* yardımcı fiilleriyle kurulan birleşik fiiller, ilk kelimesinde herhangi bir ses düşmesi veya türemesine uğramazsa ayrı yazılır: *arz etmek, arz olunmak, ilan edilmek, ilan etmek, işaret etmek, kabul etmek, kabul eylemek, terk etmek.*” (TDK Yazım Kuralları, t.y.-b). Bu kelimelere yaygın biçimde kullanılan *fark etmek, farz etmek, sarf etmek, sevk etmek, şerh etmek* vs. yardımcı fiille kurulan birleşik fiiller de eklenebilir. Yardımcı fiille kurulan birleşik bir fiilin kendinden önceki isme bitiştirilerek yazılması için isimde, “ses düşmesi, ses değişmesi veya ses türemesi” olmalıdır. Örneğin *fetih, hüküm, vakıf, zikir, hiciv* gibi isimler yardımcı eylem aldığı son hecede ses düşmesi meydana gelmektedir. Bu durumda *fethetmek, hükmetmek, vakfetmek, zikretmek, hicvetmek* biçiminde ad ve eylem bitişik bir şekilde yazılmaktadır. *Vaz’, men’, cem’* gibi adlarda ses değişmesi hasıl olduğundan *vazetmek, menetmek, cemetmek* şeklinde bitişik yazılır. Yardımcı fiil *ret, hal, af, his* vs. isimlere bitiştiğinde bu kelimeler fazladan bir harf alarak *reddetmek, halletmek, affetmek, hissetmek* şeklinde ses türemesi marifetiyle bitişik yazılmaktadır. Ancak herhangi bir ses düşmesi/değişmesi/türemesi durumu yoksa ad ile yardımcı fiil bitiştirilmez. Mesela *arz, cerh, fark, farz, sarf, sevk, şerh, terk*, kelimelerinde zikredilen ses olayları olmadığı için yardımcı fiille kullanıldığında ayrı yazılır. DİA’ya bakıldığında bu kelimelerin çok az doğru kullanımı dışında büyük oranda “arzetmek”, “cerhetmek”, “farketmek”, “farzetmek”, “sarfetmek”, “sevketmek”, “şerhetmek”, “terketmek” şeklinde bitişik/hatalı yazıldığı görülmektedir.²¹

Yardımcı fiille kullanılan Arapça sözcüklerde ses düşmesi/değişmesi/türemesi durumu varsa bitişik yoksa ayrı yazılır. Ansiklopedide bu perspektifle yapılan taramada bitişik yazılan kelimelerde genellikle bir sorun olmadığı fakat ayrı yazılması gerekenlerin bitişik kullanıldığı görülmüştür. Hem yazım kurallarının tatbiki hem de yazım birliğinin sağlanması için ayrı ve bitişik kullanılan birleşik kelimelerle ilgili TDK’nin belirlemiş olduğu ölçü esas alınmalıdır.

6. Bazı terimlerin yazımı

Arapçadan Türkçeye geçen *asr* (عَصْر) *asır, sabr* (صَبْر) *sabır* gibi “bazı sözcüklerde iç seslerde iki ünsüz arasında bir ünlü türer.” (Hengirmen, 2006, s. 77). Buna göre “*hazf* (حَذْف)”, “*nefy* (نَفْي)”, “*nehy* (نَهْي)” vs. terimler yalın olarak kullanıldığında *hazif, nefiy, nehiy* şeklinde ifade edilmelidir. Bu ıstılahların DİA’da yalın hâllerinin bazen “*hazf*”, “*nefy*”, “*nehy*” biçiminde yazıldığı görülmektedir. Ancak bu kural çoğunlukla gerektiği gibi tatbik edilmiştir.

²¹ Bu durum ansiklopedinin imla esasları kısmında “Arapçadan dilimize geçen tek heceli isimlerle yapılan birleşik fiiller de (*arzetmek, terketmek*) bitişik yazılmıştır.” şeklinde ifade edilmektedir. bk. DİA, “İmlâ Esasları”, c. 1.

Arapça veya Farsça bir kelimedeki med sondaysa Türkçe yazımda inceltme ve karışma durumu hariç şapkalı yazılmasına gerek yoktur. Bu tarz sözcükler ünlüyle başlayan bir ek aldıklarında ise söylenişte uzatma geri geldiğinden düzeltme işareti yazımı tekrar hasıl olmaktadır (N. Demir, 2018, s. 30). Örneğin *î'rab* (إِعْرَاب) kelimesi yalın hâlde şapkasız, ünlüyle başlayan bir ek aldığındaki *î'râbı* şeklinde şapkalı yazılır. Bu tarz terim veya kelimelerin DİA'da "î'râb, î'rabı"; "ma'rife, mârife"; "mel'ûn, mel'un"; "rek'at, rekât" gibi farklı şekillerde kullanılması yazımda bir birliktelik olmadığını göstermektedir. *İdgam, izhar* vs. terimler ise yazım açısından oldukça başarılı bir şekilde kullanılmıştır.

7. Transkripsiyon/transliterasyon

Transkripsiyon "bir alfabede mevcut seslerin/harflerin bazı özel işaretler kullanılarak başka bir alfabenin harflerine dönüştürülüp onlarla gösterilmesini ifade eden" bir terimdir. "Harf çevrimi" anlamına gelen transliterasyon terimi ise kaynak dildeki harflerin/seslerin okuyuşta karşılansmasıdır (Durmuş, t.y.). DİA, Türkçede karşılığı bulunmayan sesleri karşılamak üzere bazı Arapça sesler için belirlenen transkripsiyon/transliterasyon alfabetini sadece eser isimlerinde kullanmıştır. Eser ismi ister metin içerisinde isterse kaynakçada geçsin transliterasyonlu yazılmıştır. Mesela *Buğyetü'l-vuât fi tabakâti'l-luğaviyyîn ve'n-nühât* şeklindeki bir kitap isminde Türkçede bulunmayan harfleri göstermek için transkripsiyon işaretleri kullanılmıştır. Ancak eser isimleri dışındaki sözcüklerde transliterasyonun genel olarak kullanılmadığı göze çarpmaktadır. Bununla beraber "Abdülhâlik", "el-Bitrîk", "İbn Reşîk" gibi bazı kişi adları başlık veya metin içerisinde transliterasyonlu yazılmıştır. Bu konuda bir yazım birliği sağlanması adına eser ismi dışında transliterasyon kullanılmaması tercih edilebilir.

DİA'da İngilizce transliterasyondan özellikle uzak durulmuştur. Kelimelerin Arapça asılları Türkçenin ses yapısı ve yazım kuralları dikkate alınarak Türkçeye aktarılmıştır. Örneğin *el-bedî'* (الْبَدِيع) kelimesi İngilizce transliterasyonda *al-badî'* şeklinde yazılmaktadır. DİA ise kelimenin aslını ve Türkçe fonetiği esas alarak *el-bedî'* şeklinde yazmaktadır.

8. Kesme işareti (') (apostrof)

TDK yazım kuralları içerisinde kesme işaretinin kullanımıyla ilgili olarak pek çok madde zikredilmektedir. Bu maddelerden bir tanesi de "özel adlara getirilen yapım ekleri, çokluk eki ve bunlardan sonra gelen diğer ekler kesmeyle ayrılmaz." şeklindedir (TDK Yazım Kuralları, t.y.-h). Bu maddeyle özel isimlerde kesme işaretinin kullanımı tarif edilmiştir. Kesme işaretinin kullanımıyla ilgili bu kuralın DİA'da nasıl tatbik edildiğine bakıldığında özel adlarda genellikle yazıldığı görülmektedir. Örneğin çoğul eki almış olan *Araplar* kelimesine bitişen eklerin "Araplar'a, Araplar'ı, Araplar'ın, Araplar'nın, Araplar'inkine, Araplar'dan, Araplar'ından, Araplar'la, Araplar'ca" sözcüklerinde görüldüğü gibi kesme işaretiyle yazılmıştır.

Arapça, Farsça, Fransızca, İngilizce, Almanca, Urduca, Kürtçe, Latince, Sanskritçe, İtalyanca, İspanyolca, Hintçe, Çince, Rusça, Rumca, Lehçe, İbrânice, Malayca, Yunanca, Oğuzca, Kazakça, Kırgızca, Özbekçe, Tatarca vs. dil adlarında da kesme işareti kullanılmıştır. Mesela Arapça ve Türkçe kelimelere bitişen çekim ekleri aşağıda görüldüğü üzere tüm ansiklopedi boyunca apostrofla ayrılmıştır.

"Arapça'ya, Arapça'yı, Arapça'da, Arapça'dan, Arapça'daki, Arapça'nın, Arapça'sı, Arapça'sını, Arapça'dır"

"Türkçe'nin, Türkçe'ye, Türkçe'yi, Türkçe'de, Türkçe'den, Türkçe'deki, Türkçe'dir, Türkçesi'ne, Türkçe'sidir, Türkçesi'nin, Türkçesi'nde, Türkçesi'nden, Türkçesi'yle, Türkçe'siyle."

DİA'nın bu hususta TDK'nin kesme işareti ilkesini esas alması gerektiği düşünülmektedir.

Ansiklopedide hemzenin geçtiği eser isimlerinin tamamında kesme işareti Türkçe yazımda kullanılmaktadır. Örneğin *Meseletü aksâmi'l-haber* şeklindeki bir eser adında geçen *mesele* (مَسْأَلَةٌ) kelimesinde kesme işareti hemzeye delalet etmektedir. Fakat aynı kelime sözlük anlamıyla kullanıldığı yerlerde bu işaret belirtilmez. *Mesele* kelimesinin Arapça aslı hemzeli iken artık Türkçeleştiği için ne telaffuzda ne de yazımda hemze kullanılmaz. DİA da bu gibi kelimelerde Türkçe kullanımı esas almıştır.

9. Ters apostrof (‘)

Ters kesme işareti (‘) olan bu sembol, Arapçadan Türkçeye geçen kelimelerde bulunan ayın harfini (ع) göstermek için kullanılmaktadır. Türkçenin noktalama işaretleri arasında böyle bir sembol bulunmamaktadır (TDK Yazım Kuralları, t.y.-j). Ancak bu işaret, Arap alfabesindeki ayın harfini simgelemek için özellikle ilahiyat, edebiyat, tarih, Arap dili vs. bilimsel alanlarda sıklıkla kullanılmaktadır.

Ters apostrof DİA'da Arapça eser ve şahıs isimleri ile bazı terimlerde geçen ayın harfini simgelemek için yazılmaktadır. Bu sembol, eser isimlerinde geçen her ayın harfinde belirtilmiştir. Arapça özel isimlerde geçen ayın harfi ise madde başlığı ve metin içerisinde sadece kelimenin ortasında ve sonunda yazılmıştır. Mesela *Abduh er-Râcihi* (عبدہ الراحي) şeklindeki bir özel isim 'Abduh er-Râcihi olarak ters apostroflu yazılmazken *Emîl Bedî' Ya'kûb* (إميل بديع يعقوب) isminde geçen sondaki ve ortadaki ayın harfleri ters kesme işaretiyle gösterilmektedir.²² *İcâzü'l-Kur'ân* (إِعْجَازُ الْقُرْآنِ), *i'rab* (إِعْرَاب), *ma'tûfîn aleyh* (مَعْطُوفٌ عَلَيْهِ), *Eş'arî* (أَشْعَرِي), *Mu'tezile* (مُعْتَزِلَةٌ) gibi bazı terim ve sözcüklerde de ters apostrof kullanılmıştır.

Eser isimlerinin transliterasyonunda ters apostrofun kullanılması faydasına binaen gerekli bir durumdur. Şahıs isimlerinde Türkçede bilinen ve Türkçenin ses yapısına aktarılmada sorun teşkil etmeyen *Abdullah* (عَبْدُ اللَّهِ), *Ali* (عَلِيّ), *Ömer* (عُمَرُ), *Şâfiî* (شَافِعِيّ) vs. sözcüklerde ters kesme işaretinin kullanılmaması doğru gibi gözükmemektedir. Terimlerde ve bazı sözcüklerdeki ters kesme işaretinin ise gereğinden fazla kullanıldığı görülmektedir. Örneğin *rekât* (رَكْعَةٌ), *vaz* (وَضْعٌ), *tevabi* (تَوَابِعٌ), *şeran* (شِرْعًا), *şeriye* (شَرِيعَةٌ), *melun* (مَلْعُونٌ), *vaka* (وَقْعَةٌ), *bidat* (بِدْعَةٌ) vs. kelimeler “rek'at”, “vaz”, “tevâbi”, “şer'an”, “şer'iyye”, “mel'un”, “vak'a”, “bid'at” biçiminde ters apostroflu yazılmıştır. Türkçenin söz varlığına girip ses yapısına da uyum sağlayan bu tarz sözcüklerin ters kesme işaretiyle yazılmasına lüzum yoktur. Nitekim Arapça aslında ayın harfi bulunan *ibadet* (عِبَادَةٌ), *mucize* (مُعْجِزَةٌ), *şeriat* (شَرِيعَةٌ), *meşale* (مَشْأَلَةٌ), *marifet* (مَعْرِفَةٌ), *sanat* (صَنْعَةٌ) gibi her kelimedede ters apostrofun kullanılmadığı müsellemler bir durumdur.

Ters kesme işaretinin özel isimlerde ve artık Türkçeleşmiş terim ve sözcüklerde kullanımının azaltılması salık verilmektedir. Bununla beraber DİA'da bu işaretin Arapça eser isimlerinin tamamında son derece başarılı bir şekilde gösterilmesi ve az bir hata ile yazılması takdire şayan bir durumdur. Bu manada tüm ciltlerde ciddi emek vermiş editör kurulu, yazım ve redakte ekibinin emekleri en içten tebriği hak etmektedir.

10. Büyük harf

Türkçede büyük harfle başlayan isimlerle ilgili TDK'nin belirlemiş olduğu kurallardan biri de “Din ve mezhep adları ile bunların mensuplarını bildiren sözler büyük harfle başlar.” maddesidir (TDK Yazım

²² Ancak her özel isimdeki ayın harfi her zaman da gösterilmemiştir. Örneğin *Şâfiî* (شَافِعِيّ), *İbn Yaiş* (ابن يعيـش) gibi bazı isimlerdeki ayın harfi yazılmamıştır.

Kuralları, t.y.-d). Buna göre *Müslümanlık*, *Müslüman*, *Yahudilik*, *Yahudi*, *Hristiyanlık*, *Hristiyan*, *Hanefi*, *Maliki*... gibi din ve mezhep adlarının baş harfi büyük yazılır. DİA'da bu kuralın uygulamasına bakıldığında;

Müslümanlık kelimesinin çoğunlukla büyük *Müslüman*/*lar* kelimesinin ise genellikle küçük,

Yahudilik sözcüğünün doğru bir şekilde büyük *Yahudi*/*ler* kelimesinin ise kahir ekseriyetle küçük,

*Hristiyanlık*²³ ifadesi doğru bir şekilde büyük *Hristiyan*/*lar* sözcüğü bütünüyle küçük olarak hatalı yazılmıştır.

DİA'da *İslam*, *İslamiyet*, *Mecusilik*, *Mecusi*, *Sabiilik*, *Sabii*, *Hanefilik*, *Hanefi* vs. din ve mezhep adlarıyla bunlara mensubiyeti belirten bazı kelimelerde ise büyük harfle yazıma riayet edilmiştir.

TDK'nin büyük harf kullanımıyla ilgili belirlemiş olduğu bir diğer kural da "Tarihî olay, çağ ve dönem adları büyük harfle başlar: *Kurtuluş Savaşı*, *Millî Mücadele*, *Cilalı Taş Devri*, *İlk Çağ*, *Lale Devri*, *Cahiliye Dönemi*, *Buzul Dönemi*, *Millî Edebiyat Dönemi*, *Servetifünun Dönemi'nin*, *Tanzimat Dönemi'nde* vb." maddesidir (TDK Yazım Kuralları, t.y.-d). Buna göre örneğin DİA'da *Cahiliye Dönemi/Devri/Çağı* terkiplerinin ilk harfi büyük yazılmasına rağmen devamındaki kelimenin baş harfi hep küçük yazılmıştır. Oysa TDK kuralına göre çağ ve dönem adlarında terkiplerin her iki tarafı büyük harfle başlamalıdır.

Sonuç

Dillerin ses yapısı birbirinden farklı olduğundan alıntı kelimeler uygun değişiklikler yapılarak başka dile aktarılmaktadır. Bu bakımdan Arapçadan Türkçeye geçen bazı kelimelerde harf değişim ve dönüşümlerinin olduğu görülmektedir. *TDV İslâm Ansiklopedisi*'nde Türkçenin ses yapısına göre alıntı kelimelerdeki harf değişimlerine genellikle dikkat edildiği görülmektedir. Ancak bazı kelimelerde *u* seslisiyle karşılaşılması gereken bir sesin *ü* sesiyle, *ü* sesiyle de karşılaşılması gerekenin *u* seslisiyle karşılandığı tespit edilmiştir. Aslında *c* harfi bulunan *icthâh* gibi bazı sözcükler de Türkçe fonetikte *ç*'ye dönüştürülür. DİA'da bazen kelimenin asıl hâline bağlı kalınarak *ictihâd* şeklinde yazma eğilimi görülmektedir. İçinde *dâd* harfi bulunan sözler de Türkçeye *z* veya *d* harfiyle geçmiştir. Bu tarz kelimelerin yazımında herhangi bir hataya tesadüf edilmemiştir. Sadece *đav*' (ضوء) kelimesinin genellikle *đav*' bazen de *zav*' şeklindeki iki farklı yazımında birliktelik olmadığı saptanmıştır.

DİA'daki bazı Arapça kelimelerin ek almış hâlinin yazımında büyük ünlü uyumu kuralına az da olsa riayet edilmediği tespit edilmiştir. Arapçadan Türkçeye girmiş bazı kelimelerde düzeltme işareti (şapka) kullanılmaktadır. Bu işaret uzatma ve inceltme fonksiyonu görmektedir. Özellikle inceltme maksatlı kullanılan şapkanın yazımında herhangi bir yanlışa rastlanmamıştır. Uzatma amacıyla yazılan şapkada kelimenin aslındaki medde bağlı kalındığı için bu şapka gereğinden fazla kullanılmıştır. Arapça kökünde uzatma olan her sözcük düzeltme işaretli yazılmamaktadır. TDK de belirli şartlar olmadıkça şapka kullanımını sınırlı tutmaktadır. DİA'da şapkanın yeknesak bir şekilde yazılmadığı bazı sözcüklerde yazım farklılıkları da görülmektedir. Bu bakımdan düzeltme işareti gerektiği kadar ve bir tutarlılık

²³ "Çift ünsüz harfle başlayan Batı kökenli alıntılar, ünsüzler arasına ünlü konulmadan yazılır." (TDK Yazım Kuralları, t.y.-a). Ansiklopedide *Hristiyanlık* ve *Hristiyan* sözcükleri "Hristiyanlık" ve "hristiyan" şeklinde hatalı yazılmıştır.

içerisinde yazılmalıdır. DİA'nın tespit edilen bazı kelimelerde Arapça fonetiği merkeze alan yazım biçimlerini öncelediği görölmüştür. Bunların TDK'ye göre yeniden düzenlenmesi önerilmiştir.

TDK, Arapça asıllı bazı kelimelerin Türkçe yazımında düzeltme işareti kullanmışken DİA'da bu işaret kullanılmamıştır. *Hâl* (حَال) sözcüğü ve içinde geçtiği *hâlen*, *hâliyle*, *o/bu/şu hâlde*, *herhâlde*, *hâlbuki*, *hasbihâl*, *hemhâl*, *ilmihâl*, *derhâl* vs. kelimelerin tamamında TDK sözlüğünde düzeltme işareti kullanılmıştır. Bu kelimelerin DİA'daki yazımında ise şapka yazılmamıştır. Nispet ekine şapka konması başka kelimelerle karışmasını önlemek içindir. DİA'da nispet eki alan kelimeler çok büyük oranda şapkalı yazılmıştır. Nispet ekinin şapkalı kullanılması "karışma ihtimali" durumuna göre belirlenmelidir.

TDK'nin ünsüz sertleşmesiyle ilgili kuralının DİA'da bazı kelimelerin yazımında uygulanmadığı görölmüştür. Bazı terkipler, yardımcı fiil almış kelimeler ve hatta bazı Türkçe sözcüklerin yazımında zaman zaman birliktelik sağlanmadığı tespit edilmiştir. Yardımcı fiille kullanılan Arapça sözcüklerde ses düşmesi/değişmesi/türemesi durumu varsa bitişik yoksa ayrı yazılır. Ansiklopedide bitişik yazılan kelimelerde genellikle bir sorun olmadığı fakat ayrı yazılması gerekenlerin bitişik kullanıldığı görölmüştür. Hem yazım kurallarının tatbiki hem de yazım birliğinin sağlanması için ayrı ve bitişik kullanılan birleşik kelimelerle ilgili TDK'nin belirlemiş olduğu ölçü esas alınmalıdır.

DİA'da eser isimlerindeki transkripsiyon/transliterasyon işaretlerinin oldukça başarılı bir şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte bazı özel ad ve terimlerde az da olsa transkripsiyon işaretleri fark edilmiştir. Yazım birliği sağlanması adına büyük çoğunlukla yapıldığı gibi eser isimleri dışında transkripsiyon/transliterasyon kullanılmaması tercih edilebilir. DİA'da kesme işaretinin özel adlarda hatalı kullanıldığı durumlar görölmektedir. TDK'nin "özel adlara getirilen yapım ekleri, çokluk eki ve bunlardan sonra gelen diğer ekler kesmeyle ayrılmaz." kuralı gereğince ansiklopedide kesme işaretinin yazımına daha fazla hassasiyet gösterilmelidir. DİA ters kesme işaretini de bazı sözcüklerde haddinden fazla kullanmıştır. Ters kesme işaretinin özel isimlerde ve artık Türkçeleşmiş terim ve sözcüklerde yazılmaması önerilmektedir. Özel ad kapsamına giren bazı din ve mezhep adlarıyla bunlara mensubiyeti bildiren sözlerin küçük harfle yazıldığı tespit edilmiştir.

TDV İslâm Ansiklopedisi dijital imkânların sunduğu arama kolaylığı sayesinde bir bakıma devasa bir sözlük gibidir. Araştırmacıların Arapça kitap, risale, makale, dergi, tez vs. gibi tüm bilimsel çalışmalar ile âlim, müellif, mütefekkir, şair, edip gibi şahıs adlarının doğru yazımı için DİA'da, artık Türkçeleşmiş kavram veya sözcükler için de TDK güncel sözlükte arama yapmaları pek çok düzeyde birliğe (istilâh/yazım) vesile olacaktır. Ayrıca ilmî, dinî, edebî vs. terimlerin DİA'daki yazımı esas alınarak oluşturulan her türlü metin de tutarlı ve dikkatli bir şekilde yazılmalıdır. Aslı Arapça olmakla beraber artık Türkçeleşmiş sözcüklerde ise TDK'ye müracaat edilmelidir.

DİA'nın genel olarak yazım birliğinde dikkatli davrandığı görölmektedir. İç tutarlılığa sahip olmakla birlikte bazı kelimelerde farklı yazım şekillerine rastlanmıştır. Bu noktada TDK esas alınarak bazı öneriler getirilmiştir. TDK'de geçmeyen kelimeler için ise Türkçe dilbilim çalışmalarına müracaat edilmiş ve genel Türkçe dil mantığı göz önünde bulundurulmuştur.

Kaynakça

Alpay, N. (2015). *Türkçe Sorunları Kılavuzu* (5. bs). Metis Yayınları.

Arslan, A. T. (t.y.). Dâd. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. Geliş tarihi 23 Mayıs 2022, gönderen <https://islamansiklopedisi.org.tr/dad>

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

- Demir, A. (2017). İlahiyat Alanı Akademik Yazım Kılavuzu. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 21(1), 775-791. <https://doi.org/10.18505/cuid.321095>
- Demir, N. (2018). Ses Bilgisi I: Parçalı Sesbirimler. İçinde H. Pilancı (Ed.), *Türkçe Ses Bilgisi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Demirayak, K., & Çögenli, M. S. (2000). *Arap Edebiyatında Kaynaklar*. Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Durmuş, İ. (t.y.). Transkripsiyon. TDV İslâm Ansiklopedisi. Geliş tarihi 18 Temmuz 2022, gönderen <https://islamansiklopedisi.org.tr/transkripsiyon>
- Etimoloji, T. S. D. B. E. N. Y. T. (t.y.). Türkçede c—Ç değişmesi. <https://www.turkcenindirilisi.com/>. Geliş tarihi 20 Temmuz 2022, gönderen <https://www.turkcenindirilisi.com/diger/turkcede-c-c-degismesi-h6878.html>
- Hengirmen, M. (2006). *Türkçe Temel Dilbilgisi* (5. bs). Engin Yayınları.
- Sancak, Ş., Alver, M., & Durukan, E. (2010). *Türk Dil Kurumunun İmlâ/Yazım Kılavuzlarındaki Değişiklikler Üzerine Bir İnceleme*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(1), 117-130.
- TDK Sözlük. (t.y.-a). Darboğaz ne demek. Geliş tarihi 18 Ağustos 2022, gönderen <https://sozluk.gov.tr/?kelime=darboğaz>
- TDK Sözlük. (t.y.-b). Hâl ne demek. Geliş tarihi 16 Mayıs 2022, gönderen <https://sozluk.gov.tr/?kelime=hâl>
- TDK Sözlük. (t.y.-c). Lütuf ne demek. Geliş tarihi 21 Mayıs 2022, gönderen <https://sozluk.gov.tr/?kelime=lütuf>
- TDK Sözlük. (t.y.-d). Önyak ne demek. Geliş tarihi 13 Haziran 2022, gönderen <https://sozluk.gov.tr/?kelime=önyak>
- TDK Yazım Kuralları. (t.y.-a). Alıntı Kelimelerin Yazılışı. Geliş tarihi 18 Mayıs 2022, gönderen <https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/alinti-kelimelerin-yazilisi/>
- TDK Yazım Kuralları. (t.y.-b). Ayrı Yazılan Birleşik Kelimeler. Geliş tarihi 14 Haziran 2022, gönderen <https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/ayri-yazilan-birlesik-kelimeler/>
- TDK Yazım Kuralları. (t.y.-c). Bitişik Yazılan Birleşik Kelimeler. Geliş tarihi 23 Mayıs 2022, gönderen <https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/bitisik-yazilan-birlesik-kelimeler/>
- TDK Yazım Kuralları. (t.y.-d). Büyük Harflerin Kullanıldığı Yerler. Geliş tarihi 17 Mayıs 2022, gönderen <https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/buyuk-harflerin-kullanildigi-yerler/>
- TDK Yazım Kuralları. (t.y.-e). Büyük Ünlü Uyumu. Geliş tarihi 27 Haziran 2022, gönderen <https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/buyuk-unlu-uyumu/>
- TDK Yazım Kuralları. (t.y.-f). Düzeltme İşareti. Geliş tarihi 16 Mayıs 2022, gönderen <https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/duzeltme-isareti/>
- TDK Yazım Kuralları. (t.y.-g). İle'nin Yazılışı. Geliş tarihi 02 Haziran 2022, gönderen <https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/ilenin-yazilisi/>
- TDK Yazım Kuralları. (t.y.-h). Kesme İşareti ('). Geliş tarihi 17 Mayıs 2022, gönderen <https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/kesme-isareti/>
- TDK Yazım Kuralları. (t.y.-i). Kısaltmalar. Geliş tarihi 16 Mayıs 2022, gönderen <https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/kisaltmalar/>
- TDK Yazım Kuralları. (t.y.-j). Noktalama İşaretleri (Açıklamalar). Geliş tarihi 18 Temmuz 2022, gönderen <https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/noktalama-isaretleri-aciklamalar/>
- TDK Yazım Kuralları. (t.y.-k). Uzun Ünlü. Geliş tarihi 17 Mayıs 2022, gönderen <https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/uzun-unlu/>

- TDK Yazım Kuralları. (t.y.-l). Ünsüzlerin Nitelikleri. Geliş tarihi 12 Haziran 2022, gönderen <https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/unsuzlerin-nitelikleri/>
- TDK Yazım Kuralları. (t.y.-m). Yabancı Özel Adların Yazılışı. Geliş tarihi 03 Haziran 2022, gönderen <https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/yabanci-ozel-adlarin-yazilisi/>
- TDV İslâm Ansiklopedisi. (t.y.-a). DİA. Geliş tarihi 02 Haziran 2022, gönderen <https://islamansiklopedisi.org.tr/muellif/dia>
- TDV İslâm Ansiklopedisi. (t.y.-b). Kısa Tarihçe. Geliş tarihi 20 Mayıs 2022, gönderen <https://islamansiklopedisi.org.tr/hakkinda/kisa-tarihce>
- Türk Edebiyatı. (t.y.). Ses Değişikliği Görülen Bazı Kelimelerin Yazımı. Geliş tarihi 23 Mayıs 2022, gönderen <https://www.turkedebiyati.org/Dersnotlari/imla.html>

57. Necib el-Kilani'nin *İtirâfâtü Abdilmütecellî* adlı romanında 'ideal/hayal'-'gerçek' gerilimi

Tahsin YURTTAŞ¹

APA: Yurttaş, T. (2022). Necib el-Kilani'nin *İtirâfâtü Abdilmütecellî* adlı romanında 'ideal/ hayal'-'gerçek' gerilimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 912-930. DOI: 10.29000/rumelide.1193066.

Öz

Bu makalede Mısır'da İslami edebiyatın öncülerinden olan Necib el-Kilani'nin (1931-1995) *İtirâfâtü Abdilmütecellî* adlı romanında idealize edilen düşünce ve hayallerle psikolojik ve siyasi/toplumsal gerçekler arasındaki gerilim ve çatışma olguları incelenmiştir. Romanın baş karakteri olan Abdilmütecellî Mısır'ın taşrasında küçük bir beldede belediye memuru olarak görev yapan, fakir ama nispeten eğitilmiş sade bir vatandaşdır. O, siyasi ve toplumsal olaylara karşı son derece duyarlı, dürüst, saf ve idealist bir karakteri canlandırır. Köyüne çok uzak olan Kahire'de metro inşaatında bir vincin çalınmış olması Abdilmütecellî'yi çok etkiler ve üzerine vazife olmamasına rağmen vinci bulmak için Kahire'ye gider. İdealist ve hayalperest yönleri onu bir taraftan pek çok tehlikeye maruz bırakırken diğer taraftan hem kendisinin hem de Mısır'ın gerçekleriyle yüzleşmesine de vesile olacaktır. İtiraf, aslında Abdilmütecellî'nin bu gerilimleri, kişisel yaşamışlıklardan çıkardığı dersleri, kendine mâl ettiği gerçekleri ve en önemlisi devlet/toplum eleştirilerini ifade eder. Romanda vinç teması ve Abdilmütecellî karakteri üzerinden idealize edilmiş trajikomik ve sembolik bir üslup kullanılmıştır. Romanda ideal/hayal-gerçek gerilimleri, taşra(köy)-şehir, birey-devlet/toplum, iyi-kötü gibi karşıt temalar üzerinden anlatılmıştır. Romanda işlevsel olarak kullanılan bilinç akışı, iç monolog, diyalog, özetleme ve betimleme gibi teknik anlatımlarının çoğunda bu karşıt temaların etkisi görülmektedir. Romanın konusu, anlatım üslupları ve olay örgüsü Kilani'nin edebiyat ve fikir dünyasındaki görüşlerinin bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar kelimeler: Arap Dili, İdeal, Gerçek, Hayal, İtiraf

'Ideal/imagination'-'real' tension in Necib el-Kilani's novel *İtirâfâtü Abdilmütecellî*

Abstract

In this article, the tension and conflict phenomena between idealized thoughts and dreams and psychological and political (social) realities in the novel *İtirâfâtü Abdilmütecellî* by Necib el-Kilani (1931-1995), one of the pioneers of Islamic Literature in Egypt, were examined. The main character of the novel, Abdilmütecellî, is a poor but relatively educated simple citizen who works as a municipal officer in a small town in the countryside of Egypt. He portrays an honest, pure and idealistic character who is extremely sensitive to political and social events. Abdilmütecellî is very impressed by the fact that a crane was stolen during the construction of the subway in Cairo, which is very far from his village, and he goes to Cairo to find the crane, even though it is not his duty. While his idealistic and dreamy aspects expose him to many dangers, on the other hand, he will be instrumental

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati ABD (Ankara, Türkiye), yurttastahsin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9590-0770 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193066]

in confronting both himself and Egypt's realities. Confessions actually express the lessons that Abdülmütecellî learned from these tensions, personal experiences, the truths that he ascribed to himself, and most importantly, his criticism of the state/society. In the novel, an idealized tragicomic and symbolic style is used over the crane theme. In the novel, tensions between ideal/dream and reality are told through opposing themes such as country (village)-city, individual-state/society, good-bad. The effect of these opposing themes can be seen in most of the technical expressions such as stream of consciousness, inner monologue, dialogue, summarization and description used functionally in the novel. The subject, narrative styles and plot of the novel appear as a reflection of Kılânî's views in the world of literature and ideas.

Keywords: Arabic Language, Ideal, Real, Imagination, Confession.

Giriş

Necîb b. Abdillatîf b. İbrâhîm el-Kılânî (1931-1995) çağdaş dönemde İslami edebiyatın öncülerinden sayılan edebiyatçı, şair ve tabiptir. Yazarın Arap ve İslam edebiyatına katkısı hem kuramsal hem de uygulama yönleri ile özgün ve niteliklidir. Kılânî, eserlerinde Hz. Peygamber'in (sav) sözlerine, İslam tarihinden kesitlere ve İslam dininin temel kaynaklarına referansta bulunurken edebi bir üslup kullanır; dünya Müslümanlarının sorunlarına, Komünizm, Siyonizm ve Emperyalizm gibi ideolojilerin zararlarına değinir. Yazar, İhvân-ı Müslimîn hareketini destekler. Kılânî edebiyat alanındaki çalışmaları ile birçok ödül kazandı. Onun araştırma ve inceleme alanında olduğu gibi roman, hikâye, tiyatro ve şiir dalında da pek çok eseri bulunmaktadır (Durmuş, 2019, ss. 65-67; Özdemir, 2020, ss. 3, 22, 27). Kılânî, bu eserlerinde insani ve İslami olduğunu düşündüğü bazı fikirlerle ideal bir dünya görüşü ortaya koyar, siyasal ve toplumsal bir eleştiriye girişir. Müellif, bozuk olduğunu düşündüğü siyasi/toplumsal yapıyı fikri planda edebiyatla tenkit girişimlerinde bulunmak ister. Müellifin dünya görüşü ve eserleri bir tür islah düşüncesini tasvir eder. Kılânî'nin dini merkeze alan ideal bir düzen arayışı ve gerçekçi veya düşünsel eleştirel yaklaşımı romanlarında yoğun olarak ifade edilir. Kılânî'nin *İtirâfâtü Abdilmütecellî* adlı eseri de bu romanlardan biridir (el-Ķâûd, 1995, ss. 45-47).

1. Gerçek, İdeal ve Hayal Kavramları

Felsefi ve mantıki açıdan ideal, gerçek ve hayal kavramlarının tanımlanarak açıklanması araştırmanın teorik çerçevesini belirlemesi açısından önem arz etmektedir. Çünkü romanda bu kavramlara ya doğrudan değinilmekte ya da olay örgüsü içinde ideal ve muhayyel bir durumun gerçeklerle ilişkisine vurgu yapılmaktadır.

1.1. Gerçek/Hakikat

1. Gerçek kavramı: İdeal, koşullu potansiyel ya da mümkün olana karşıt olarak, aktüel somut olgusal ve zihinden bağımsız bir varoluşa sahip olan. 2. Kurgusal, yanıltıcı, gerçek olmayan yapay, fantezi ya da imgesel olana karşıt olarak, algıdan ya da imgesel olana karşıt olarak, algıdan ya da zihinden bağımsız bir biçimde var olan. 3. Tözsel ya da nesnel bir varoluşa sahip bulunan. 4. Geçmiş ya da gelecekte veya teorik bir yapımlar olarak değil de şimdi fiilen var olan için kullanılan niteleme (Cevzici, 2003, s. 171).

Tümel bir kavramın zihin dışındaki fertleri dikkate alındığında buna gerçeklik denir. Örnek; üniversite öğrencisi gibi. Hakikat, bir mahiyetin dış dünyada kesin olarak sabit olması yani gerçeklik kazanmasıdır. Tümel bir kavramın yalnız zihindeki bireyleri dikkate alınırsa buna mahiyet/nelik denir. Bütün kavramların mahiyeti vardır; fakat bazı kavramların hakikati yoktur. Örneğin insan, araba bahçe gibi

kavramların hem mahiyeti hem de zihin dışında bu kavramları karşılayan bireyleri yani hakikatleri vardır. Fakat dev, deniz kızı gibi masallarda anlatılan şeylerin mahiyeti olmakla birlikte dış dünyada gerçeklikleri yoktur (Emiroğlu, 2007, s. 66).

1.2. İdeal

1. İdeal kavramı: Yalnızca düşüncede bulunup gerçeklikte bulunmayan şey. 2. Türünün yetkin örneği olan şey, kopya edilecek, kendisine öykünülecek model. 3. Aktüel olanın kendisine göre yargılanacağı standart. Fiili olanın kendisini hayata geçirdiği, gerçekleştirdiği ölçüde anlam ve değer kazandığı norm. 4. Arzu ya da istemenin hedefi olan yetkin nesne. Karakter ve eylem bakımından olana karşı olması gerekeni gösteren ölçüt. 5. Değerler alanında dürüstlük, adalet ideali türünden mutlak yetkinliği içinde düşünülen ve söz konusu değere karşı duyarlı olan herkesi kendine çeken şey (Cevizci, 2003, s. 194).

1.3. Hayal/İmge

Hayal/İmge kavramı: Dış dünyadaki nesnelere zihinsel resim, kopya veya tasarımı; gerçek veya gerçek dışı bir şey ya da olgunun zihindeki tasarımı; var olan şeylerin zihinde oluşan sureti, resimsel niteliği olan tasarım; zihnin duyusal bir niteliği, ya da dış dünyada var olan bir şeyin kopyasını, duyusal uyarıların yokluğunda meydana getirmesi sürecinin ürünü olan zihinsel nesne. Hayal gücü/imgelem/muhayyile, zihinde imge ya da suretler oluşturma, algısal olmayan imge içeriklerini kurma yetisi, dış dünyadaki karşılıklarından bağımsız olarak yeni birleşimler halinde bir araya getirme gücüdür (Cevizci, 2003, s. 206).

Hayal, beş duyunun etkisi altında kalan nesnelere izidir. En etkili olduğu duyu görmedir. Hayal, renk, miktar, yakınlık, uzaklık gibi görülen şeylerden oluşur. Görülmeyen şeyi hayal etmek mümkün değildir. Hayal gücünün birleştirme ve ayırma işlemi vardır. Hayal ile elde edilen bilgi, doğru ve kesin bilgi olmaz. Hayal duyulara dayandığı halde kavram, tasavvur edebileceğimiz her alanla ilgilidir (Çapak, 2018, ss. 85-86).

2. Yazarın Hayatı ve Eserleri (Romanları)

Necib el-Kilânî, 1931 yılında Mısır'ın el-Garbiyye iline bağlı olan Şarşâba köyünde doğmuştur. Ailesi çiftçi olmakla birlikte çocuklarının terbiyesine özen göstermiş, onların çağdaş bir eğitim almasını sağlamıştır. el-Kilânî, dedesinin edebi yönünün gelişmesinde önemli rol oynadığını belirtmiştir. Çocukluğu doğduğu köyde geçen yazar dört yaşında dedesi tarafından dini ilimleri ve fen bilimleri öğreten bir okula başlatılmıştır (Beyca, 2008, ss. 40-41; el-'Arînî, 1420/2005, ss. 11-15; Özdemir, 2020, ss. 15-17).

Dine ve din derslerine olan meyline rağmen ailesi tarafından Amerikan lisesine yazdırılmıştır. Okuldaki derslerini ciddi olarak takip eden ve başarılı bir öğrencilik dönemi geçiren Kilânî dini yönden kendini geliştirmek ve kalbi hayatını da donatmak için bir sûfi mürşit olan Şeyh Mahmut Meddah'ın sohbet halkasına katılmış ve mutedil bir din anlayışı içinde yetişmiştir. 1950'de Tanta'da liseyi bitirdikten sonra 1952'de Kahire Üniversitesi Tıp Fakültesini kazanarak tıp tahsili elde etmiştir. Üniversite hayatı süresince Filistin sorununa özel ilgi göstermiş ve Filistin'in bağımsızlığını savunarak Siyonizm karşıtı İslamcı bir siyasal duruşu benimsemiştir. Yazar, üniversitede lisede olduğu gibi İhvân grubu faaliyetlerine katılmaya devam etmiştir. Siyasete yoğun ilgisi olan Kilânî 1948 yılında İhvânü'l-Müslimîn hareketine katılmış ve 1949 yılında bu grubun dergisinde ilk kasidesi "Beyne Eydinâ"yı yayınlamıştır (Beyca, 2008, ss. 37-40; Özdemir, 2020, ss. 17-23; Şanverdi, 2016).

İhvân grubuna üye olduğu için hapse girmiş ve üniversite eğitim hayatı aksamıştır. 1960'ta tıp fakültesinden mezun olmuş ve doktor olarak çalışmaya başlamıştır. Aynı yılda evlenmiş ve yazarın dört çocuğu olmuştur. Kendisini düşüncelerinde olduğu gibi mesleğinde de insanlara faydalı olmaya adanmış ve ücretsiz muayeneler yapmıştır. Yazar, içinde yaşadığı toplumsal yapıları ve dünyayı tanımakla birlikte İslam dininin emir ve yasaklarına uymaya çaba göstermiştir. Yakalandığı bir hastalıktan dolayı 1995 yılında vefat etmiştir (Beyca, 2008, ss. 40-55; Özdemir, 2020, ss. 20-36).

Kilânî, Arap edebiyatının yanı sıra Batı ve Rus edebiyatının kaynaklarından da beslenmiştir. Yazar Müslüman bir edebiyatçının farklı görüşlere açık olması ve bunları okuması gerektiğini belirtmiştir (Beyca, 2008, ss. 42-43; Özdemir, 2020, ss. 20-21).

Kilânî özellikle romanlarıyla tanınır olmuştur. O, kırka yakın roman yazmıştır. Romanlarının listesi şu şekildedir.

1. Kâtilü Hamza	8. Mevâkibü'l-ahrâr	15. el-Yevmü'l-mevûd	22. Leyâlî's-Sühâd
2. et-Tarîku't-ḥavîl.	9. Nûru'llâh	16. Ḥamâmetü selâm	23. Ricâl ve zîâb
3. Ṭalâ'ü'l-fecr	10. 'Alâ evvâbi Ḥayber	17. Riḥle ila'llâh	24. Demün li-faṭiri şahyûn (Ḥâretü'l-Yehûd)
4. en-Nidâ'ü'l-ḥâlid	11. 'Azrâ'ü Câkarta	18. Arzû'l-enbiyâ'	25. Hikâyetü Câd-Allâh
5. Ellezîne yahterikün	12. Leyâlî Türkistân	19. Fi'z-zalâm	26. Ehlü'l-Ḥamîdiyye
6. er-Rebî'u'l-âşif	13. Ramazân ḥabîbî	20. ez-Zillü'l-esved	27. er-Râyâtü's-sevdâ'
7. Resü's-şeytân	14. 'Amâlikâtü's-şimâl	21. Leylü'l-abîd	28. Emîretü'l-cebel

Diğer Romanları: 'Azrâ'ü'l-karye (Kahire 1958, 1961); Leylü'l-ḥatâyâ (Dımaşk 1961; Beyrut 2009); 'Umer yazheru fi'l-Ḳuds (Beyrut 1971, 1977, 2001, 2008, 2012; Filistin sorununu ele alan bir eserdir); Meliketü'l-'ineb (Bâ'i'atü'l-'ineb) (Beyrut 1977, 1990, 2000); er-Recülü'llezî âmene (Beyrut 1987); İ'tirâfâtü 'Abdilmütecellî I (Beyrut 1997, 3. bs., 2000, 2013); İbtisâme fi ḳalbi's-şeytân (Beyrut 1998); İmra'etü 'Abdilmütecellî II (Beyrut 2000); Memleketü'l-Bel'ûṭî (Beyrut 2005); Każıyyetü (Aḳvâlü) Ebi'l-Fütûḥ eş-Şerkâvî (Beyrut 2005); Nihâyetü ṭâḡıye (Sa'd Bahît adlı zalimin âkibetine dairdir, Kahire 2006); el-Ke'sü'l-fârîḡa, Arzû'l-eşvâḳ, Yevmiyyâtü'l-keḳb Şemlûl, Liḳâ' inde Zemzem. Bu romanları dışında Kilânî pek çok hikâye ve şiir de yazmıştır (Durmuş, 2019; el-Ḳâûd, 1995, ss. 211-212; Özdemir, 2020, ss. 43-274).

3. Romanın olay örgüsü, karakterleri ve anlatım teknikleri

Kilânî'nin *İtirâfâtü Abdilmütecellî* adlı romanı konu çeşitliliğiyle temayüz etmektedir. Tarihi vakalar, Kur'ân ayetleri, Hadîs-i şerîfler, şiir, bilim, teknoloji ve psikolojik, toplumsal olgu ve olaylar bu konulardan bazılarıdır. Yazar, romanda akıcı olduğu kadar çözümleyici bir üslup da kullanır, kendini ahlaki ve dini şuur bakımından okura karşı sorumlu hisseder. Romanda insani ve ahlaki değerleri ön plana çıkarır ve bu değerlerin dinle uyumlu olduğunu ifade eder. Üslubunda yanlış anlamalara mahal vermez; düşüncelerini açık bir şekilde sunar, fakat bazen vinç örneğinde olduğu gibi sembollere de başvurur. Bununla birlikte romanın genelinde olay örgüsünün ideal-gerçek ya da hayal-gerçek gerilimiyle sunulduğu görülmektedir. Romanda itiraflar, onun hem kendisi hem de devlet/toplum adına bu yüzleşmelerinden çıkardığı sonuçları ifade etmektedir. Dolayısıyla ideal/hayal-gerçek teması bağlamında görülen gerilimler romanın sonlarına doğru itirafları ile daha da somutlaşmaktadır.

Romanda ifade edilen olaylar bir taşra köyü olan ve Tanta iline yakın Ebû Sâlim köyünde ve ardından Kahire'de geçer. Romanın konusu Kahire'deki metro inşaatında güpegündüz çalınan vinç ve bu vincin Abdülmütecellî tarafından araştırılması sürecidir (Özdemir, 2020, s. 114).

İdeal-gerçek ve hayal-gerçek gerilimlerini romanın tamamında yansıtan baş karakter Abdülmütecellî'dir. Yazar baş kahramanı, insani ve vicdani tarafı ağır basan, toplumun, devletin ve bireyin ıslahını hedefleyen, iyi niyeti ve samimiyetiyle temayüz etmiş bir kişilik olarak sunar. Esasında Abdülmütecellî Mısır'ın taşrasında küçük bir beldede belediye memuru olarak görev yapan, fakir, göreceli olarak eğitilmiş sade bir köylü vatandaşdır. O, siyasi ve toplumsal olaylara karşı oldukça hassas, dürüst, saf ve idealist bir karakteri canlandırır (Kilânî, 1994, ss. 8-11). Abdülmütecellî henüz evlenmemiştir ve bu gerçek sorumluluğu almayı henüz düşünmemektedir. O, köyüne çok uzak olan Kahire'de metro inşaatında bir vincin çalınmış olmasından müteessir olur ve üzerine vazife olmamasına rağmen vinci bulmak için Kahire'ye gider (Kilânî, 1994, ss. 12-17).

İdealist ve hayalperest yönleri onu bir taraftan pek çok tehlikeye maruz bırakırken diğer taraftan hem kendisinin hem de şehir hayatının ve Mısır'ın gerçekleriyle yüzleşmesine de vesile olacaktır. Roman aslında bu yönleri ile trajikomik bir tarzda kaleme alınmıştır. Romanda vinç sembolü ve baş karakter üzerinden gülmece unsurlarına da yer verilmiştir.

Abdülmütecellî Kahire'ye gittiğinde vinci arayıp bulma işine koyulur. Vinçlerin yoğun kullanıldığı bir metro inşaatına gider ve kayıp vinç hakkında bilgi ve belge toplamaya başlar. Bu sırada bu inşaatta çalışan Hanefî Usta, aynı bölgede büfe işleten Ümmü Sâbirîn ve ileride arkadaşı olacak derviş Beyûmi er-Rıfâî gibi kişilerle tanışır (Kilânî, 1994, ss. 30-74). Bir süre sonra Ümmü Sâbirîn ile olan ilişkisini evlilik kararına kadar taşır (Kilânî, 1994, ss. 91-114). O, Kahire'de yegâne amacı olan vinci araştırma işine yoğunlaşmışken polisin ve istihbaratın takibine takılır. Ardından da polis tarafından tutuklanır ve hapse atılır. Ağır işkence ve psikolojik şiddete maruz kalır. Abdülmütecellî terör örgütlerine üye olmak, muhbirlik ve zararlı ideolojileri topluma yaymak gibi suçlarla itham edilir. Devletin birliği, milletin bölünmez bütünlüğünü bozmakla suçlanır. O, polisi sadece çalınan vinci bulmak için Kahire'ye geldiği hususunda bir türlü ikna edemez. Polis köyündeki evine baskın düzenler ve kitaplarına el koyar. Bu süreçte hapiste insanlık dışı muamelelerden dolayı öz saygısı zayıflar, onuru zedelenir ve insanlıktan ümidini kesmenin eşiğine gelir (Kilânî, 1994, ss. 74-126). Fakat hem kendi köyünden olup onun suçsuz olduğuna kesinlikle inanmayan annesi, kız kardeşi Bedriye ve Hacı İsmail Mağribî gibi kişiler hem de şehirde tanıştığı Hanefî Usta, Beyûmî ve müstakbel eşi Ümmü Sâbirîn onu kurtarmak için aracılık edip avukat tutarlar. Bir süre sonra suçsuz olduğu anlaşılır ve hapisten çıkar. Ardından Ümmü Sâbirîn ile evlenir ve köyüne döner. O, yaşadığı bunca acı-tatlı tecrübelerden sonra -idealist ve hayalci yönlerini kısmen törpülemekle birlikte- arzuladığı insan modeli ve toplum/devlet düzeni için çalışmaya devam edecektir. Vinci bulamamış olması ve hırsızları adalete teslim edememesi onu nihai (ideal) gayelerinden vazgeçiremez. Bu konuda kendini tam anlamıyla davet bilinci içinde olan bir Müslüman ve şuurlu bir vatandaş olarak görmektedir (Kilânî, 1994, ss. 128-171).

Romanda farklı anlatım teknikleri kullanılmıştır. Bir hikâye ya da romanda olay örgüsü içinde yer alan karakterlerin birbirleriyle konuşmasını ifade eden **diyalog tekniği** (Tekin, 2016, ss. 276-281) romanda sık kullanılır:

Annesi: “Yavrum ben ikna olmadım, söylediklerinden de bir şey anlamadım.”

Kız kardeşi Bedriye aceleyle içeriye girdi, titreyen parmaklarıyla onun elini tuttu ve dedi ki:

“Eğer vinci bulursan onu bize getirecek misin?”

"Hayır, onu sahibine geri vereceğim."

"İnsanların söylediğine göre vinç, sermayesi milyonları bulunan bir şirkete aitmiş."

Abdülmütecellî:

"Olsun, hak sahibine aittir."

"Abdülmütecellî seni bunu bulmakla sorumlu kılan kim?"

"Vicdanım!!"

Kardeşi, yorgun ve solmuş olan yüzüne bakarak elini bıraktı ve şöyle dedi:

"İnsanlar burada ancak kendi menfaatlerini düşünür..."

"Karıncı ve arı daha faziletlidir."

"Hiçbir şey yapamaları toprağı yerlerdi."

"Bedriye! Eğer bir şey yapamayıp bile rızıkları onların yanlarından ve ayaklarının altından yine onları bulurdu."

Yaşlı anne araya girdi:

"Kızım onu bırak!"

Anne sözünü Abdülmütecellî'ye yönelterek şöyle dedi:

"Senin aklın başında mı?"

Abdülmütecellî kesin bir edâ ile başını salladı:

"Ben biliyorum her şeyi, bu kadar yeter!" (Kilânî, 1994, ss. 22-23).

Romanda sık kullanılan tekniklerden biri de betimlemedir (tasvir). **Betimleme**, romanın hayali dünyasındaki olay, olgu, yer, zaman ve karakterleri edebiyatın dili ve imkanlarını kullanarak okuyucunun aklında görünür kılma tekniğidir (Tekin, 2016, s. 217-224).

Yemeğini yedikten sonra abdesthaneye gitti. Kanıncaya kadar su içti. Namazdan sonra başında bir uyuşma ve göz kapaklarında bir ağırlık hissetti. Temiz acem seccadesinin üstüne yattı. Hemen kendinden geçerek uykuya daldı. Vakit uzun mu yoksa kısa mıydı bilemedi. Fakat bir el onu sarstı. Rüyadaymış gibi gözlerini açtı. "Kim?... Ne?..." Tam olarak uyanınca içeriye semavi kokularla dolduran bu ruhani atmosferin tabiatına uymayan bir hiddetle ona doğru bakan iki göz gördü. Peşinden de emir açık bir şekilde geldi:

"Mescitte geceleyin uyumak yasak!" (Kilânî, 1994, s. 32).

Yine romanda **özetleme tekniğine** de başvurulmuştur. Özetleme, romanda ya da öyküde verilecek bilgi ve tanıtımın kısa olarak anlatılmasıdır. (Tekin, 2016, s. 249-252). Romanın sembolü olarak sunulan vinç tanıtılırken bu üsluba başvurulur:

"Vinç nedir?"

"Ağır yükleri kaldırmak için kullanılan büyük bir araç. Biçerdöver gibi büyük. Kanallın çamurunu temizleyen tarak makinesi gibi... Onun uzun bir kolu olur" (Kilânî, 1994, s. 6).

Roman ve öykülerde en çok kullanılan anlatım üsluplarından biri de **iç çözümleme tekniğidir**. İç çözümleme tekniği, olay örgüsü içinde anlatıcının araya girerek karakterin iç dünyası, düşünce ve duygularını betimleyerek okuyucuya aktarmasıdır (Tekin, 2016, s. 284). *İtirâfâtü Abdülmütecellî* adlı romanda özellikle Abdülmütecellî'nin iç konuşmaları bu şekilde yansıtılır.

Sonra gözünü uzaklara dikerek:

"Tasavvur edin... Vinç bana hayat veriyor... Ben onun dilinden anlıyorum... O, beni kucaklamak için neredeyse kollarını açmış beni bekliyor... Bu demir parçası... Ama cansız olanların da bir kalbi var elbet." (Kilânî, 1994, s. 68).

İç monolog tekniği, roman ve öykü karakterinin yaptığı konuşma havasının ve doğallığının hâkim olduğu iç konuşmadır (Tekin, 2016, ss. 276-277). Abdülmütecelli uzun ve sonuçsuz olan sorgunun ardından savunmasının kifayetsiz olduğunu anlar ve kendi içine döner:

Kendisiyle konuşuyordu:

“Esas trajedi onların beni anlamaması. Benim de onları anlamamam. İkimiz de ayrı bir dil konuşuyoruz. Şüphe, su-i zan, nefret... Bu durumun sorumluları onlar!” (Kilânî, 1994, s. 101).

Modernizmin eleştirel bir dili ve üslubu olan bilinç akışı tekniği çağdaş romanlarda ve hikâyelerde en çok kullanılan anlatı yöntemlerinden biridir. **Bilinç akışı** kişinin kendi düşünce ve duygularını hızlı fakat düzensiz bir şekilde yazıya, okuyucuya aktarmasıdır. Bilinç akışı çağrışım ve izlenimlerle günün tarihinin yazılışıdır. Bu yaklaşımda olaydan çok izlenimlere, bedenden çok ruha, sığlıktan çok psikolojik derinliğe ve bireysel deneyimlere yer verilir. Bilinç akışı yöntemi, ruhsal bir serüven ve şiirsel bir ritim olarak zamanı aşan bir tekniği ifade eder. Çünkü burada romanın kahramanı kendi içsel dünyasından bahsetmektedir (Tekin, 2016, s. 295; Tosun, 2014, ss. 59-60).

İncelediğimiz bu romanda da bilinç akışı tekniğine sıklıkla başvurulur. Çünkü romanın kahramanı Abdülmütecelli içe dönük, idealize ettiği zihin dünyasında yaşamayı tercih eden, hayal gücü yüksek bir karakteri canlandırır. Bu bağlamda kahramanımız sık sık kendisi hakkındaki şiirsel ve duygusal izlenimlerini betimler. Abdülmütecelli Kahire'ye vinci bulmak için gittiğinde yorulur ve Mustafa Kâmil Paşa heykelinin yanına oturarak onunla konuşur ve hülyalara dalar:

“Ben ve sen, bu dünyada garibiz... Benim ömrüm seninki gibi... Sen yönetime tam da zayıflık, kuşatılmışlık, hezimetler ve çöküş zamanında geçtin. Değerli kasidelerinle Fransa'ya gittin ama Mısır'ın etrafında durmak istiyordun. En sonunda Mısır İngiltere'den bağımsızlığını geri aldı. Ben de senin gibi fırtınalı karanlık bir gecede çok zayıf bir ümit ışığı taşıyorum. Fakat ben senin gibi şiir yazmadım. Ve sen, henüz gençliğinde ya zehirlenerek ya da hasretten öldün... Bilmiyorum! Bana öyle geliyor ki kaderin hükmü kol geziyor. Ben Paris'e gitmedim... Yerim burası... Bu yüzden şehrin içine geldim... Dünyanın kalbine... Kahire'ye... Ben sonuçları düşünmüyorum bile. Beni ilgilendiren eylem ve doğru söz. Annem bana sürekli 'Allah'a tevekkül et, şehre inince Ehl-i Beyt'i ziyaret etmeyi unutma ve benden onlara selam söyle' derdi. İşte böyle Mustafa! Seni yolda tesadüfen buldum. Benim de annemin de selamını al! Çünkü sende Ehl-i Beyt'in imanından, kurban oluşundan, sabrından ve ışığından bir pay var!” (Kilânî, 1994, ss. 30-31).

4. Romanda ideal/hayal-gerçek gerilimi ve örnekleri

Romanın baş karakteri olan Abdülmütecelli iyi, ahlaklı ve adaletli bir toplum düzeni hayal etmektedir. Fakat Mısır toplumundaki yozlaşma, sosyal değerlerin aşınması ve ahlaki çürüme onu endişeye sevk etmekte ve bu kötülüklerle karşı onu tepkisel bir konuma savurmaktadır (el-Kâûd, 1995, s. 47). Bu romanın anlatısı, düşlerin yüceltilmesi, hakikatin reddedilmesi ve düşlerin ıslah edilmesi bağlamında kurgulanmıştır. Roman aslında Abdülmütecelli'nin bir türlü gerçekleştirmediği gelecekteki ideal dünya tasavvurunu ve muhayyel toplumsal düzenini ifade eder (Abdülhâlık, 2010, s. 415). İdealindeki toplumla vakıa arasında büyük fark olması onu sürekli gerilimler içinde tutmaktadır. İdeal ile gerçek arasındaki bu gerilim roman boyunca hissedilmektedir. Bu bağlamda romanda ideal, gerçek, hayal ve düşler birbiri içine geçmiştir. O, var olan siyasi/toplumsal kötülükleri tek tek sayarak romana başlar; çünkü ona göre gerçek olan bu sorunlardır:

Bu her açıdan büyük bir felaket... Bahsettiğim bu olay gerçektir... Evet! Adeta gözleri alan güneş gibi bir gerçek... İnsanlar güledursun ama bil ki belalar seni güldürmez!

Hırsızlar işlerini yapıyorlar; cep araklamak, ziynetleri çalmak falan... Öyle ki onlar insanların nüfus ve aile cüzdanlarını, sağlık kartlarını ve diğer resmî belgelerini bile çalyorlar... Tabi ki tavukları,

hayvanları çalıp götürmeleri de cabası... Kumar ve hile yöntemlerinde ise iyice uzmanlaştılar artık... Bu sebeple ülkede eli çabuk, kurnaz hatta itibarlı kimseler olarak bilinir oldular.

Yine bunlar da gerçektir... Mahrum bırakılanlar, hakkı yenilenler, hor görülenler ve üzerlerinden kâr elde edilenler bunlar değil midir?

Ve yine orada şöhret hırsızlığı yapanlar, yönetimi seçimleri çalanlar... Zamanımızda böylesi işler sıradanlaştı ve sanki hüküm süren baskın bir örf dönüştü. Bunların olması mümkündür! Bu işlerde hiçbir acayiplik yok ama durum bu sefer farklı (Kilânî, 1994, s. 5).

Abdülmütecelli o kadar vicdanlı ve idealist bir kişidir ki doğrudan kendi ailesi ve kasabasıyla ilgili olmamasına rağmen ona çok uzak olan Kahire'de bir vincin çalınmış olmasına fazla tepki gösterir. Artık bütün olumlu ve iyi saydığı ahlaki değerlerin sembolü bu vinçtir ve yegâne amacı bu vinci çalan hırsızları bularak onları adalete teslim etmektir (el-*Ķâûd*, 1995, ss. 47-48).

Haberde şöyle diyor: "Vinci çaldılar."

'Kıssacı Abdülmütecelli' sinirli bir şekilde ellerini birbirine vurdu, esmer olan yüzünün beti benzi attı ve bağırırken gözleri dehşetle açıldı:

"Bu nasıl olur? Vinci nasıl çalarlar? Artık bu arsızlığın ve kötülüğün son noktası!" (Kilânî, 1994, s. 5).

Abdülmütecelli'ye göre vincin çalınması ümmetin iradesini sınırlayan bir meydan okuma ve büyük bir tehlikedir. Çünkü ona göre bu olay toplumsal felaketlere sürükleyecek bir kötülüktür. (Kilânî, 1994, s. 6) Bu sebeple o, Kahire'ye gidip vinci bulmaya kararlıdır:

"Bu meseleyi araştırmak için Kahire'ye gideceğim" (Kilânî, 1994, s. 7).

Abdülmütecelli vinci bulmaya gideceğini söylediğinde kendi ailesi dahil herkes buna karşı çıktı ve alaylı bir şekilde güldü. Çünkü etrafındaki insanlar haklı olarak bu olayın onun etki alanında olmadığını biliyordu; fakat o, kendi düşlerini gerçeğin hilafına da olsa savunmakta kararlıydı. Vincin çalınması zihninde kurguladığı ideal iyi dünyanın düşmanıydı ve o gelecek ufkuna yönelttiği iyi/adil dünya hayalinin bozulmasına asla izin veremezdi:

"Gerekirse dünyayı didik didik edeceğim."

Kız kardeşi: "Başımızı öne eğdirmenden endişe ediyorum."

"Başımız hep aşağıda zaten... Dibe vurmuşuz bir kere, düşmekten korkmayız artık."

"Sürekli geçmişte kalarak yaşıyor ve günü kurtarıyoruz; fakat yarınlarımızı düşünmüyoruz." (Kilânî, 1994, ss. 7-8).

"Romanın dilinde alaycı bir boyut vardır. Bu boyutta, acı gerçekle alay birbirine karışır. Bunun nedeni ise toplumun yozlaşması ve dünyadaki sosyal ve toplumsal çürümedir." (Özdemir, 2020, s. 114). Abdülmütecelli'nin olmayacak bir işe kalkışmasının bazı psikolojik tezahürleri vardır: İşinde gereğinden fazla titiz ve hassasiyet sahibi olması, kendine göre doğruyu mutlak hakikat olarak benimsemesi, toplumda ve yönetimde gördüğü bozulmuşluk ve çürümüşlüklere açıktan ve sert bir üslupla tepki vermesi bunlardan bazılarıdır. Bu tutumu onun gerçeklik algısında kısmen bozulmaya neden olmuştur:

Abdülmütecelli belde meclisinde memur olarak çalışıyordu. Fakat onun ne bir makam odası ne de kendine has bir çalışma yeri vardı. Ayrıca düzenli aldığı maaşı dışında işinin ne olduğunu da pek bilmezdi. Onun meslek lisesi metal bölümünden bir diploması olsa da amirleri ona birkaç yazışma dışında pek iş vermezlerdi. Öyle ki iki yıldır bu tür işleri ona teklif dahi etmiyorlardı. Bunun sebebi ise onun yazacağı her evrakı çok incelemesi, sonra onu imzalayıp yeniden bozması, böylece evrakların masasının üstünde yerinden oynatılmayacak kadar dağ gibi birikmesiydi. Abdülmütecelli eğer bu işlerde bir hile, eksik ya da sahtekarlık gibi şeyler olduğunu sezerse -ki zannın bir kısmı günahıtr-belediye başkanı ve idare meclisi bundan çok tedirgin olur bu sebeple de ondan herhangi bir şeyi istememeyi tercih ederlerdi (Kilânî, 1994, s. 8).

Onun içindeki bu tepkisinin ise makul bir sebebi vardır. Ona göre beldenin kadrosunda gereğinden fazla işçi vardır ve bunların sadece birkaçı işini düzgün yapmaktadır. Diğerleri ise ya haram yemekte ya da tembellik yapmaktadır. Abdülmütecelli böylece bürokratik yapıyı hantallıkla eleştirmektedir. (Kilânî, 1994, s. 9). Onun siyasal idealizmi bu eleştirisinde açıkça ortaya çıkmaktadır.

Abdülmütecelli kendini içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı değiştirmeye adanmıştır. Bu sebeple toplumda düşünceleri nedeniyle alaya alınması onun umurunda değildir. Onun idealist kişiliği romanda açıkça belirtilir:

Ama Abdülmütecelli'nin bu laflara pek aldırış ettiği falan yoktu. O, bir şeye azimle karar verdi mi bu amacından hiçbir şey onu geri döndüremezdi. Onun kendine has bir dünyası, mantığı ve vicdanının boyunduruğunda gittiği kendince ilkeleri vardı. O, bin kere de başarısız olsa kolayca pes etmezdi. O, aksi giden işlerin ve hezimetlerin adamıydı. Çiftçilere yüklenen vergilerin oranlarıyla ilgili hakikatle yüz yüze geldiğinde ve neredeyse onu hapse sokacak derecede cezaî sorgulamalara muhatap olduğunda da böyle oldu zaten. Yine belediye bütçesinden yapılan zimmete geçirmelerle ilgili iddiasını ispat hususunda aciz kaldığında da böyle oldu. Ayrıca ziraat arazilerinin yanlış sürülerek verimden düşürülmesinden sorumlu idareye karşı çıktığında falaka ile onu eşek sudan gelinceye kadar dövdüklerinde de böyle olmuştu (Kilânî, 1994, ss. 11-12).

Abdülmütecelli ideal olana bir tür kutsiyet atfetmektedir. Bunun sebebi onun yoğun bir şekilde kitap okumasıdır. Onun bazen hayalperest bazen de tez canlı olmasının nedeni budur:

'Huskatîl' denilen yerde ailecek sahip oldukları tarlanın ziraat işleri ile uğraşsa da zamanının çoğunu kara sevdalı gibi kitap okumaya ayırırdı (Kilânî, 1994, s. 12).

İdealist bir kişiliğe sahip olması onun evlilik gibi gerçek bir sorumluluğu almayı düşünmekten alıkoymuştur. Annesinin onun evlenmesine dair telkinlerine başta kulak tıkar:

"Abdülmütecelli oğlum! Bütün bunları konuşmak yerine evlensen ya!"

Kızarak atıldı:

"İlk önce Bedriye evlensin!" (Kilânî, 1994, s. 12).

İdeali amaçlaştıran bir karaktere sahip olmasından dolayı Abdülmütecelli vinci hakikatin, özgürlük ve adaletin sembolü olarak görür. Vinç, ülkenin geleceğidir. O, bu sembole karşı yapılan hareketi eleştirir. Bu bağlamda vinci över ve onu iyi ve yararlı saydığı teknolojinin bir ürünü sayar. O, Kahire'ye gitmeden hemen önce -cuma namazı sonrası- mescitte insanlara ulu orta şöyle seslenir:

"Vinç bizim geleceğimizdir. Onlar geleceğimizi çaldılar. Biz teknoloji çağında yaşıyoruz. Hiçbirinizin bu kelimenin anlamını bilmediğinin farkındayım. Teknoloji refahtır, güvenlidir, istikrardır, adalettir... İşte bu yüzden gidiyorum. Sizden duadan başka bir şey istemiyorum. Bu sırf Allah için yapılan bir yolculuktur. Olan şeylerin iç yüzünü bilmemiz gerekiyor. Vinci kim çalmış? Ve onunla beraber rüyalarımızı?... Maskeleri indirmemiz ve hainleri böylece bilmemiz ve darağacında onları sallandırmamız gerekiyor. Tabi tövbe edip iyiliğe dönerlerse başka." (Kilânî, 1994, s. 12).

Onun bu hitabında vinci güven, adalet, istikrar gibi değerlerle eş görmesi, ayrıca onu ülkenin geleceği olarak görerek rüyalarla ilişkilendirmesi ideal ile gerçek arasındaki gerilimi ifşa etmektedir. Bu ifşa sırasında onun gerçek durumlardan ziyade ideale yakın olduğu görülmektedir. Maskeleri indirmek, hainleri cezalandırmak, olayların iç yüzünü bilmek gibi durumlar henüz yaşanmamış birer kurgu olarak ifade edilmektedir. Fakat kurgu da olsa onun topluluğa yaptığı bu hitabı yine de ahlaki erdemleri temsil etmekte ve vicdana seslenmektedir. Bu sebeple insanlar onun düşlerinin peşinden gitmese de söylediklerinde kısmen hakikat payı olduğunu ve yine onun çok iyi niyetli biri olduğunu kabul etmektedirler. Abdülmütecelli ise gerçeği ama sadece gerçeği ifade ettiği iddiasındadır (Kilânî, 1994, ss. 12-14).

Abdülmütecelli'nin psikolojik idealizmi yerel kurum yetkilileri tarafından yapılan ihtar ve göz dağı ile sınırlandırılmıştır. İmam ve belediye başkanı gibi resmi şahıslar eğer sınırı aşarsa gerekeni yapacaklarını ifade etmişler ve onu şiddete başvurarak cezalandırmışlardır. Cezayı veren başkandır. Bu durum onun resmî ideolojinin sert yüzü gibi bir gerçekle daha yüzleşmesine neden olmuştur; fakat o, ideallerinden taviz vermek niyetinde değildir:

"Abdülmütecelli bak, bu son uyarı!..."

"Ben bu uyarıları takmıyorum!"

"Kimin iyiliğineymiş bu?"

"Tabi ki ülkemin! Yoksa durduk yere niye konuşayım?" (Kılânî, 1994, s. 15).

....

Abdülmütecelli ona misliyle cevap verme niyetindeydi; ama güvenlik amiri ve emrindeki üç koruma zindanın surları gibi onu çepeçevre kuşatmışlardı bile. Ve ardından amirin sağır duvar gibi gelen okkalı şamarı... İşte dedikleri gibi çıktı... Bir kere başkan emretmeye görsün, güvenlik amiri ve adamları başka hiçbir işi bu denli sağlam yapmazlardı. Şamar, işte o an inmişti bir kere... Onu bundan önce de iyice dövmüşlerdi ama sadece falakaya yatırarak. Küçük bir yöntem değişikliği olmuştu (Kılânî, 1994, ss. 15-16).

Abdülmütecelli'nin yaşadığı kasaba halkı onun bazen hayalle gerçeği birbirinden ayıramayan bir kişiliğe büründüğünü düşünüyordu. Fakat onun iyi niyetinden ve saf bir insan olmasından da asla şüphe etmiyorlardı:

Kasaba halkı kardeşine artık alaycı bir gözle bakıyor; bazıları ise bunu açıktan söylüyorlardı. Ayrıca onun büyük bir delilik hastalığına ya da şizofreniye ya da halüsinasyon hastalıklarına tutulduğunu söyleyip duruyorlardı. Tabi onlar bilimsel olarak bununla şunun arasındaki farkları da bilmiyorlardı. Bu farkları bilmek onları ilgilendirmiyordu da zaten. İşin gerçeği ise onların Abdülmütecelli hakkındaki düşüncelerinde sürekli bir gelgit yaşamalarıydı (Kılânî, 1994, s. 18).

Abdülmütecelli'nin kız kardeşi Bedriye, abisinin hayatın gerçeklerinden kısmen uzak idealist kişiliğini betimler:

Kız kardeşi olarak o, Abdülmütecelli'nin çok zeki ve samimi olduğundan emindi; fakat onun farklı durumlarda doğru kararlar alıp alamayacağı konusunda endişeleri vardı. Onun enerjisinin boruların içindeki gaz gibi belli bir amaca ve düzene yönlendirilmesi gerekiyordu. Faydasız ve ikinci dereceden işler onun zamanını alıyor, büyük meseleleri ise ihmal ediyordu. Ah bu gerçeği bir itiraf etse, ne iyi olurdu! Aksine o, kendine göre doğru bildiği şeylerde ısrar ediyor ve burnunun dikine gidiyordu. Örneğin sanayi bakanlığının yayınladığı rüşvet istatistikleri onun için ülkenin tarımsal geleceğini tehdit eden Nil sularının azalmasından önemliydi. Yine, iş adamları ile yakınlarının hortumladığı banka kredileri meselesi ona göre -neredeyse bütün pamuk mahsulünü yok edecek düzeyde olmasa da- pek önemli değildi. Ayrıca hayatında bir dolara bile el sürmemişken onun sürekli inen ve çıkan doların Mısır cüneyhine olan etkisinden dem vurması ise başka bir garabetti. İnsanlar onu delilikle itham edip alaya alırken onun kendi iç dünyasında bütün bunları görmezden gelip dünyanın bozulmuşluğuna ve çürümüşlüğüne kafa takması ne kadar da ilginç! (Kılânî, 1994, s. 19).

Burada Abdülmütecelli'nin kendi etki alanında olan ve değiştirebileceği yakın sorunlarla yüzleşmek yerine sadece ilgi alanında olan uzak meselelere kafayı takması eleştirilmektedir. Böylece idealist ya da hayalperest insanlarda görülmesi muhtemel olan çelişkilere dikkat çekilmiş olur. O, bu büyük sorunlarla ilgilenirken kendi geçimini, ailesinin ekonomik durumunu da ikinci plana atmaktadır. Fakat her seferinde geçim sıkıntısı, devletin kurumları, toplumsal yapılar gibi gerçeklikler tarafından çarpılmakta ve idealize ettiği dünya görüşünün çerçevesini ve sınırlarını yeniden çizmek ve güncellemek zorunda kalmaktadır. Abdülmütecelli bu çelişkilerinin kısmen farkındadır.

Abdülmütecellî etrafındaki insanların onu anlamadıklarını düşünmektedir. Ona göre bunun sebebi toplumun cehaleti ve vurdumduymazlığıdır.

Annesi söylediği şeyleri anlayamadı tabii ki, çünkü o kendini kitaplara adamıştı, üzerine vazife olmasa da pek çok alanda deniz derya olmuştu. Annesinin cehaleti ise ona göre çepeçevre kuşatıldığı idealist düşünce ufuklarına engel oluyordu. Fakat yine de her bilenün üstünde bir bilen vardı (Kilânî, 1994, ss. 21-22).

O, kendini vicdana ve adalete uygun bir dünya idealine inandırmıştır:

Abdülmütecellî:

“Olsun, hak sahibine aittir.”

“Abdülmütecellî seni bunu bulmakla sorumlu kılan kim?”

“Vicdanım!!” (Kilânî, 1994, s. 23).

Abdülmütecellî Mısır’da düşünce özgürlüğünün tehdit altında olduğunu düşünmektedir. Ona göre devlet, insanların resmî ideoloji dışında başka bir fikre kapılmalarını istememekte ve bu konuda cebren ve hile ile topluma baskı yapmaktadır. Kasabannın ileri gelenlerinden Hacı İsmail ise bu konuda daha gerçekçidir ve ona göre olabildiğince marjinal fikirler ileri sürmekten uzak durmak gerekir. Ona göre uyuşturucu kullanmak düşünce suçuna göre daha hafif kalır ve bu bir Mısır gerçeğidir:

“Bazı işlerden söz etmek uyuşturuculardan daha tehlikelidir. Eğer ben düşünce suçu ile uyuşturucu suçu arasında bir seçim yapmak zorunda kalsaydım ikincisini tercih ederdim. Niçin? Çünkü uyuşturucu problemlerinde avukat ciddi bir savunma yapabilir, kanunun etrafından dolanarak bir çıkış yolu önerebilir ve hukuktaki boşlukları bulup aleyhte delilleri boşa çıkarabilir. Düşünce suçuna ve siyasi meselelere gelince günümüzde bu konuda itham edilen kişi zaten daha baştan suçludur. İsterse beraat etsin... Siz ‘kara liste’ diye bir şey duydunuz mu? O, karaborsadan daha farklı bir şeydir. Eğer belde halkı ‘konuşma ticaretini’ yapmaya devam ederse tanklar bizi ezecek ve uçaklar da burayı dümdüz edecek, bundan emin olabilirsiniz! Kürdistan halkının 1965’te başına gelenlerin aynı onları da başına gelecek!” (Kilânî, 1994, s. 25).

Hacı İsmail Abdülmütecellî’nin fikren ideal bir düzeni savunduğunu düşünmektedir:

“Abdülmütecellî bir tür dahidir; fakat o çok kıymetli enerjisini boşa harcıyor. Japonlarla onun beyni arasındaki tek fark onun İslami ve insani bir yönetim arzusudur.” (Kilânî, 1994, s. 26).

Bu ifadeler ahlında Kilânî’nin yaşamındaki düşünceleri ile uyuşmaktadır. O da Mısır’da İslami bir siyasal/toplumsal düzen arzusundadır ve bu sebeple İhvân-ı Müslimîn hareketini desteklemektedir. O, düşüncelerini bu roman üzerinden ifade etmektedir. Fakat o yeniden ve temelden bir devlet idealini değil var olan devlet ve toplumun iyiye yönelik olarak düzeltilmesini savunur. Bu yönüyle Mısır’ın yerel değerlerinin korunmasını önemser (Beyca, 2008, ss. 45-49, 64; el-‘Arînî, 1420/2005, ss. 16-19; Özdemir, 2020, ss. 203-204).

Abdülmütecellî bir taşralıdır ve hayatında ilk defa mega kent olan Kahire’yi gördüğünde çok şaşırır. Kayıp vinci bulmak üzere gittiği Kahire onun zihninde hayal ettiği ve kitaplardan okuduğu şehre pek benzememektedir:

Kayıp vinci araştırmak için, elinde tuttuğu bu kurgusal sihirli kılıçla geldiği başkent, köyüne hiç benzemiyordu. Çok kalabalıktı. Halbuki o sun-î boyaları, püskülleri yıkadıktan ve yıkanmış beyinleri düzelttikten sonra- bu kılıçla gizli olanları ifşa edecek, çirkin şehrin gerçek yüzünü gösterecek ve şaşı gözlerini açacaktı (Kilânî, 1994, s. 30).

Bu ifadeler Abdülmütecellînin hayalperest yanını açıktan göstermektedir. Çünkü gerçek şehirle karşılaştığında çok şaşırmıştır. Gerçekler onu yavaş yavaş çarpmaya başlar:

"Hayır! Ben buraya yüce bir amaç uğruna geldim."

Kesinlikle hiç kimse vinçten falan bahsetmiyordu. Kahire'ye girdiğinden beri bu kelimeyi hiç işitmemişti. İnsanlar bu kötülüğü unutmuşlar gibiydi. Mazurdurlar... Kötülükler zaten burada iç içe...

Kahire'nin fiyatlar hususundaki bu acımasızlığı ona ayıp olarak yeter! (Kilâni, 1994, s. 48).

Abdülmütecelli şehrin can yakan duyarsızlıklarına birer birer şahit olmaya başlasa da vinci bulma amacından vazgeçmiş değildir. O, vinci çalındığı yere gider ve bir müfettiş gibi bu olayla ilgili bilgi ve belge toplamaya başlar. Onun bütün amacı budur. Fakat vinci olduğunu düşündüğü şantiyedeki büfede çalışan kadın Ümmü Sâbirin'in hayatın gerçekleri ile yüzleşmesi onu bir dereceye kadar etkiler:

Gözyaşlarını kuruluyordu... Müşterilere bakıyor ve bir taraftan da hem konuşuyor ve hem de ağhyordu. Küçük kızına yemek veriyordu. Paraları sayıp ayırıyordu. Böylece vaktini zayı etmeksizin gerçeklerle, hüznün, gözyaşı ve insanlarla mücadelesine geri döndü. Fakat Abdülmütecelli kadının anlattığı şeyler yüzünden kalbinde oluşan çatlağa rağmen şu şoför hikâyesine yoğunlaştı. Onunla ilgili bir kayıt dosyası oluşturmaya başladı (Kilâni, 1994, ss. 48-49).

Ona göre vinç meselesi büyük bir sorundu ama gerçektir:

Artık Abdülmütecelli'ye kayıp vinç meselesi Ortadoğu meselesinden daha zor ve karmaşık gelmeye başladı. Çünkü vinç gibi günlük sorunları çözmek bizim için mümkün olsaydı İsrail'i hatta Amerika'yı bile susturup dize getirmemiz haydi haydi kolay olurdu (Kilâni, 1994, s. 62).

Abdülmütecelli vinci bulma uğruna idealist karakterinin özelliklerini göstermekte kararlıdır:

Fakat Abdülmütecelli ara sıra dalıyor ve kendini teselli ediyordu, çünkü zorluklar sürekli ihlaslı olanların ve ıslah edicilerin yoluna çıkardı. Onlara düşen sabretmeleri ve tahammül göstermeleriydi. Nasıl ki fikir önderlerinden, reformist liderlerden, büyük orduların komutanlarından onların sıkıntı içinde yaşarken diğer taraftan bu yolda kendilerini ölümlüne adanmaları hakikatinden bir şeyler okudu ise aynı şekilde bu gerçek okullarda da öğretilir. Çünkü değişim ve dönüşümün pahalı bir bedeli vardır. Hakikat geniş düşünen, soylu, güzel zengin bir gelin gibidir. Onun için sahip olduğumuz her şeyi harcamamız gerekebilir (Kilâni, 1994, s. 61).

Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere Abdülmütecelli kendi hakikati olarak gördüğü değerler için bedel ödemeye hazırdır ve bunun dış dünyanın gerçekliğine uygun olup olmadığıyla fazla ilgilenmemektedir. Vinci bulmak için her yolu denemeye değer diye düşünmektedir. Bu onun ulvi amaçlara adanmışlığını, ideal ve muhayyel olanı standart ölçü kabul ettiğini ve siyasal toplumsal gerçekliği de bu ölçütlerine uydurmak gibi zor bir işe giriştiğini göstermektedir. Çünkü o, benliğinden vazgeçmiştir ve nerede olursa olsun tıpkı vinç gibi tam bir görev şuurundadır. "Kanımın son damlasına kadar onu müdafa edeceğim. İnsanların ne dediklerine bakmayacağım." (Kilâni, 1994, s. 63).

Abdülmütecelli Ümmü Sâbirin'in ona evlenme teklif etmesinin insani yaşamın somut bir gerçekliği olduğunu kabullenmekte zorlanır; çünkü o bir taraftan gerçeklerden uzak olduğunu itiraf etse de diğer taraftan hala kendi hayal dünyasında yaşamaya devam etmektedir:

Ümmü Sâbirin ona gerçek sıkıntısının ve tedavisinin evlilik meselesi olduğunu ifade etti. Abdülmütecelli düşünceli bir şekilde başını salladı. O, bu türden düşünceleri çok dinliyordu; fakat o hakikatten bu denli uzak iken evlilikle nasıl mutlu olabilirdi? Peş peşe konuşan Ümmü Sâbirin'e bunu ifade etti. Ümmü Sâbirin dedi ki:

"Kesin olan hakikat, bizim evlenmemiz, çocuk yapmamız, birlikte hüzünlenip birlikte yaşamamız ve yeyip içmemizdir."

Köylü hamaseti ile cevap verdi:

"İnsan tarihi yapar..."

"Ne tarihi ne de coğrafyayı yapabilir! Bu türden lafları bırak! Hepimiz uçurumun kenarındayız. Kim atlayıp geçmek isterse ayağı ve bacağı kırılır. Abdülmütecelli akıllı ol!" (Kilâni, 1994, s. 63).

Yazar, hülyalara dalan Abdülmütecellî'den farklı olarak Ümmü Sâbirîn'in hayat yolunda tecrübe kazanmış, akıllı, sorumluluk sahibi ve gerçekçi yönünü över:

Kadın filozof gibi konuşuyordu. Zayıfların, başarısızlığa uğramış bozgun yemiş olanların ve üzüntülü kimselerin gerçek durumlarını anlatıyordu. O, zamanın ruhu ile uyumlu olmuş ve acı tecrübeleri de tatmış bir kadındı. Eşi de ona ülkedeki durumun özünü ifade edince, gerçekten haklı olduğu ortaya çıkıyordu. Bu hakikat karşısında Abdülmütecellî endişeli ve şaşkın bir şekilde olduğu yerde kalakaldı. Ümmü Sâbirîn ise gizli bakışlarla onu süzüyordu. Onun yüz ifadelerinde bir tereddüt okuyordu. Abdülmütecellî, yolculuğu başka bir güne ertelediğinde Ümmü Sâbirîn bunu sakin bir şekilde karşıladı. Çünkü o Abdülmütecellî'yi incitmek istemiyordu (Kilânî, 1994, ss. 63-64).

Abdülmütecellî Ümmü Sâbirîn'in evlilik teklifini kabul eder. "Artık o, mesuliyet sahibi bir koca olmuştur. Dünkü gibi serbest ve özgür sayılmazdı. Ayrıca artık hayat tarzında çok esaslî bir değişim olmuştu. Bunu, hayatını planlama ve işlere önem verme hususlarında başka değişikliklerin de takip etmesi gerekirdi." (Kilânî, 1994, s. 85) Ailesinin onu tekrar köyüne çağırın mektubuna cevap yazar. Bu mektupta vinci ve hırsızları açığa çıkarana ve diğerlerini de helak edene kadar hakikati savunmaya devam edeceğini belirtir. Fakat annesi ve kız kardeşinin kendi düğünü için Kahire'ye gelmesini de rica eder (Kilânî, 1994, ss. 70-71).

Abdülmütecellî'nin şehirde tanıştığı Beyûmî adlı derviş arkadaşı bu atılgan ve hayalci özellikleri nedeniyle zarar görmesinden endişe ettiği için onu bir şeyhe fikir danışmak üzere götürür. Şeyh Abdülmütecellî'ye sağduyulu tavsiyelerde bulunur, onu hayatın gerçeklerine davet eder; fakat o bu nasihatleri kulak ardı eder.

"Abdülmütecellî ailen senin yanına geldiğinde onlarla geldiğin yere geri dön. Toprağını ek, insanlara güzel sözler anlat, namazını kıl, siyâsilerin ve liderlerin kitaplarından önce büyük kâinat kitabını oku. Her gün Allah'ın kitabına bak. Şimdi kalk ve yatsıyı sonra da vitir namazını kıl." (Kilânî, 1994, ss. 74-80).

Abdülmütecellî zihnindeki ideal düzene aykırı olduğu için ülkedeki rüşvet, yolsuzluk ve yoksunluklardan şikâyet etmektedir. Ayrıca Kahire'de vinci araştırırken sergilediği hal ve hareketleri istihbarat ve polis dikkatini çekmiş bu durum onun aşağılayıcı bir şekilde tutuklanmasına neden olmuştur (Kilânî, 1994, ss. 87-88). O, böylece siyasal bir tehdit olarak görülmüş ve hapiste kötü muameleye maruz kalarak Mısır'ın bir gerçeğiyle daha yüzleşmek durumunda kalmıştır; çünkü polis faaliyetlerinden dolayı onun terörist, muhbir ya da hain olduğunu düşünmektedir:

Onunla hiç konuşmadan zayıf bedenini bir yerden başka bir yere itip duruyorlardı. O, korkulu ve tedirgin gözleriyle aniden olan biten bu durumu anlamaya çalışıyordu. Kalbi hiç mutmain değildi. Ona arkadaşlık eden kişinin de yüzü değişmişti. Sanki o kahvede beraber olduğu kişi değil de başka bir insandı. Abdülmütecellî anlamak için bazı sorular yöneltmeye çalıştı; fakat ona kulak kabartan olmadı (Kilânî, 1994, s. 91).

O, karakolda olmasına, dayak, işkence ve psikolojik şiddete maruz kalmasına bir türlü anlam veremiyordu. Abdülmütecellî, hala kendi muhayyel gerçeklik algısından hareket ederek içinde bulunduğu durumu yorumlamaya çalışıyordu:

"Vinci çalanlar, onlar olmasın! Benim onu arama hususundaki ciddiyetimi anlayınca ve tam gerçeği bulmak üzereyken işleri açığa çıkmasın diye... Bu şehir gerçekten de çetelerle, bilmecelerle ve gizli kötü işbirlikçileriyle dolu! Acayiplikler ülkesi Mısır! Yoksa vinci siz mi çaldınız?" (Kilânî, 1994, s. 91).

Abdülmütecellî'nin tek amacı vinci bulmaktı başka gayesi yoktu; ama şimdi gerçek bir sorguda hiç sorumlu olmadığı suçlarla itham ediliyordu:

"Lafı uzatmadan... Bu faaliyetine ne zaman başladığını bilmek istiyorum. Senin üstün kim? Hangi hareketin içindesin?"

Sen cihatçı radikallerden misin? Yoksa Cemaat-i İslâmî'den mi? Yoksa Ehl-i Tekfir ve Hicre grubundan mı? Yoksa İhvân-ı Müslimîn'den mi? Yoksa Tebliğ cemaatinden mi? Yoksa sûfi tarikatlerinden mi? Yoksa..." (Kılânî, 1994, s. 95).

Abdülmütecellî'nin fikri anlamda beslendiği muhtelif kitapları vardı. Polis onun evine baskın düzenlediğinde bu kitaplara el koymuş ve onları delil olarak sorguya getirmişti. Polis, Abdülmütecellî'nin bu kitapları okuyarak radikal bir anarşist olduğunu düşünmekte ve bunları onun aleyhine kullanmaktadır:

"Bunlar daha çok radikallerin beslendiği kitaplardır!"

Abdülmütecellî: "Radikaller? Nasıl? Onların içinde 'Leyla ile Mecnun', şarkılar, rubaiyyat ve birkaç şiir kitabı da var..."

Polisin yüzü değişti ve daralmış bir şekilde söyledi:

"Ve aynı şekilde o kitapların içinde '*Yoldaki İşaretler*', '*Allah'a Yolculuk*', '*Kayıp Görev*' ve '*Eflatun'un Cumhuriyeti*' de var."

"Efendim ben kütüphanelerden ve çarşılardan bulduğum kitapları okurum."

"Biliyorum öyle yaptığını; fakat bu seçimin bizim için özel bir anlamı var."

"Benim için, o kitabı okumam dışında hiçbir özel anlamı olamaz. Ben kitap tiryakisiyim."

Polis oturduğu yerden esti gürlendi:

"Ve sen meşitlerde hükümet aleyhine saldırganlık yapıyormuşsun!"

"Bunu kim dedi?"

"Cevap ver sadece, soru sorma! Bizim kesin bilgi veren kaynaklarımız var!"

"Onlar yalan söylüyorlar!" (Kılânî, 1994, ss. 96-97).

Kitaplar içinde Platon'un *İdeal Devlet* adlı eserinin olması devletin güvenliği açısından bir tehlike algısı oluşturmaktadır. Yazar, kitaplar arasına Platon'un eserlerini de koyarak aslında Mısır'daki düşünce özgürlüğü kısıtlamalarına değinmek istemiştir. Ayrıca bu eserlere ideal ve felsefi devlet düzeni ile Mısır şartlarında var olan devlet düzeni arasındaki gerilime de işaret için yer verilmiştir:

Parlak yüzündeki kara beniyle polis dedi ki:

"Bize şu Eflatun'un Cumhuriyeti'nden bahset bakalım!"

"Benim onunla alakam nedir?"

"Abdülmütecellî! Bu kitabı evinde bulduk!"

"O, sadece bir ütopya... İdeal bir devleti konu alıyor"

"Bizim devletimizden daha ideali mi var yani?"

"Allah bilir..."

"Öyle anlaşılıyor ki sen Eflatun'un Cumhuriyeti'ni ilan etmek için gençliği devrim yapmaya çağırıyormuşsun!"

Konuşmalara 'edep ve terbiye verme konusunda uzman' olan kişi de dâhil oldu. Yavaş hareketlerle kırbacını sallayarak atıldı:

"Belki de bu cumhuriyette, üzerinde ciddi paraların döndüğü korkunç miktarlarda petrol de çıkarılıyordur. Abdülmütecellî de şüphesiz oraya bir iş anlaşması yapmak için gidiyordu..." (Kılânî, 1994, ss. 97, 114).

Romanda bu tür pasajlarla insanların sırf siyaset felsefesiyle ilgili bir kitabı elinde bulundurmaları yüzünden tutuklandığı ve okumalarının dahi engellenmeye çalışıldığı bir Mısır portresi sunulmuştur.

Ayrıca haksız tutuklamalar ve yargılamalar nedeniyle işkence ve şiddete maruz kalan insanların durumu da anlatılmak istenmiştir. Diğer bir deyişle resmî ideoloji tarafından telkin edilen toplumsal/siyasal imajla insanların bizzat yaşadıkları gerçek durum ve olayların ne denli birbiriyle çelişkili olduğu gösterilmek istenmiştir:

Polis bir süre sustu. Sonra Abdülmütecellî'ye yaklaştı, sol omzunu tutup kuvvetle sarstı ve haykırdı:

“Sen orduyla bağlantılı bir polissin!”

“Sen yanılma hususunda uzmansın! Sen bir dâhisin! Vincin senin meselen olduğuna beni inandırmak istiyorsun! Fakat nasıl oluyorsa radikaller ve teşkilatlı yapılar hakkında bir şey bilmiyorsun!”

Kırbaçlar, sopalar, eller ve diller, aklında, beyninde, bedeninde ve ruhunda vahşi dalgalarla içine sinen korkutucu ve kanlı bir şarkıyı çalıyorlardı. Bir an gerçek işkence ve zulmün ne anlama geldiğini anladı. Hayatında ilk defa küfür etmenin anlamını idrak etmiş oldu (Kilânî, 1994, ss. 98-99).

Eşi Ümmü Sâbirin Abdülmütecellî'nin eve gelmemesi üzerine endişelendi. Kötü haberi Hanefi Usta getirdi. Ona Beyümî ve Abdülmütecellî'nin polis tarafından sorguya çekildiğini ve hapiste olduğunu söyledi (Kilânî, 1994, s. 101).

Romanda devletin milli güvenlik ve beka sorunları algısı nedeniyle bireylerin can, mal ve özgürlüklerine müdahale etmesi eleştirilmektedir. Bir başka ifadeyle belirli vehimler ve hassasiyetlerle hareket edildiğinde devletin dahi gerçeklikten kopup kendi vatandaşlarına cebir ve şiddet uyguladığı ifade edilmektedir. Romandaki olaylar bu pasajlarda insan hakları açısından anlatılmaktadır. Dolayısıyla ideal/hayal ile gerçek gerilimini yaşayan sadece Abdülmütecellî değildir. Onun beldesindeki başkanın hitabı devletin muhayyel düşman algısı yaratmasına iyi bir örnek teşkil etmektedir:

Başkan da hamasetle yaptığı konuşmasına devam etti:

“Beldemizin çok acil ve ciddi olarak istikrara ihtiyacı vardır. Düşmanlar ise bu ümmetin birliğine savaş açmış durumdadır. Onlar ümmetin ve ülkenin tüm kazanımlarını ele geçirmek istiyorlar ve siz, ey halkım! Cebri olarak Said'in üzerindeki iktisadi ve tarımsal alanda atılan adımları çok iyi biliyorsunuz...” (Kilânî, 1994, s. 105).

Roman boyunca gerçeğin ne olduğu ve nasıl ortaya çıktığı temel bir soru olarak gözükmektedir. Mısır'ın gerçeği nedir? Devletin ve toplumun gerçekleri nelerdir? Vincin çalınması olayının gerçeği nedir? Yazar bu sorulara insani ve İslami perspektiften cevaplar aramaktadır. Acaba Abdülmütecellî'nin gerçeği nedir? Onun gerçekten saf bir vatandaş olarak kaybolan vinci aramak için Kahire'ye gelmiş olması mı; yoksa onun radikal örgütlere üye yasadışı faaliyetler icra eden bir anarşist ya da muhbir oluşu mu gerçektir? Resmî ideolojinin vehimle oluşturduğu iddialara göre ikincisi gerçektir. Bu bağlamda belediye başkanı da sanki Abdülmütecellî'nin hakkında hüküm verilmiş ve suçu belirlenmiş gibi konuşmakta, dolayısıyla gerçeklerin aslını araştırmadan onun hakkında peşin yargılamalarda bulunmaktadır:

“Şüphesiz sizin bildiğiniz Abdülmütecellî kesin delillerle ne olduğu açığa çıkan hakiki Abdülmütecellî değil. Evet, onun radikal gruplarla yaptığı görüşmelerde ne kadar da uzman bir kişi olduğu kesinleşti. Ayrıca ayrıntılı ve tam itiraflar da yaptı. Ayrıca ben bitirene kadar sözümün kesilmesini istemiyorum, lütfen!” (Kilânî, 1994, s. 105).

Tunuslu Hacı İsmail belde halkından biri olarak Abdülmütecellî hakkında yapılan bu haksız ithamların birer utanç sebebi olduğunu söyleyerek gerçek Abdülmütecellî'nin iyi niyetli, samimi ve masum olduğunu düşünmektedir. Mescidin imamı da aynı fikirdedir:

Belde halkının olan bitenden canı sıkıldı ve üzüldüler. Çünkü onlar kara bulutlar dağılana kadar ve beraat gerçekleşene kadar Abdülmütecellî'ye yardım hususunda etrafıca düşünmeleri gerektiğine

inanyorlardı. Onlar da yayılan tüm söylentiler hakkında şüphelenmeye ve bu haberleri süzerek ele almaya başladılar. Onlar, artık iyice anladılar ki bu söylentilerin kaynağı başkan, güvenlik görevlileri ve üstlerindeki idarecilerdi. (Kilâni, 1994, ss. 106-107).

Tunuslu Hacı İsmail Abdülmütecelli'nin kurtulmasındaki ihmalin belde için sonsuz bir utanç mirası bırakacağını düşündü ve dükkanının önünde ileri gelen eşrafa hitap etti:

“Diyelim ki Abdülmütecelli hatalı, muhalif ve radikal. Ama soruşturmanın kanuni olarak tabi seyrinde sürmesi ve adil bir şekilde sonuçlanması gerekir. Zaten demokrasi deyip duruyordunuz değil mi? İşte! Kim bilir belki de işler değişir ve onu salıverirler. Bu kadar acelecilik niye? İşte o zaman ona zulmettiğimizi ve onun hakkında büyük bir cürüm işlediğimizi anlayacağız. Beldemiz, tarihi boyunca kriz anlarında, sevinçlerinde ve matemlerinde hep birbiriyle yardımlaşmıştır. Abdülmütecelli'nin yaşlı annesi ve küçük kız kardeşinden başka kimsesi yok! Ben de bizden birkaç kişiyle onun yanına gitmeyi ve gereğini yapmayı öneriyorum. Eğer siz gitmezseniz ben tek başıma gideceğim!” (Kilâni, 1994, s. 107).

Abdülmütecelli insanlık onuruna yöneltilen tehditlere rağmen ümidini yitirmedi. Çünkü ona göre üzerinde şüphe edemeyeceği tek sermayesi buydu:

Öyleyse ölmekten, işkencelerden ve yenilmekten korkmasına gerek yoktu. Bu daha önceden okuduğu ve inandığı bir hakikatti. Öyle ki bu hakikat, onun için yakinen gerçekleşti ve hiç tereddütsüz bir şekilde delillerle ve yalanlanamaz şahitlerle sabit oldu. (Kilâni, 1994, s. 112).

Abdülmütecelli bir İslam devleti ve hilafet idealine sahip olmamasına rağmen polis onu bu konuda da sorguya çeker:

“Peki Abdülmütecelli sen hilafete inanyor musun?”

Soru pek ani gelişti. Fakat o söyledi:

“Ahmet Şevki'nin bir beytini hatırlıyorum.”

“Neymiş o? Eski şairimiz!”

Dün kolaylıktır, hilafetse beyat

İş şura ile hukuk filiyat

....

“Sözlerin durumu özetliyor Abdülmütecelli! Demek ki sen anayasaya da karşı geliyorsun!”

Abdülmütecelli dehşet içinde cevap verdi:

“Estağfurullah efendim! Allah'ın şeriatına dayanan bu anayasaya nasıl karşı çıkabilirim? Ben sadece anayasayı uygulama ve anlamada hata yapanlara karşı çıkıyorum.” (Kilâni, 1994, s. 119).

Abdülmütecelli'nin kendine göre bir ideal toplum ve hukuk anlayışı vardır. Onun sıradan vatandaşlardan farklı olarak böyle bir ideali savunması polis açısından bir sorgu konusu olur. Bu sebeple polis ona filozof diye hitap eder:

“Filozof Bey, öyleyse bu bilincin manası ney?”

“Ben filozof değilim, fakat sadece sağlık, ekonomi ve siyasette sahip olunması gereken şuuru kast ediyorum. Hepsinin temeli de dini şuurdur. O, ümmetin iradesidir.” (Kilâni, 1994, ss. 121-122).

Yazar, baş karakter aracılığıyla hayale dayanan ütöpik bir devlet/toplum düşüncesinin kısmen gerçeklerle uyuşmayabileceğini bir itiraf olarak sunar:

“Burada hiç kimsenin değeri yok!” diye söylenerek etrafındaki sessizliğe ve karanlığa konuştu. Zindanda ağır ithamlar ve hakaretlerden başka bir şey işitmedi. Yüzüne yediği şamarları hatırladı. Bundan sonra artık her şey önemsizdi. İnsanın değerinden ve kutsal olan hukukundan dem vuranlar

gayet ütöpik ve safdil kimseler olmalıydı. Çünkü onlar henüz böylesi acı bir tecrübeyle karşılaşmadılar. Hızlı hızlı söylendi: “Eğer radikalliğin ve muhalifliğin bir okulu varsa, burası insanın aşırılığı öğrenmesinin mümkün olduğu bir medrese işte. Şahsen itiraf ediyorum ki burası beni korkunç hayaller kurup delirmem için ayartan bir yer...” (Kilâni, 1994, s. 127).

Abdülmütecelli sorgulamada yaşadığı bunca zorluk ve maruz kaldığı işkencelerden sonra kendisiyle ilgili bazı psikolojik tahliller yapar. Bu tahliller onun hem itirafları hem de kişisel gerçekleri olarak tezahür eder:

İşte böyledir hayat! Ve insan da suyun tadını ancak susuzluk onu helak ettiğinde; kavuşmanın muhteşemliğini ayrılık için iyice kemirdiğinde, hak sahibi olmanın güzelliğini ancak üzülüp onu yitirdiğinde anlıyordu. Bu sefer el-Vahidül-Ehad'den başka yardımcısı olmadığını çok iyi anladı (Kilâni, 1994, s. 132).

Ona göre insanlar gerçekçi ve yararlı bir düşünceden çok sırf hayale dayalı bir düzen arayışındalar. Devletin polisleri de böyledir. Ona göre gerçek demokratik bir yönetim ideali gerçek sorun ve düşüncelerden beslenmelidir:

Hayal kuruyor... İşte bu insanlığın binlerce yıldır hayali ile yaşadığı “Gerçek Demokrasi”. O, bilmece değil sadece insanlığın emrine amadedir. Fakat onlar bu nimete karşı tam bir körlük içindeler. Teorilerin peşinden sürükleniyorlar. Sadece teorik olarak bu kavramların öğrenilip açıklanmasına ve tahlil edilmesine yoğunlaşınca, kelimeler çözülmez şifrelere dönüşüyor ve her yerde bunları çözecek filozoflara ve şarihlerle ihtiyaç duyuluyordu (Kilâni, 1994, s. 136).

Abdülmütecelli hayatın kitaplarda serbestçe kurguladığı, hayalini kurduğu ve idealize ettiği gibi olmadığını da itiraf eder. O, bilgi ile tecrübe arasındaki farkı görmeye başlamış ve kendi ifadesiyle kitaplarda hiç karşılaşmadığı şeylere toslamıştır. Bu itiraf, romanda idealle gerçekler arasındaki en belirgin gerilimlerden birini ifade eder:

Abdülmütecelli pek çok kitap okumuştur ve eski yeni akılların tüm ürünlerini öğrendiğini zannetmişti. Fakat o, her gün, kitaplarda hiç karşılaşmadığı şeylere tosluyordu. Muhtemelen zulüm, hakaret ve işkence namına bir miktar bir şeyler okumuştur ama onu yakından hissetmesi daha yeni ve taze idi. Okurken belki de o zaman ağlamıştı; fakat gözünün yaşı hemen kurumuştu. Kendini kurtların yuvasına düşmüş bulunca okuduğu ile yaşadığı arasındaki farkın korkunç derecede büyük olduğunu tecrübe ile sabit görmüş oldu (Kilâni, 1994, s. 138).

O, kendini özgür hissettiği için zihninde kurguladığı muhayyel dünyasından yine de kopamaz:

“Olsun! Yeni bir fikir keşfettiğimi de hissettim. En yüce mutluluk, kaside veya bir hikâye okuduktan sonra, kendisiyle sarhoş olduğum bu hoş vakitler... Altınla bile kıyas olmaz derecede daha değerlidir. İşte gerçek zenginlik bu olsa gerekir. Artık kesin olarak emindi ki ne kadar büyük bir hakikatten uzak kaldıklarını anlamadıkları sürece okumayanlar mahrum kalacaklardı (Kilâni, 1994, s. 139).

Abdülmütecelli serbest bırakılmadan önce hayalle gerçek arasındaki sınırı zihninde daha da belirginleştirir ve vinç meselesini yaşamının odağında tutmanın ona zarar verebileceğini fark eder. Bu onun için bir tür itiraf ve yüzleşmedir:

Mesele, kayıp vinç meselesi olmaktan çıkmıştı. Çünkü Abdülmütecelli, bu gidişle en sonunda kendini de kaybedebileceğini hissetmeye başladı. İşte o zaman vince yaptıklarını ona da yapacaklar, olayı basit bir zayıyata bağlayıp kapatacaklardı. Halbuki şimdi bile fail yüzde yüz bilinmekteydi. Fakat bu gerçeği kim okur, kim işitir ve kim görürdü? Burada ne gazete ne radyo ne teknisyen ne halk meclisinden muhalif bir üye ne esnaf birliklerinin bir üyesi ne çiftçiler ne de işçiler vardı. Bu mekânda bulunan insanların tek karakteristik özelliği sınırlı bir bakış açısı olan homojen bir grup olmasıdır. Kanunlar ise aynı şekilde sınırlı sırf asayişe yönelik oluşturulmuş durumda. Bütün bunlara rağmen içeri giren soruşturma polisi gülümseyerek konuştuğunda şans yüzüne gülmüştü (Kilâni, 1994, s. 141).

Abdülmütecelli serbest bırakıldıktan sonra çıkışta Ümmü Sâbirîn ve onun da yanında Beyûmî er-Rıfâi Seyyide Zeynep dervişi ve çalınan vincin eski şoförü Hanefi Usta ve tarikat şeyhi tarafından kucaklandığında dünyada hala sevginin mümkün olduğunu hissetti (Kilânî, 1994, ss. 141-142).

Sonuç

Romanda Abdülmütecelli geçmişi belirsiz, şimdi ve burada ânın değerini bilmekten ziyade idealleri ve hayalleri ile gelecekte yaşayan bir karakteri temsil etmektedir. İdealist bir şekilde yola çıkarsa da evlilik, dostluklar, düşmanlıklar, yoksunluk, işkence ve baskı gibi gerçeklerle yoğrulmuş ve tecrübe kazanmıştır. Onun, zihninde inandığı yüce değer ve ahlaki dünyasını savunmakla birlikte somut dünyanın aktüel gerçeklerinden dersler de çıkarabilmiş olması gelişime açık bir kişiliği olduğunu göstermektedir. Fakat işlerin sonunda ideal/hayal-gerçek geriliminde idealden yana tavır koymaktadır. O, bu tercihi kendi zihninden bağımsız olarak var olan Mısır gerçekleri ile acı bir şekilde yüzleşmesine rağmen yapmaktadır. Çünkü siyasal bozulmuşluklar, toplumsal kötülükler ancak kaynağını insanlık ve dinden alan bu ideal ölçütlere uyularak giderilebilir. Bu ölçütler dış dünyada bulunmamaktadır. Aktüel olarak en yetkin ideal düzen ve ortaya çıkan siyasal ve toplumsal yapı bu adalet, eşitlik, hakkaniyet, üretim, merhamet ve bilim/teknoloji gibi yüce standartlara uyduğu ölçüde erdemli kabul edilmelidir. Baş karakter bu değerlerin ifası hususunda oldukça hassastır. Abdülmütecelli'ye göre bu normlara uymayan dış dünyanın gerçeklikleri ona uydurulmalıdır. Eğer bireysel, siyasal/toplumsal düzlemde bu ideal norm ve ölçülere uyulmazsa o zaman bunun için mücadele edilmelidir. Abdülmütecelli vinci bulmaya çalışırken aslında bu çabanın bedelini ödemiş; yani olanı değil olması gerekeni açığa çıkarmayı hedeflemiştir. Fakat itirafları babında onun da ideal-gerçek geriliminde pek çok dersler çıkardığını ve işkence, evlilik, pahalılık, şehir yaşamı gibi hayatın gerçek sorun ve sorumluluklarıyla yüz yüze geldiğini görmekteyiz.

Abdülmütecelli kendi köyünde yaşarken kitaplardan öğrendiği kadarıyla zihninde ütöpik bir şehir algısı hayal etmiştir. Fakat Kahire'ye geldiğinde tam anlamıyla bir hayal kırıklığına uğramıştır. Kendisi iyi niyetli ve samimi olduğu için bütün insanları da kendisi gibi zannetmiş; fakat Kahire'de şehir hayatında herkese güvenilmeyeceğini anlamıştır. Bu, onun muhayyel dünyasının aksine dışsal gerçekliklerden öğrendiği şeylerden biridir.

Romanda ideal/hayal-gerçek gerilimleri taşra(köy)-şehir, birey-devlet/toplum, iyi-kötü gibi karşıt temalar üzerinden anlatılmıştır. Romanda işlevsel olarak kullanılan bilinç akışı, iç monolog, diyalog, özetleme ve betimleme gibi teknik anlatımların çoğunda bu karşıt temaların etkisi görülmektedir.

Kaynakça

- Abdülhâlık, A. N. (2010). Eş-Şahsiyyetü'r-Rivâiyetü beyne Ali Ahmed Bâkesîr ve Necib el-Kilânî.
Beyca, F. B. (2008). *Necib el-Kilani Hayati, Eserleri ve 20. Yüzyıl Arap Edebiyatındaki Yeri* [Yüksek Linsans Tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Cevizci, A. (2003). *Felsefe Terimleri Sözlüğü* (2. bs). Paradigma.
Çapak, İ. (2018). *Ana Hatlarıyla Mantık* (5. bs). Ensar Yay.
Durmuş, İ. (2019). *Kilânî, Necib. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi: C. EK-2* (3. bs, ss. 65-67). TDV Yayınları.
el-'Arîni, A. b. S. (1420/2005). *El-İtticâhül-İslâmî fi A'mâli Necib el-Kilânî'l-Kasasiyye* (2. bs). Dâru Künyâ İşbiyâ.
el-Kâûd, H. M. (1995). *El-Vâki'iyetü'l-İslâmiyyetü fi rivâyâti Necib el-Kilânî*. Mektebetü'l-Ubeykân.
Emiroğlu, İ. (2007). *Klasik Mantığa Giriş* (4. bs). Elis Yayınları.

Kilânî, N. (1994). *İtirâfâtü Abdilmütecellî*. Müessesetü'r-Risâle.

Özdemir, A. (2020). *Necib el-Kilânî ve Romancı Kişiliği* [Doktora Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Şanverdi, H. İ. (2016). *Necib el-Kilânî'nin "Kâtilü Hamza" Adlı Romanı Üzerine Bir Tahlil Denemesi* (Special Issue 1). 2(Special Issue 1), 43-55.

Tekin, M. (2016). *Roman Sanatı: Romanın Unsurları* 1 (14. bs). Ötüken Yayınları.

Tosun, N. (2014). *Modern Öykü Kuramı* (2. bs). Hece Yay.

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

58. Anadolu İmam Hatip Liselerinde okutulan zorunlu Arapça ders kitaplarının eşdizim yapılarının öğretimi açısından değerlendirilmesi

Mevlüt ÖZTÜRK¹

APA: Öztürk, M. (2022). Anadolu İmam Hatip Liselerinde okutulan zorunlu Arapça ders kitaplarının eşdizim yapılarının öğretimi açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 931-952. DOI: 10.29000/rumelide.1193067.

Öz

Herhangi bir dildeki bir metin ya da konuşma incelendiğinde çok sayıda eş dizim yapılarla karşılaşmaktadır. Bu yapılar anadilde hazır olarak duyma neticesinde öğrenilip kullanılırken, yabancı bir dilin öğretiminde ise bu yapıların dilin diğer unsurlarının öğretildiği gibi öğretilmesi gerekmektedir. Bu nedenle sözcüklerin bellekte kalıcı olabilmesi ve sözcüklerin sınırlarının tespit edilmesi amacı ile dil öğretim materyallerinde eşdizimlere çokça yer verilmektedir. Başta kitaplar olmak üzere bu materyallerde eşdizim yapıların anlamsal ilişkileri üzerinde durulmakta, edinimin ölçülmesi amacı ile sorulara yer verilmektedir. Dil öğretiminde temel becerilerin hepsinde bu yapıların öğretilmesinin bir zorunluluk olması eşdizimi son yıllarda Arapça öğretiminde öne çıkan konulardan birisi haline getirmiştir. Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı imam hatip liselerinde verilen Arapça eğitiminde de bu durum açık bir şekilde görülmektedir. Çalışmada Bakanlık tarafından eğitim materyali olarak tercih edilen ders kitapları, eşdizimsel ifadeler açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda ders kitaplarında benimsenen müfredatın bir özelliği olarak bu yapılara müstakil bir başlık altında yer verilmemekle beraber bu yapıların anlama katkısının ortaya konulması amacı ile çok sayıda farklı birliktelikteki eşdizime yer verildiği görülmüştür. Ayrıca ders kitabının çeşitli başlıklarında da bu yapıların kullanılması dil öğretiminde eşdizime karşı öğretmen ve öğrencilerde bir farkındalığın oluşturulmasının da hedeflendiği değerlendirilmektedir.

Anahtar kelimeler: Arap dili, Arap dili eğitimi, Arapça öğretimi, ders kitabı, bileşik yapılar, eşdizim

Evaluation of compulsory Arabic textbooks used in Anatolian Imam Hatip High Schools in terms of teaching collocation structures

Abstract

When a text or speech in any language is examined, many collocations are encountered. While these structures are learned and used in the mother tongue as a result of ready hearing, in the learning of a foreign language, these structures should be taught as other elements of the language are taught. For this reason, collocations are often included in language teaching materials in order to make words permanent in memory and to determine the boundaries of words. In these materials, especially in books, the semantic relations of collocation structures are emphasized, and questions are included in order to measure their acquisition. The necessity of teaching these structures in all basic skills in language teaching has made it one of the prominent topics in Arabic teaching in recent years. Today, this situation is clearly seen in the Arabic education given in imam hatip high schools affiliated to the

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Yabancı Dilleri Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi ABD (Konya, Türkiye), mevlutozturk@erbakan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5711-520X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.06.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193067]

Ministry of National Education. In the study, the textbooks preferred as educational materials by the Ministry were evaluated in terms of collocational expressions. As a result of the evaluation, although these structures are not included under a title as a feature of the curriculum adopted in the textbooks, it has been seen that many different collocations are included in order to reveal the contribution of these structures to the meaning. In addition, it is evaluated that the use of these structures in various titles of the textbook is aimed at creating an awareness of teachers and students against collocation in language teaching.

Keywords: Arabic language education, teaching Arabic, textbook, compound structures collocation

Giriş

Bir yabancı dilin öğretiminde diğer unsurların yanı sıra dil sistemiyle, yani kültürel, dilbilgisel, sözcüksel ve sesbilimsel alt sistemlerle uğraşmayı da gerektirir. Sözcüklerin anlamlarının netleştirilmesi ve bazı kültürel kavramların açıklanmasının öğrenci için yeterli olduğu düşünüldüğü için uygulamada kültür ve kelime dağarcığının herhangi bir dilde çok yakından ilişkili kavramlar olmasına rağmen çoğu yabancı dil dersi, dilbilgisi ve telaffuz kapsamlı bir şekilde odaklanırken, dile özgü kelime hazinesi ve kültür genellikle ihmal edilir (Fernández vd. 2009:1). Sözcüklerin cümle içerisindeki sıralaması ifâde açısından ne kadar önemli ise bu sözcüklerin birbirleri ile kurdukları birlikteliklerde aynı şekilde önemlidir. Ancak bu şekilde dil öğretimindeki metodolojik sorunlar kısmen çözülebilir (Yıldız 2020:44). Dilin ediniminde öğrenilenlerin eklenme hızı, yalnızca kişinin tutma yeteneğinden değil, aynı zamanda uzun bellekte depolanan ve gerektiğinde geri alınan önceden hazırlanmış parçaların miktarından da etkilenir. Bu nedenle, eşdizimi öğrenmek, sözcüklerin hazır ifadelerde nasıl birleştirileceğini bilmek için bu avantajı sunarken, eşdizimli kısıtlamaların belirlenmesi, anadili olmayanlar tarafından kullanılan dilin basitliğini garanti edebilir (Al Ghazali 2006:1).

Eşdizim dildeki farklı söyleyiş biçimlerinden haberdar ederek, dili en geniş sınırları içerisinde kullanmaya fırsat tanımaktadır. (Dedeoğlu ve Şen 2010:12) Anadilde bu yapıların günlük yaşam içerisinde duyularak öğrenilmesine rağmen yabancı bir dilde böyle bir durum söz konusu olmadığı için yabancı dilde dil kurallarının öğrenildiği gibi bu yapılar da aynı şekilde öğrenilmesi gerekmektedir. Herhangi bir dildeki bir metin ya da konuşma incelendiğinde çok sayıda eş dizim yapılarının olduğu görülmektedir. Yabancı bir dilin öğreniminde bu yapıların farkındalığına sahip olmamak dil öğrenim sürecini olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Bu amaçla da bu yapıların öğretimi son yıllarda dil öğretimi için önemli hale gelmiştir. Son dönemlerde bu konu ile ilgili fazlasıyla çalışmalar yapılmasına rağmen, Arapçaya dair çalışmaların da sürdürülmesinin gerekli olduğu görülmektedir (Cengiz Arslan 2019:75).

Literatürde eşdizim kavramını açıklamaya yönelik farklı yaklaşımların ortak noktası, bu birlikteliklerin en az iki birimden oluşması gerektiği ve kullanılan sözcükler arasında dizimsel bir ilişki olması gerektiğidir. (Eken 2016:31) İngilizcede collocation, Arapçada ise التلازم اللفظي veya المصاحبة اللغوية şeklinde tarif edilen eşdizimlilik mefhumu Türkçemizde “bağdaştırma”, ve “eşdizimlilik” olarak karşılanmıştır (Balı ve Yıldız 2020:682). Dizimsel olarak (yarı) sabit birliktelikler olmaları ve birtakım kısıtlılıklar içermeleri, eşdizimleri saptamada anlambilimsel ve sözdizimsel olarak özel yaklaşımları gerektirmektedir (Eken 2016:31).

Yapılan çalışmalar eşdizim ifadelerinin dil öğretimindeki öneminin büyük olduğunu göstermektedir.(Eken 2016:30). Dilin dört temel becerisinin kazandırılmasında öğreticilerin ve öğrenenlerin bu konudaki farkındalıklarının artırılması önemli bir gerektir. Bu amaçla Arapça’da

eşdizim ile ilgili Öteki Dilde Var Olmak: Arapça Çeviride Eşdeğerlik (Suçin 2013), Arapça Çeviride Sözcük ve Kalıplaşmış İfadeler Düzeyinde Genel Eşdeğerlik Sorunları (Suçin 2004), Arap Basımında 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), Arapça Yazılı Basında Yer Alan Spor Metinlerindeki Eşdizimsel İfadelerin Sınıflandırılması (Kurt 2016), İngilizce-Arapça-Türkçe Eşdizim (Dedeoğlu ve Şen 2010), Arap Dilinde Eşdizim ve Arapça Sözlüklerde Eşdizim Sorunu (Daşkiran, 2015), Yaygın Eşdizimleriyle Arapçada Anahtar Fiiller (Balı ve Köksal 2019), Arap Dilinde Eşdizim (Önder 2014), Arapça - Türkçe Çevirilerde Sözcük ve Kalıplaşmış İfadeler Düzeyinde Eşdizimlik Sorunları ve Çözüm Önerileri (Soyer 2006), Medya Arapçasında Siyaset Konulu Eşdizimler (Örnek ve Çözümlemeleri) (Balı 2020), Arapça Eşdizimsel İfadelerin Yazılı Basında Yer Alan Spor Metinleri Yoluyla Örneklenmesi (Kurt 2015) gibi Arapça eşdizim yapılarını ve bunların öğretimi ele alan kitap, doktora ve yüksek lisans tezi ile makale türünde farklı ilmi çalışmalar yapılmıştır. Yapılan bu çalışmayı diğer çalışmalardan farklı kılan ise eşdizim yapısının öğretim materyalinde (ders kitabı) nasıl yer aldığına ortaya konulması ve yapıların öğretiminin nasıl yapıldığının uygulama safhasında gösterilmesidir.

Çalışmanın Amacı

Dilin sadece gramer ve sözcüklerin yalın kullanımından ibaret olmadığı, dil yeterliliğinin kazanılmasında eşdizimsel yapıların çok önemli bir faktör olduğu gerçeğinin ders kitabı öğretim materyali örneği üzerinden kavratılması ile farklı başlık ve örneklerle dilin bütün öğretim aşamalarında eşdizimlerin öğrenilmesinin gerekli ve vazgeçilemez olduğunun vurgulanması amaçlanmıştır. Bu amaçla da çalışmada lise düzeyinde okutulan 9. ve 10. sınıf Arapça ders ve öğrenci kitabı, 11. ve 12. sınıf Mesleki Arapça ders ve öğrenci kitaplarında eşdizim yapısal olarak incelenmiştir. Eşdizimler fiil + ilgeç, fiil + isim, isim + ilgeç, isim + sıfat, isim + bağlaç+ isim birlikteliği, girişik tamlama gibi farklı yapı örneğinde incelenmiş, kurdukları birliktelik açısından ele alınmıştır.

Çalışmanın Metodu

Çalışmada Anadolu İmam Hatip Liselerinde zorunlu olarak okutulan ders kitapları, eşdizim yapıları açısından içerik olarak, betimsel içerik analizi araştırma yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Betimsel araştırmalarda olay ve durumların detaylı olarak betimlenmesi yapılırken (Başol 2008:10), betimsel içerik analizi ile de çalışma sistematik bir biçimde incelenir (Çalık ve Sözbilir 2014:34). Konu anlatımı ve sözlükte geçen eşdizimler, kurdukları birliktelikler başlığı altında örnekler verilmek şeklinde, diğer başlıklarda ise örneklerin kurdukları birlikteliklerin ifade edilmesi şeklinde incelenmiştir. Bu kapsamda kitap içeriğindeki eşdizim yapıları, “Tema ve Ders Adlarında Geçen Eşdizimler”, “Alıştırma Yönergelerinde Geçen Eşdizimler”, “Konu Anlatımlarında Geçen Eşdizimler”, “Gramer Anlatımında Geçen Eşdizimler”, “Ayet ve Hadis Örneklerinde Geçen Eşdizimler” ve “Sözlükte Geçen Eşdizimler” başlıkları altında farklı kategoriler altında ele alınmıştır. Ayrıca ders kitabındaki ayetler ve meallerin eşdizim yönünden incelenmesinde Diyanet İşleri Başkanlığının Kur’an-ı Kerim internet sitesinden faydalanılmıştır.

1.Tema ve Ders Adlarında Geçen Eşdizimler

Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça 9. sınıf ders ve öğrenci kitabında toplam 6 tema ve 18 ders yer almaktadır. 5. Temanın adında المجتمع الفاضل (Erdemli Toplum) isim+sıfat birlikteliğinde eşdizime yer

verilmiştir. Temaların ders adlarında ise şu eşdizimlere yer verilmiştir. 1. Temada نَتَعَرَّفُ عَلَى مَدْرَسَتِنَا (Okulumuzu Tanıyoruz) fiil+ilgeç, وَفَتِ الدُّرْسُ (Ders Zamanı) isim+isim, 3. temada في السُّوقِ الإِلِكْتَرُونِيِّ (Tekno markette) isim+sıfat, 4. temada أُمَارِسُ الرِّيَاضَةَ (Spor Yapıyorum) fiil+isim, 5. temada حُسْنُ الخُلُقِ (Güzel Ahlak) isim+isim, عَصْرُ السَّعَادَةِ (Asr-ı Saadet) isim+isim, الشَّخْصِيَّاتِ المِثَالِيَّةِ (Örnek Şahsiyetler) isim+sıfat, birlikteliğindeki eşdizim ifadeler yer almıştır (Demirci vd. t.y.:7).

Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça 10. sınıf ders ve öğrenci kitabında toplam 6 tema ve 18 ders yer almaktadır. 5. ve 6. tema adlarında الشَّخْصِيَّاتِ المِثَالِيَّةِ (Örnek Şahsiyetler) isim+sıfat ve العلم والتكنولوجيا (Bilim ve Teknoloji) isim+bağlaç+isim eşdizim ifadeler yer verilmiştir. Temaların ders adlarında ise şu eşdizimlere yer verilmiştir. 1. Temada العالم الإسلامي (İslam dünyası) isim+sıfat, البيئة والمناخ (iklim ve çevre) isim+bağlaç+isim, 3. temada الصلوات الخمس (beş vakit namaz) isim+sıfat, الزكاة والصوم (zekat ve oruç) isim+bağlaç+isim, الحج والعمرة (hac ve umre) isim+bağlaç+isim, 4. temada عاداتنا وتقاليدنا (gelenek göreneklerimiz) isim+bağlaç+isim, 6. temada اكتشافات واختراعات (keşifler ve icatlar) isim+bağlaç+isim, eşdizim ifadeler yer almıştır (Alhuseyin ve Alkhalaf t.y.:7).

Anadolu İmam Hatip Lisesi Mesleki Arapça 11 ders kitabında toplam 6 tema ve 24 ders yer almaktadır. 2.,3.,4. ve 6. temaların adlarında القرآن الكريم (Kur'an-Kerim) isim+sıfat, الحديث النبوي (Nebevî Hadis) isim+sıfat, سيرة النبي (Hz. Peygamberin Hayatı) isim+ isim ve الأخلاق الإسلامية (İslam Ahlakı) isim+sıfat eşdizim ifadeler yer verilmiştir. Temaların ders adlarında ise şu eşdizimlere yer verilmiştir. 1. temada الإسلام والإيمان (İslam ve İman) isim+bağlaç+isim, 2. temada Kur'an İlimlerine Giriş) girişik tamlama ve isim+ilgeç , تاريخ القرآن الكريم (Kur'an Tarihi) girişik tamlama, المكي والمدني (Mekkî ve Medenî) isim+bağlaç+isim, أسباب النزول (Nüzûl Sebepleri) isim+ isim, 3. temada مفاهيم حديثة تتعلق بالسند (Mekki ve Medeni) isim+bağlaç+isim, الجرح والتمتدح (Sened ve Metin ile İlgili Hadis Kavramları) isim+bağlaç+isim, isim+sıfat ve isim+ilgeç, cerh ve ta'dil (cerh ve ta'dil) isim+bağlaç+isim, 4. temada السيرة النبوية (Hz.Peygamberin Hayatı) isim+sıfat, الدعوة السرية (Gizli Davet) isim+sıfat, الدعوة الجهرية (Açıktan Davet) isim+sıfat, بعبنا العقية (Akabe Biatları) isim+ isim, 5. temada التشريع الإسلامي (İslam Hukuku) isim+sıfat ve 6. temada الدعوة إلى مكارم الأخلاق (Güzel Ahlaka Çağrı) isim+isim ve isim+ilgeç, الأخلاق المحمودة (Övülen Ahlak) isim+sıfat, الأخلاق المذمومة (Kınanan Ahlak) isim+sıfat eşdizim ifadeler yer almıştır (Alrhawi, Çelebi, ve Alhourri t.y.:7).

Anadolu İmam Hatip Lisesi Mesleki Arapça 12 ders kitabında toplam 6 tema ve 24 ders yer almaktadır. التوحيد والشرك (Tevhit ve Şirk) isim+bağlaç+isim, قصص القرآن الكريم (Kur'an- Kerim Kıssaları) girişik tamlama ve الأحكام الدينية (Dini Hükümler) isim+sıfat, الحياة الاجتماعية في الإسلام (İslam'da Sosyal Hayat) isim+sıfat ve الحضارة الإسلامية (İslam Medeniyeti) isim+sıfat olmak üzere bütün tema adlarında eşdizim ifadeler yer verilmiştir. Temaların ders adlarında ise şu eşdizimlere yer verilmiştir. 1. Temada مدخل إلى دراسة الإسلامية (İslam Akidesine Giriş) girişik tamlama ve isim+ilgeç, 2. temada النبوة والرسالة (Nübüvvet ve Risalet) isim+bağlaç+isim, 3. temada حجة الوداع ووفاة النبي (Veda Haccı ve Hz. Peygamberin Vefatı) isim+ isim, 4. temada الطيبات والخباثات (İyi ve Kötü Şeyler) isim+bağlaç+isim, ألفاظ الإباحة (Mubah Lafızlar) isim+ isim, ألفاظ التحريم (Haram Lafızlar) isim+ isim, ألفاظ الكراهة (Kerih Lafızlar) isim+ isim, مراكز الحضارة الإسلامية (İslam Medeniyeti Merkezleri) girişik tamlama eşdizim ifadeler yer almıştır (Alrhawi, Alsaadi, ve Alchalabi t.y.:7).

2. Alıştırma Yönergelerinde Geçen Eşdizimler

Çalışmanın bu kısmında ders ve öğrenci kitaplarında alıştırma yönergelerinde yer alan eşdizimler incelenecektir.

عَرَفْتُ نَفْسَكَ أَوْ صَدِيقَكَ مُسْتَعِينًا بِالتَّمَرِينِ السَّابِقِ.

(Önceki alıştırmadan faydalanarak kendini veya bir arkadaşımı tanıt.) (Demirci vd. t.y.:13) مُسْتَعِينًا ب (faydalanarak) isim+ilgeç;

أَجِبْ عَنِ الْأَسْئَلَةِ الْآتِيَةِ حَسَبَ الْجَوَارِ السَّابِقِ.

(Aşağıdaki soruları bir önceki diyaloga göre cevapla.) (Demirci vd. t.y.:26) أَجِبْ عَنِ (cevapla) fiil+ilgeç, (diyaloga göre) ilgeç+ isim;

اُكْتُبْ نَصًّا قَصِيرًا عَنِ حُسْنِ الْخُلُقِ.

(Güzel ahlak hakkında kısa bir metin yaz.) (Demirci vd. t.y.:159) حُسْنِ الْخُلُقِ (güzel ahlak) isim+isim;

إِسْأَلْ سُؤَالَ، وَأَجِبْ عَنْهُ مُسْتَعِينًا بِمَا بَيْنَ الْقَوْسَيْنِ كَمَا فِي الْمِثَالِ، ثُمَّ تَحَدَّثْ عَنْهُ مَعَ زُمْلَانِكَ

(Bir soru sor, örnekteki gibi parantezleri kullanarak cevapla ve ardından arkadaşlarıyla bunun hakkında konuş.) (Demirci vd. t.y.:188) تَحَدَّثْ عَنِ (hakkında konuş), تَحَدَّثْ مَعَ (beraber konuş) fiil+ilgeç,

انْظُرْ إِلَى الصُّورِ، وَاكْتُبْ الْأَرْقَامَ تَحْتَ الصُّورَةِ الْمُنَاسِبَةِ لَهَا كَمَا فِي الْمِثَالِ .

(Resimlere bak ve örnekteki gibi resmin altına onlara uygun sayıları yazın.) (Demirci vd. t.y.:41) انْظُرْ إِلَى (bak) fiil+ilgeç;

صِلْ بَيْنَ الْمَجْمُوعَتَيْنِ، ثُمَّ اكْتُبْ الْعِبَارَاتِ تَحْتَ الصُّورَةِ الْمُنَاسِبَةِ كَمَا فِي الْمِثَالِ.

(İki grubu birleştir, örnekteki gibi uygun resmin altına cümleleri yaz.) (Demirci vd. t.y.:71)

صِلْ بَيْنَ

(aralarını birleştir) fiil+ilgeç;

إِبْحَثْ عَنِ بَعْضِ أَسْمَاءِ الدُّرُوسِ الَّتِي تَدْرُسُهَا كَمَا فِي الْمِثَالَيْنِ، ثُمَّ عَرِّفْهَا فِي الْفَرَاعَاتِ أَدْنَاهُ مُسْتَعِينًا بِالنَّمْرِينِ السَّابِقِ

(Gördüğün derslerin bazı isimlerini iki örnekte olduğu gibi araştır.) (Demirci vd. t.y.:47) اِبْحَثْ عَنِ (araştır.) fiil+ilgeç;

اسْتَمِعْ إِلَى الْمَحَادَثَةِ الْهَاتِفِيَّةِ، ثُمَّ اقْرَأْهَا.

(Telefon konuşmasını dinle, sonra oku.) (Demirci vd. t.y.:113) اسْتَمِعْ إِلَى (dinle) fiil+ilgeç; (telefon konuşması) isim+sıfat;

اقْرَأْ نَشِيدَ الْاِسْتِقْلَالِ التُّرْكِيِّ، وَاحْفَظْهُ.

(Türk istiklal marşını oku ve ezberle.) (Demirci vd. t.y.:178) نَشِيدَ الْاِسْتِقْلَالِ التُّرْكِيِّ (Türk istiklal marşı) girişik tamlama;

جَهِّزْ مَعَ أَصْدِقَائِكَ فِلْمًا وَتَانِقِيًّا بَسِيطًا بِجِهَازِ التَّسْجِيلِ عَنِ شَخْصِيَّاتِ مِثَالِيَّةٍ مُسْتَعِينًا بِالنُّصُوصِ السَّابِقَةِ، ثُمَّ قَدِّمْهَا فِي الصَّفِّ.

(Arkadaşlarıyla, önceki metinleri kullanarak örnek şahsiyetler hakkında kayıt cihazında basit bir belgesel film hazırla ve sonra onun sınıfta sunumunu yap.) (Demirci vd. t.y.:176) *فَلَمَّا وَثَقِيًّا* (belgesel film), *شَخْصِيَّاتٍ مِّثَالِيَّةٍ* (örnek şahsiyetler), *جهاز التسجيل* (kayıt cihazı) isim+isim;

تَبَادَلَ الْحَدِيثَ مَعَ زُمْلَانِكَ عَنْ مَفْهُومِ الْإِيمَانِ وَأَرْكَانِهِ كَمَا فِي الْمِثَالِ.

(Arkadaşlarıyla inanç kavramı ve temelleri hakkında aşağıdaki örnekte olduğu gibi konuş.) (Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:15) *تَبَادَلَ الْحَدِيثَ* (konuşmak) fiil+isim;

صَنَعَ خَطًّا تَحْتَ فِعْلِ الْأَمْرِ الْوَارِدِ فِي الْآيَاتِ الْآتِيَةِ.

(Aşağıdaki ayetlerde emir fiilin altını çiz.) (Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:30) *الْوَارِدِ فِي (... de gelen)* isim +ilgeç;

اخْتَرْتُ كَلِمَةً مِمَّا بَيْنَ الْقَوْسَيْنِ؛ لَتُعَيَّرَ الْجُمْلَةُ عَنِ الصُّورَةِ.

(Resimdeki cümleyi ifade etmek için parantez içerisindeki bir kelimeyi seç.) (Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:13) *عَبَّرَ* (ifade etmek) fiil+ ilgeç;

حَوَّلَ الْأَفْعَالَ الْآتِيَةَ إِلَى الْمَضَارِعِ وَالْأَمْرَ مُلَاحِظًا التَّغْيِيرَاتِ عَلَيْهَا، ثُمَّ أَقْرَأَهَا.

(Aşağıdaki fiilleri şimdiki ve emir kiplerine çevirerek, onlardaki değişiklikleri not ederek okuyunuz.) (Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:19) *حَوَّلَ* fiil+ ilgeç eşdizime yer verilmiştir.

3.Konu Anlatımlarında Geçen Eşdizimler

Çalışmanın bu kısmında ders ve öğrenci kitaplarının konu anlatımı bölümlerinde yer alan eşdizimler kurdukları birliktelik yönüyle incelenecektir. Anlatımın içerisinde yer alan eşdizimler kurdukları birliktelikler şeklinde sınıflandırılarak buldukları bölümden cümle şeklinde örnekler verilmiştir. Örneklerde tekrarlardan mümkün olduğunca kaçınılmış, fakat aynı cümle başka bir birliktelikte önemli görüldüğünde sadece o birliktelik üzerinde durularak tekrar edilmiştir.

3.1. Fiil + İlgeç birlikteliği

لَعِبَ الْوَلَدُ بِلُعْبَتِهِ

(Çocuk oyuncuğu ile oynadı.) (Demirci vd. t.y.:21) *لَعِبَ* (oynadı),

أَسْكُنُ فِي حَيٍّ مِنْ قَرِيبِ الْمَدْرَسَةِ

(Okula yakın bir mahallede oturuyorum.) (Demirci vd. t.y.:25) *أَسْكُنُ* (oturuyorum.),

أَنَا أَدْرُسُ فِي كَلْبَةِ الْهَنْدَسَةِ

(Mühendislik fakültesinde okuyorum.) (Demirci vd. t.y.:39) *أَدْرُسُ* (okuyorum.),

هَلِ الْأَطْفَالُ يُعَانُونَ مِنْ مُشْكَلَاتٍ؟

(Çocukların sorunları var mı?) (Alhuseyin ve Alkhalaf t.y.:44) *يُعَانُونَ* (sorunla karşılaşıyor)

الحياة هذه في الصبر على الناس ليعتاد الصوم الله فرض

(Oruç, insanların bu hayatta sabra alışmaları için Allah tarafından farz kılınmıştır.)(Alhuseyin ve Alkhalaf t.y.:65) ليعتاد على (alışmaları için),

يطوف الحجاج حول الكعبة

(Hacılar Kabe'yi tavaf ediyor.)(Alhuseyin ve Alkhalaf t.y.:69) يطوف حول (tavaf ediyor.),

على الإنسان أن يؤمن بأن الله ﷻ يقدر الخير فقط.

(Bir kişi, Allah'ın yalnızca iyiliği takdir ettiğine inanmalıdır.)(Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:12) يؤمن ب (inanyor),

مصدر علم العقيدة : الخبر الصادق من الكتاب والسنة ، والعقل السليم الذي يرشد إلى الإيمان.

(İman ilminin kaynağı: Kitap ve Sünnetten doğru haberler ve imana hidâyet eden sağlam akıldır.)(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:10) يرشد إلى (yönlendiren),

الرسول هو من أوحى الله تعالى إليه بشرع ، وأمره بتبليغه .

(Peygamber, Cenab-ı Hakk'ın kendisine vahyettiği ve tebliğ etmesini emrettiği kimsedir.)(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:12) أوحى إلى (vahyetti.), أمر ب (emretti.), قد ورد خبرهم في القرآن الكريم. (Haberleri Kuran-ı Kerim'de geçiyor.)(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:30) ورد في (geçiyor.),

قويت جماعة المسلمين ، وزاد عددهم ، فأذن الله لهم بالقتال.

(Müslümanlardan oluşan bir grup güçlenip sayıları artınca Allah onlara savaşma izni verdi.)(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:69) أذن ل (izin verdi.),

الواجب ، وهو ما يثاب الإنسان على فعله ، ويعاقب على تركه.

(Vâcip, bir kişinin yaptığı için ödüllendirildiği ve yapmadığı için cezalandırıldığı şeydir.)(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:84) يثاب على (ödüllendiriliyor.), يعاقب على (cezalandırılıyor.) fiil+ilgeç eşdizimlere yer verilmiştir.

3.2. Fiil + İsim birlikteliği

رَجُلُ الإطفاء الحريق يُطفئ

(İtfaiyeci yangını söndürür.)(Demirci vd. t.y.:83) يُطفئ الحريق (ateş söndürmek),

يُدِّرسُ المُدرِّسُ الدُّرسَ.

(ders vermek), الدُّرسُ يُدِّرسُ (Öğretmen dersi veriyor.) (Demirci vd. t.y.:83)

يا أستاذي، شاعرنا عاكف بذل جهده للحفاظ على الأخلاق

(Öğretmenim, şairimiz Âkif ahlakı korumak için çaba göstermiştir.) (Demirci vd. t.y.:173) بَدَلَ جُودِهِ (çaba göstermek),

عَبْدُ الْقَادِرِ : وَأُرِيدُ أَنْ تَكُونَ شَاشْتُهُ كَبِيرَةً مِنْ أَجْلِ أَنْ أَتَصَفَّحَ الْإِنْتَرْنَتَ وَمَوَاقِعَ التَّوَاصُلِ الْإِجْتِمَاعِيِّ.

(Abdukadir: İnternette ve sosyal medya sitelerinde gezinmek için büyük bir ekrana sahip olmasını istiyorum.)(Alhuseyin ve Alkhalaf t.y.:113) أَتَصَفَّحَ الْإِنْتَرْنَتَ (internette gezinmek),

عَنْ طَرِيقِ الْهَوَاتِفِ الذِّكِّيَّةِ يُمَكِّنُنَا أَنْ نَشَاهِدَ الْأَفْلَامَ فِي الْيُوتِيُوبِ.

(Akıllı telefonlar aracılığıyla YouTube'da film izleyebiliriz.) (Alhuseyin ve Alkhalaf t.y.:115) نَشَاهِدُ الْأَفْلَامَ (film izlemek),

قَدِمَ الطَّالِبُ عَرْضًا جَيِّدًا عَنِ الْاسْمِ.

(Öğrenci isim hakkında güzel bir sunum yaptı.) (Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:40) قَدِمَ عَرْضًا (sunum yapmak),

لَقَدْ بَعَثَ الرَّسُولَ بِرِسَالَةِ الرَّحْمَةِ لِلْعَالَمِينَ وَظَهَرَ ذَلِكَ فِي سِيرَتِهِ قَبْلَ الْهَجْرَةِ وَبَعْدَهَا وَحِينَ هَاجَرَ الرَّسُولَ ﷺ إِلَى الْمَدِينَةِ كَانَ أَوَّلَ أَعْمَالِهِ بِنَاءَ الْمَسْجِدِ الَّذِي تَقَامُ فِيهِ الصَّلَاةُ.

(Peygamber, alemlere bir rahmet mesajı gönderdi ve bu, Hicret'ten önce ve sonra hayatında yer aldı, Resûlullah (s.a.v.) Medine'ye hicret ettiğinde ilk işi, içinde namaz kılınan mescidi inşa etmek oldu.)(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:60) تَقَامُ الصَّلَاةُ (namaz kılmak), fiil + İsim birlikteliğine yer verilmiştir.

3.3. İsim + İlgeç birlikteliği

الْبَيْتُ بَعِيدٌ عَنِ الْمَدْرَسَةِ

(Ev okuldan uzaktır.) (Demirci vd. t.y.:16) بَعِيدٌ عَنِ (... den uzak),

الْقَطُّ قَرِيبٌ مِنَ الْكَلْبِ

(Köpek kediye yakındır.) (Demirci vd. t.y.:16) قَرِيبٌ مِنَ (... den yakın),

هُوَ قَادِمٌ مِنَ الْمَسْرَحِ

(O tiyatrodan geliyor.) (Demirci vd. t.y.:134) قَادِمٌ مِنَ (... den geliyor),

أَنْتَ ذَاهِبٌ إِلَى الْمَدْرَسَةِ

(Okula gidiyorsun.) (Demirci vd. t.y.:134) ذَاهِبٌ إِلَى (... e gidiyor),

مَا هِيَ الْعِلَاقَةُ بَيْنَ الْمَعْلَمِ وَالطَّالِبِ؟

(Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki nedir?)(Demirci vd. t.y.:162) الْعِلَاقَةُ بَيْنَ (arasındaki ilişki),

إِنَّهُ إِنْسَانٌ مُمَيَّرٌ بِالصِّدْقِ

(Dürüstlüğü ile seçkin bir kişidir.) (Demirci vd. t.y.:170) مُمَيَّرٌ بِ (...ile seçkin),

هو مشهور بحَبّه لأوروبّا

(O, Avrupa sevgisiyle ünlüdür.) (Demirci vd. t.y.:174) (...ile ünlü),

هناك التّراجم المفيدة في الدّراسة أيضًا كالقواميس، والتّفسير، والقُرآن الكريم، إضافة إلى أنّ الهوائيف الحديثة لها شاشة كبيرة، وقد أصبحت مُنتشرة في كلّ الأماكن في الآونة الأخيرة.

(Modern telefonların geniş bir ekrana sahip olmasının yanı sıra sözlük, tefsir, Kur'an-ı Kerim gibi ders çalışmak için faydalı programlar da var ve son zamanlarda her yerde yaygınlaştılar.) (Alhuseyin ve Alkhalaf t.y.:113) إضافة إلى (...e ilâveten, yanı sıra), (... yaygınlaşmak),

ما المقصود بعلوم القرآن ؟ العلوم المتصلة بالقرآن.

(Kur'an ilimleri ile ne kastedilmektedir? Kuran ile ilgili ilimler.) (Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:42) المقصود ب (... ile kastedilen),

ميكائيل ﷺ المسؤول عن إنزال المطر وإنبات النبات.

(Mikâil (A.S.) yağmur yağdırmaktan ve bitki bitirmekten sorumludur.) (Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:30) isim + ilgeç birlikteliğine yer verilmiştir.

3.4. İsim + İsim birlikteliği

لماذا تلعب كرة السّلة؟

(Neden basketbol oynuyorsun?) (Demirci vd. t.y.:77) (basketbol),

هي قريبة من موقف الحافلة

(Otobüs durağına yakındır.) (Demirci vd. t.y.:102) (otobüs durağı),

شَهِد حَرْبَ الاسْتِقْلَالِ

(İstiklâl Savaşı'nda şehit oldu.) (Demirci vd. t.y.:179) حَرْبَ الاسْتِقْلَالِ (İstiklâl Savaşı),

تَشْتَهَرُ فَرَنْسَا بِبُرْجِ إِيْفَلِ

(Fransa Eyfel Kulesi ile ünlüdür.) (Alhuseyin ve Alkhalaf t.y.:12) بِبُرْجِ إِيْفَلِ (Eyfel Kulesi),

اليَوْمَ سَنَتَحَدَّثُ حَوْلَ سِيرَةِ الرَّسُولِ

(Bugün Resulullah 'ın (SAV) hayatından bahsedeceğiz.) (Alhuseyin ve Alkhalaf t.y.:95) سِيرَةِ الرَّسُولِ (Resulullah 'ın (SAV) sîreti),

علم أسباب النزول يختص بما ينزل على سبب

(Nüzûlü sebep ilmi, bir sebep üzerine inen şeyle ilgilenir.) (Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:56) أسباب النزول (Nüzûlü sebepleri),

علم الحديث هو العلم الذي يدرس ما يتعلق بحديث رسول الله ﷺ

(Hadis ilmi, Resûlullah sallallahu aleyhi ve sellem'in hadisleriyle ilgili olanları inceleyen bilimdir.)(Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:66) علم الحديث (Hadis ilmi), رسول الله (Resûlullah),

بعد صلح الحديبية بدأ اليهود في خيبر بالخيانة.

(Hudeybiye Antlaşması'ndan sonra Hayber'deki Yahudiler ihanet etmeye başladılar.)(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:72) صلح الحديبية (Hudeybiye Antlaşması),

بعد فتح مكة دخل الناس في دين الله أفواجا ، وفي السنة التاسعة للهجرة كان عام الوفود.

(Mekke'nin fethinden sonra insanlar akın akın Allah'ın dinine girmişler ve hicretin dokuzuncu yılında heyetler yılı olmuştur.)(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:76) فتح مكة (Mekke'nin fethi), دين الله (Allah'ın dini), عام (heyetler yılı), isim+isim birlikteliğine yer verilmiştir.

3.5. İsim + Sıfat birlikteliği

وُلِدَ فِي الْمَدِينَةِ الْمُنَوَّرَةِ فِيهَا وَتُوفِّي

(Medine-i Münevvere'de doğup orada vefat etmiştir.)(Demirci vd. t.y.:171) المدينة المنورة (Medine-i Münevvere),

وُلِدَ فِي مَكَّةَ الْمُكْرَمَةَ وَنَشَأَ فِيهَا

(Mekke-i Mükerrreme'de doğup büyümüştür.)(Demirci vd. t.y.:171) مكة المكرمة (Mekke-i Mükerrreme),

يُنظَّمُ الطُّلَابُ مُسَابَقَاتٍ رِيَاضِيَّةَ

(Öğrenciler spor müsabakaları düzenliyor.)(Demirci vd. t.y.:207) مسابقات رياضية (spor müsabakaları),

الدول التي توجد فيها مصانع كثيرة هي دول صناعية . الدول التي لا توجد فيها مصانع كثيرة هي دول نامية .

(Fabrikaların çok olduğu ülkeler sanayi ülkeleridir. Çok fabrikası olmayan ülkeler gelişmekte olan ülkelerdir.)(Alhuseyin ve Alkhalaf t.y.:15) دول صناعية (sanayi ülkeleri), دول نامية (gelişmekte olan ülkeler),

الخرائق والبراكين من الكوارث الطبيعية

(Yangınlar ve yanardağlar doğal afetlerdir.)(Alhuseyin ve Alkhalaf t.y.:30) الكوارث الطبيعية (doğal afetler),

يَجِبُ عَلَيْكَ أَنْ تَشْتَرِيَ هَاتِفًا ذَكِيًّا.

(Bir akıllı telefon satın almalısınız.)(Alhuseyin ve Alkhalaf t.y.:113) هَاتِفًا ذَكِيًّا (akıllı telefon),

إن الإيمان ليس إقرار الإنسان بأركان الإيمان فقط ، بل لا بد من الطاعة ، والعمل الصالح.

İman sadece insanın imanın esaslarını kabul etmesi değil, itaat ve salih amellerdir.)(Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:17) العمل الصالح (Sâlih amel),

مصدر علم العقيدة : الخبر الصادق من الكتاب والسنة ، والعقل السليم الذي يرشد إلى الإيمان.

(İman ilminin kaynağı: Kitap ve Sünnetten gelen doğru haberler ve imana hidâyet eden akli selimdir.)(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:10) العقل السليم (aklı selim)

الحضارة الإسلامية هي نتاج الشعوب المسلمة عبر التاريخ ، انبثقت من عقيدة الإسلام وقيمه بما يشمل الثقافة الإسلامية وأثارها في الاقتصاد وال عمران.

(İslam medeniyeti, İslam kültürü ve bunun ekonomi ve şehirleşme üzerindeki etkileri de dahil olmak üzere İslam'ın inanç ve değerinden kaynaklanan tarih boyunca Müslüman halkların ürünüdür.)(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:13) الحضارة الإسلامية (İslam medeniyeti), الثقافة الإسلامية (İslam kültürü), isim+sıfat birlikteliğine yer verilmiştir.

3.6. İsim + Bağlaç+ İsim birlikteliği

من عاداتنا وتقاليدنا، الإحتفال بعيد الفطر وعيد الأضحى.

(Gelenek ve göreneklerimizden yola çıkarak Ramazan Bayramı ve Kurban Bayramı'nı kutluyoruz.)(Alhuseyin ve Alkhalaf t.y.:86) عاداتنا وتقاليدنا (gelenek ve göreneklerimiz),

مصدر علم العقيدة : الخبر الصادق من الكتاب والسنة ، والعقل السليم الذي يرشد إلى الإيمان.

(İman ilminin kaynağı: Kitap ve Sünnetten gelen doğru haberler ve imana hidâyet eden sağlam akıldır.)(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:10) الكتاب والسنة (Kuran ve Sünnet),

و قد بين الإسلام أحكام الحلال والحرام على نحو مباشر في كثير من الأحيان.

(İslam, birçok durumda helal ve haram hükümlerini doğrudan doğruya ortaya koymuştur.)(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:86) الحلال والحرام (helal ve haram), isim + bağlaç+ isim birlikteliğine yer verilmiştir.

3.7. Girişik Tamlama birlikteliği

عَدَّ القادر : وأريد أن تكون شائسته كبيرة من أجل أن أتصفح الإنترنت ومواقع التواصل الإجتماعي.

(Abdulkadir: İnternette ve sosyal medya sitelerinde gezinmek için büyük bir ekrana sahip olmasını istiyorum.)(Alhuseyin ve Alkhalaf t.y.:113) مواقع التواصل الاجتماعي (sosyal medya siteleri) girişik tamlama birlikteliğine yer verilmiştir.

4.Gramer Anlatımında Geçen Eşdizimler

Çalışmanın bu kısmında Anadolu İmam Hatip Liselerinde okutulan mesleki Arapça kitaplarında gramer anlatım bölümünde yer verilen eşdizim ifadeler ele alınmış gramer anlatımı ve ilgili verilen örnek cümlelerdeki eşdizim yapıları incelenmiştir. Çalışmada tekrarlanan eşdizimlere yer verilmemiştir. Örneğin gramer kurallarında sıkça tekrarlanan دل على vb. eşdizimler sadece bir kez örnek olarak verilmiştir.

الفاعل : ما دل على معنى مقترن بزمن

Fiilin tanımının yapıldığı gramer kuralında دل على (göstermek, işaret etmek) fili+ ilgeç ve مقترن ب (bitişik) isim+ ilgeç birlikteliğindeki eşdizime;

الفعل الماضي : ما دل على معنى في الزمن الماضي

mazi fiilin tanımında terim anlam الفعل الماضي isim+sıfat, fiilin geçmiş zamanı gösterdiği kuralda الزمن الماضي (geçmiş zaman) isim+ sıfat birlikteliğindeki eşdizime;

المضارع : ما دل على معنى في الزمن الحاضر أو المستقبل

muzari fiilin şimdiki yahut gelecek zamana delâlet ettiği tanımında الزمن الحاضر (şimdiki zaman) isim+sıfat birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir.(Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:13)

الفعل الماضي هو الذي يخبر عن أمر حصل في الزمن الماضي

Fiilin geçmiş zamandan haber verdiğinin ifade edildiği bu kuralda أخبر عن (bir şeyden haber vermek) fili+ ilgeç birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir.(Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:19)

احذر الوقوع في الأفعال المحرمة ؛ كي تسلم يوم القيامة

(Kıyâmet gününde güvende olmak için yasaklanmış fillere düşmekten sakın.)Emir fiilinin anlatıldığı gramer yapısına örnek olarak getirilen bu cümlede الوقوع في (düşmek) isim+ ilgeç ve يوم القيامة (Kıyâmet günü) isim+ isim birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir.(Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:30)

يقصد بعلوم القرآن الآن الدلالة على علم خاص .

(Kuran ilimlerinden kastedilen artık özel bir ilimdir.) İsmi ve özelliklerinin anlatıldığı gramer yapısına örnek olarak getirilen bu cümlede قصد ب (kasetmek) fili+ ilgeç, علوم القرآن (Kuran ilimleri) isim+ isim ve الدلالة على (delâlet etme) isim+ ilgeç birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir.(Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:38)

أمر الله له النبي ﷺ بالجهر بالدعوة

(Allah Hz. Peygambere hicret ve daveti emretti) örnek cümlesinde أمر ب (emretti) fiil+ilgeç birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir.(Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:100)

الفعل الناقص يدخل على جملة اسمية

Nâkis fiil isim cümlesinin önüne (başına)gelir. Gramer kuralında دخل على (dilbilgisel olarak önüne, başına gelmek), fiil+ ilgeç ve الفعل الناقص (Nâkis fiil), جملة اسمية (isim cümlesi) sıfat+ isim eşdizimlerine yer verilmiştir.(Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:114)

الفعل الناقص : ما لا يتم المعنى به وحده ، بل يحتاج إلى اسم مرفوع وخبر منصوب .

(Nâkis fiil: Tek başına anlamı tamamlanmayan, merfu bir isme ve mansub bir habere ihtiyaç duyan fiildir.)Kuralda احتاج إلى (ihtiyacı olmak) fiil+ilgeç birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir.(Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:120)

المثال : هو المبدوء بحرف علة.

Misâl fiilin illet harfi ile başlayan fiil olduğu kuralında المبدوء ب (başlamaktadır.) isim+ilgeç birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir.(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:24)

Lefif fiilin çeşitlerinin anlatıldığı kuralda اللفيف المفروق (Lefif- Mefrûk) ve اللفيف المقرون (Lefif- Makrûn) gramer terimleri isim+ sıfat birlikteliği şeklinde eşdizim olarak yer verilmiştir.(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:30)

أحسنت يا عبد الرحمن . لقد أرسل ربنا ﷺ نوحا إلى قومه ، فلاقى منهم أذى كثيرا فصبر ، وحاول أن يهديهم بكل وسيلة ، ولما ينس منهم دعا ربه

(Aferin Abdurrahman. Rabbimiz efendimiz Nuh'u kavmine gönderdi ve onlardan çok eziyet gördü, bu yüzden sabretti ve her vesileyle onları hidayete götürmeye çalıştı. Ve onlardan ümidini kestiği zaman Rabbine dua etti.) sülâsi mezîd fiilin kuralına örnek verilen bu cümlede عبد الرحمن (Abdurrahman) isim+isim, أرسل إلى (gönderdi) fiil+ilgeç ve ينس من (ümit kesmek) fiil+ilgeç birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir.(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:44)

İsmu'l- fâil ve İsmu'l- mefulün verildiği kurallarda اسم الفاعل ve اسم المفعول terimlerinin isim+isim eşdizimi, يشق اسم الفاعل من الفعل الثلاثي المجرد على وزن فاعل.

(İsmu'l- fâil sülâsi mücerred fiilden fâil vezninde türetilir.) İsmu'l- fâilin tanımı verilen bu cümlede يشق (türetilir) fiil+ilgeç eşdizime yer verilmiştir.(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:77)

أحل الله الطيبات من المشروبات والمأكولات

(Allah temiz yiyecek ve içecekleri helal kıldı.) İsmu'l-mefulün anlatıldığı kuralın örneği bu cümlede المشروبات والمأكولات (yiyecek ve içecekler) isim+bağlaç+isim eşdizime yer verilmiştir.(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:98)

Mezîd fillerde ismu'l-mefulün anlatıldığı kuralın örneklerinde الحديث متفق عليه (Hadis müttefekun aleyhtir.), النفط مستخرج من باطن الأرض (Petrol yerin derinliklerinden çıkartılır.) متفق عليه (müttefekun aleyh) isim+ilgeç, مستخرج من (çıkartılır) isim+ilgeç ve باطن الأرض (yerin derinlikleri) isim+ isim eşdizime yer verilmiştir.(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:104)

إن أهل الإسلام أصحاب حضارة حقيقية قائمة على التوحيد والعدل ، وكان للمسجد مكانة مهمة في هذه الحضارة

(İslam ehli, tevhid ve adaletle dayalı gerçek bir medeniyetin sahipleridir ve bu medeniyette caminin önemli bir yeri vardır.) Merfû isimlerin anlatıldığı kuralın örneği bu cümlede أهل الإسلام (İslam ehli) isim+isim, قائمة على (... e dayalı) isim+ilgeç, التوحيد والعدل (tevhid ve adalet) isim+bağlaç+isim eşdizimlerine yer verilmiştir.(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:135)

أصدر رسول الله ﷺ دستور المدينة ، وكان تأسيس المسجد النبوي إيذانا بتحويلها إلى مدينة إسلامية ، ومنذ ذلك الحين أصبح بناء المسجد أصلا في إقامة المدن الإسلامية

Mecrûr isimlerin anlatıldığı kuralın yukarıdaki örneği (Allah Resulü (SAV), Medine Anayasası'nı yayınladı ve Mescid-i Nebevî'nin kurulması, Medine'nin bir İslam şehrine dönüşmesinin ilanı idi. O zamandan beri cami inşaatı öncelikle İslam şehirlerinin kurulmasında bir asıl haline geldi.) cümlesinde

المدن الإسلامية (Medine Anayasası) isim+isim, المسجد النبوي (Mescid-i Nebevî) isim+sıfat ve المدينة (İslam şehirleri) isim+sıfat eşdizimlerine yer verilmiştir. (Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:147)

5. Ayet ve Hadis Örneklerinde Geçen Eşdizimler

Çalışmanın bu kısmında Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça 9. ve 10. sınıf ders ve öğrenci kitabı ile 11. ve 12. sınıf Mesleki Arapça ders kitaplarının içeriklerinde yer alan âyet ve hadis örneklerinde geçen eşdizimler incelenecektir.

يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتَقِيكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ

Ey insanlar! Şüphesiz sizi bir erkek ile bir dişiden yarattık, tanışasınız diye sizi kavim ve kabilelere ayırdık, Allah katında en değerli olanınız O'na itaatsizlikten en fazla sakınmanızdır. Allah her şeyi hakkıyla bilmektedir, her şeyden haberdardır. (Hucurât 13)

Ayette ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ (erkek ve dişi) isim+bağlaç+isim ve عِنْدَ اللَّهِ (Allah katında) ilgeç+isim birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir. (Demirci vd. t.y.:17)

وَالَّذِينَ هُمْ عَنْ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ

“Ve yalnız rabbine yönel. (İnşirâh 8)

Ayette رَغِبَ إِلَىٰ (yönelmek) fiil+ilgeç birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir. (Demirci vd. t.y.:208)

وَالَّذِينَ هُمْ عَنْ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ

Anlamsız, yararsız söz ve davranışlardan uzak dururlar; (Mü'minûn 3)

Ayette عَنْ اللَّغْوِ (uzak dururlar) isim+ilgeç birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir. (Demirci vd. t.y.:208)

ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ لِيُذِيقَهُمْ بَعْضَ الَّذِي عَمِلُوا لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ

İnsanların kendi elleriyle yapıp ettikleri yüzünden karada ve denizde düzen bozuldu; böylece Allah - dönüş yapınlar diye- işlediklerinin bir kısmını onlara -tattırıyor. (Rûm 41)

Ayette الْبَرِّ وَالْبَحْرِ (kara ve deniz) isim+bağlaç+isim, birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir. (Alhuseyin ve Alkhalaf t.y.:30)

حَافِظُوا عَلَى الصَّلَوَاتِ وَالصَّلَاةِ الْوُسْطَىٰ وَقُومُوا لِلَّهِ قَانِتِينَ

Namazları ve orta namazı devam ettirin, huşû içinde Allah'ın huzurunda durun. (Bakara Sûresi 238)

Ayette حَافِظُوا عَلَى (devam ettirin) fiil+ilgeç birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir. (Alhuseyin ve Alkhalaf t.y.:60)

وَأَنْ طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ فَاصْلِحُوا بَيْنَهُمَا فَإِنْ بَغَتْ إِحْدَاهُمَا عَلَى الْأُخْرَىٰ فَقَاتِلُوا الَّتِي تَبْغِي حَتَّىٰ تَفِيءَ إِلَىٰ أَمْرِ اللَّهِ فَإِنَّ فَاءَتْ فَاصْلِحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ

“Eğer müminlerden iki grup birbiriyle kavgaya tutuşursa hemen aralarını düzeltin; ikisinden biri diğerinin hakkına tecavüz etmiş olursa -Allah’ın emrine geri dönünceye kadar- haksızlığa sapanlara karşı savaşın; dönerlerse aralarındaki anlaşmazlığı adaletle çözüme bağlayın ve herkese hakkını verin. Allah hakkı yerine getirenleri sever.” (Hucurât 9)

Ayette فَاصْلِحُوا بَيْنَهُمَا (aralarını düzeltin) fiil+ilgeç, ve بَعَثَ عَلَى (saldırmak, tecavüz etmek) fiil+ilgeç, تَقِيءَ إِلَى (dönmek) fiil+ilgeç ve أَمَرَ اللَّهُ (Allah’ın emri) isim+isim birlikteliğindeki eşdizimlere yer verilmiştir.(Alhuseyin ve Alkhalaf t.y.:88)

قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ

“De ki: “Eğer Allah’ı seviyorsanız bana uyun ki Allah da sizi sevsin ve günahlarınızı bağışlasın. Allah çok bağışlayıcı, çok esirgeyicidir.” (Âl-i İmrân 31)

Ayette يَغْفِرْ لَكُمْ (sizleri bağışlasın) fiil+ilgeç birlikteliğindeki eşdizimlere yer verilmiştir.(Alhuseyin ve Alkhalaf t.y.:94)

أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ

Allah’ın nasıl bir misal getirdiğini görmedin mi? Güzel sözü, kökü sabit, dalları gökte olan güzel bir ağaca benzetti. (İbrâhîm Sûresi 24)

Ayette ضَرَبَ مَثَلًا (misal getirdi.) fiil+isim, birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir.(Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:11)

لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىٰ لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ

Dinde zorlama yoktur. Doğru eğriden açıkça ayrılmıştır. Artık kim sahte tanrıları reddeder de Allah’a inanırsa kopmayan sağlam bir kulpa yapışmıştır. Allah her şeyi işitir ve bilir. (Bakara 256)

Ayette اسْتَمْسَكَ بِ (yapışmak) fiil+ilgeç, ve الْعُرْوَةِ الْوُثْقَى (sağlam bir kulpa) eşdizime yer verilmiştir.(Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:14)

إِهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ

Bizi dosdoğru yola ilet; (Fâtîha 6)

Ayette الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ (dosdoğru yol) isim+sıfat birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir.(Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:47)

وَقَرْنَ فِي بُيُوتِكُنَّ وَلَا تَبَرَّجْنَ تَبَرُّجَ الْجَاهِلِيَّةِ الْأُولَىٰ وَأَقِمْنَ الصَّلَاةَ وَآتِينَ الزَّكَاةَ وَأَطِعْنَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنْكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا

Evlerinizde oturun ve daha önce Câhiliye döneminde olduğu gibi açılıp saçılmayın, namazı güzelce kılın, zekâtı verin, Allah’a ve resulüne itaat edin. Ey peygamber ailesi! Allah sizi sadece günah kirlerinden arındırmak ve sizi tertemiz yapmak istiyor. (Ahzâb 33)

Ayette وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ (Allah'a ve resulüne itaat edin) fiil+isim ve أَتَيْنَ الزَّكَاةَ (zekâtı verin) fiil+isim, وَيُذْهَبُ عَنْ أَهْلِ الْبَيْتِ (arındırmak) fiil+ilgeç ve أَقِمْنَ الصَّلَاةَ (namazı kılın) fiil+isim, ve resullerine itaat edin) fiil+isim ve resullerine itaat edin) fiil+isim ve resullerine itaat edin) fiil+isim birlikteliğindeki eşdizimlere yer verilmiştir. (Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:58)

وَيُعَذِّبُ الْمُنَافِقِينَ وَالْمُنَافِقَاتِ وَالْمُشْرِكِينَ وَالْمُشْرِكَاتِ الظَّالِمِينَ بِاللَّهِ ظَنَّ السَّوْءِ عَلَيْهِمْ دَائِرَةُ السَّوْءِ وَغَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ وَلَعَنَهُمْ وَأَعَدَّ لَهُمْ جَهَنَّمَ وَسَاءَتْ مَصِيرًا

Erkek olsun, kadın olsun, Allah hakkında kötü zan besleyen münafıkları ve müşrikleri de cezalandırsın. Kötülük ve belâ çemberi asıl onların boyunlarına geçmiştir. Allah onlara gazap etmiş, kendilerini lânetlemiş ve onlar için cehennemi hazırlamıştır. Orası ne kötü bir varış yeridir! (Fetih 6)

Ayette الظَّالِمِينَ (zan besleyenler) isim+ilgeç, دَائِرَةُ السَّوْءِ (belâ çemberi) isim+ isim ve غَضِبَ عَلَى ل (gazap etmiş) fiil+ilgeç ve أَعَدَّ ل (hazırlamış) fiil+ilgeç birlikteliğindeki eşdizimlere yer verilmiştir. (Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:58)

فَاصْبِرْ عَلَى مَا يَقُولُونَ وَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ قَبْلَ طُلُوعِ الشَّمْسِ وَقَبْلَ غُرُوبِهَا وَمِنْ آنَاءِ اللَّيْلِ فَسَبِّحْ وَأَطْرَافَ النَّهَارِ لَعَلَّكَ تَرْضَى

Sen onların söylediklerine sabret. Güneşin doğmasından önce de batmasından önce de rabbini övgüyle tesbih et; yine gecenin bazı vakitlerinde ve gündüzün iki ucunda da tesbih et ki hoşnutluğa erişesin. (Tâhâ 130)

Ayette فَاصْبِرْ عَلَى (sabret) fiil+ilgeç, سَبِّحْ بِحَمْدِ (tesbih et) fiil+ilgeç, طُلُوعِ الشَّمْسِ (güneşin doğması) isim+ isim ve آنَاءِ اللَّيْلِ (gecenin vakitleri) isim+isim ve أَطْرَافَ النَّهَارِ (gündüzün iki ucu) isim+isim birlikteliğindeki eşdizimlere yer verilmiştir. (Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:59)

وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ

Ben cinleri ve insanları, başka değil, sırf bana kulluk etsinler diye yarattım. (Zâriyât 56)

Ayette الْجِنَّ وَالْإِنْسَ (cinler ve insanlar) isim+bağlaç+isim birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir. (Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:124)

وَإِذَا مَسَّ الْإِنْسَانَ ضُرٌّ دَعَا رَبَّهُ مُنِيبًا إِلَيْهِ ثُمَّ إِذَا حَوَّلَهُ نِعْمَةً مِنْهُ نَسِيَ مَا كَانَ يَدْعُوا إِلَيْهِ مِنْ قَبْلُ وَجَعَلَ لِلَّهِ أَنْدَادًا لِيُضِلَّ عَنْ سَبِيلِهِ قُلْ تَمَتَّعْ بِكُفْرِكَ قَلِيلًا إِنَّكَ مِنْ أَصْحَابِ النَّارِ

İnsanın başına bir sıkıntı geldi mi rabbine yönelip O'na yalvarır; sonra rabbi ona katından bir nimet verince, daha önce yalvardığını unutarak yolundan saptırmak için Allah'a eşler koşmaya kalkar. De ki ona: “İnkârcı tutumunla biraz eğlenedur bakalım! Gerçek şu ki sen ateşi boylayacaklardan birisin! (Zümer 8)

Ayette مُنِيبًا إِلَيْهِ (O'na yönelip) isim+ilgeç, يَدْعُوا إِلَيْهِ (O'na yalvarır) fiil+ilgeç, يُضِلَّ عَنْ (saptırmak) fiil+ilgeç, تَمَتَّعْ ب (faydalan) fiil+ilgeç أَصْحَابِ النَّارِ (cehennem ehli) isim+isim birlikteliğindeki eşdizimlere yer verilmiştir. (Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:12)

مَا كَانَ مُحَمَّدٌ أَبَا أَحَدٍ مِنْ رِجَالِكُمْ وَلَكِنْ رَسُولَ اللَّهِ وَخَاتَمَ النَّبِيِّينَ وَكَانَ اللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمًا

Muhammed sizin adamlarınızdan hiçbirinin babası değildir, fakat o Allah'ın elçisidir ve peygamberlerin sonuncusudur. Allah her şeyi bilmektedir. (Ahzâb 40)

Ayette حَاتَمَ النَّبِيِّنَ (peygamberlerin sonuncu) (isim+isim) birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir.(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:22,23)

تِلْكَ الرُّسُلُ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ مِنْهُمْ.

O peygamberlerin kimini kiminden üstün kıldık. (253)

Ayette فَضَّلْنَا عَلَى (üstün kılmak) fiil+ilgeç, birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir.

حَتَمَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴿٧﴾

Allah onların kalplerini ve kulaklarını mühürlemiştir, gözlerinde de kalın bir perde bulunmaktadır ve onlar için büyük bir azap vardır. (Bakara 7)

Ayette حَتَمَ عَلَى (mühürlemek) fiil+ilgeç, birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir.(Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:38)

«المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف»

“Kuvvetli mü’min, Allah’a zayıf mü’minden daha hayırlı ve daha sevimlidir.” (Müslim, Kader 4)

Hadiste أحب إلى الله (Allah’a daha sevimlidir.) fiil+ilgeç birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir.(Demirci vd. t.y.:147)

« نعمتان مغبون فيهما كثير من الناس : الصحة والفراغ »

“İnsanlardan çoğunun aldandıkları iki nimet vardır: Sağlık ve boş vakit.” (Buhari, Kitâbu'l-Rekâik, 1)

Hadiste الصحة والفراغ (sağlık ve boş vakit.) isim+bağlaç+ isim birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir.(Demirci vd. t.y.:198)

«فَنظَّفُوا أَفْنِيَّتَكُمْ، وَلَا تَسْبِّهُوا بِالْيَهُودِ، تَجْمَعُ الْأَكْبَاءُ فِي دَوْلِهِمْ»

“Avlularınızı temizleyiniz, çöplerini evlerinde biriktiren Yahûdilere benzemeyiniz.” (Tirmizi)

Hadiste لَا تَسْبِّهُوا ب (benzemeyiniz.) fiil+ilgeç birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir.(Alhuseyin ve Alkhalaf t.y.:30)

«أخبرني عن الإيمان ، فقال : « أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسوله واليوم الآخر ، وتؤمن بالقدر خيره وشره »

Bana İmandan haber ver dedim, şöyle dedi: “İman Allah’a, meleklerine, kitaplarına, rasüllerine, ahiret gününe ve hayrı ve şerri ile kadere iman etmendir.”

Hadiste (iman etmek) fiil+ilgeç birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir.(Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:13)

«الإسلام أن تشهد أن لا إله إلا الله ، وأن محمدا رسول الله ، وتقيم الصلاة ، وتؤتي الزكاة ، وتصوم رمضان ، وتحج البيت إن استطعت إليه سبيلا.

“İslam, Allah’tan başka ilah olmadığına ve Hz. Muhammed’in Onun elçisi olduğuna şahitlik etmen, namazı kılman, zekâtı vermen, Ramazan orucunu tutman, ona gitmeye gücün yeterse beyti haccetmendir.

Hadiste تَقِيم الصلاة (namazı kılman.), تَوْتِي الزكاة (zekatı vermen), تصوم رمضان (Ramazan orucunu tutman) ve تَحج البيت (beyti haccetmen) (fiil+isim birlikteliğindeki eşdizimlere yer verilmiştir.(Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:13)

« الطهور شرط الإيمان »

“Temizlik imanın yarısıdır. (Müslim)

Hadiste شرط الإيمان (imanın yarısı) isim+isim birlikteliğindeki eşdizime yer verilmiştir.(Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:74)

6. Sözlükte Geçen Eşdizimler

Çalışmanın bu kısmında Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça 9. ve 10. sınıf ders ve öğrenci kitabı ile 11. ve 12. sınıf Mesleki Arapça ders kitaplarının sözlük bölümünde yer alan eşdizimler kurdukları birliktelik yönüyle incelenecektir.

Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça 9. sınıf ders ve öğrenci kitabının sözlük bölümünde

كُفَا كَازَانِي (kupa kazandı), حَصَلَ عَلَى كَاسٍ (... caydı), تَرَاجَعَ عَنْ (Diyalog kimler arasında geçiyor?), بَيَّنَّ مِنْ يَدُورِ الْوَارِ (yönlüyor), يَهْتَمُّ بِ (özelliyor), يَشْعُرُ بِ (... hissediyor), يُشِيرُ إِلَى (...e/a-ışaret ediyor), بَيْتُكَ (önem veriyor) fiil + ilgeç birlikteliği;

جِهَازِ الْإِسْقَاطِ, أَنْعَاءِ الْعَالَمِ (dünya çapında), آلَةُ التَّصْوِيرِ (fotoğraf makinesi), أَحْسَنُ قُدْوَةٍ (en güzel örnek), رُؤْيَا الشَّقَّةِ (darul aceze), حُسْنُ الْجَوَارِ (iyi komşuluk), حُسْنُ الْمُعَامَلَةِ (güzel davranış), رُكُوبِ الدَّرَاجَةِ (bisiklete binmek), رُكُوبِ الدَّرَاجَةِ (Allah rızası), رِضَا اللَّهِ (İtfaiye eri), رَجُلُ الْإِطْفَاءِ (kravat), رُبُطَةُ عُقَّتِ (daireyi görmek), كُرَّةِ السَّلَّةِ (basketbol), كُرَّةِ الطَّوَلَةِ (masa tenisi), كُرَّةِ الْقَدَمِ (futbol), كُرَّةِ الْبَيْدِ (hentbol), لَوْحَةِ الْمَفَاتِيحِ (klavye), مُشَاهَدَةِ الْأَفْلَامِ (film izlemek), مَكَارِمِ (güzel ahlak), مَوْقِفِ الْحَافِلَاتِ (otobüs durağı), مُمَازَسَةِ الْرِيَاضَةِ (spor yapmak), isim+ isim birlikteliği;

تَصَرَّفٍ سَلْبِيٍّ (olumsuz davranış), أَتَمَّةٌ حَسَنَةٌ (güzel örnek), الْأَمَاكِنِ الْأَثَرِيَّةِ (tarihi yerler), الْأَثَرِيَّةِ (voleybol), كَاسُوبِ مَكْتَبِيٍّ (masa üstü bilgisayar), كَاسُوبِ مَحْمُولٍ (laptop), جُودَةٍ عَالِيَةٍ (yüksek kaliteli), تَلْفِزِيُونِ ذَكِيٍّ (akıllı tv), مَجْتَمَعِ فَاضِلٍ (erdemli toplum), لَوْحَةِ ذَكِيَّةٍ (tablet), طَابِعَةٍ مَلَوْنَةٍ (renkli yazıcı), شَقَّةٍ مُقَابِلَةٍ (karşı daire), مَدْرَسَةِ ابْتِدَائِيَّةٍ (ilkokul), هَاتِفِ جَوَّالٍ (cep telefonu), مَدْرَسَةِ ابْتِدَائِيَّةٍ (ilk yardım), الْإِسْعَافَاتِ الْأَوَّلِيَّةِ (kızılây) isim+ sıfat birlikteliği;

... مُمَيَّزٌ بِ (...den uzak), بَعِيدٌ عَنِ (...e yakın) / قَرِيبٌ مِنْ (...den gelen), قَادِمٌ مِنْ (...e gidiyor), ذَاهِبٌ إِلَى (ile öne çıkan), مُفِيدٌ ل (...e faydalı) isim+ ilgeç birlikteliği;

بِجَانِبِ (yanında) ilgeç + isim birlikteliği;

شَقَّةٌ لِلْإِيجَارِ (kiralık daire) isim+ ilgeç+ isim birlikteliği;

بِحَاجَةِ إِلَى (.....e ihtiyacı olmak) ilgeç+ isim+ ilgeç birlikteliği;

بطولة الكأس العالمي (Dünya Kupası Şampiyonası), girişik tamlama şeklindeki eşdizimlere yer verilmiştir. (Demirci vd. t.y.:211-20)

Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça 10. sınıf ders ve öğrenci kitabının sözlük bölümünde (... ile ilgileniyoruz), إِلَى (...melisin), يَجِبُ عَلَيْكَ (...den oluşur), يَتَصَفَّحُ عَلَى الْإِنْتَرْنَتِ (internette dolaşiyor), يَتَعَوَّدُ عَلَى (...e alışıyor), يَنْتَقِدُ عَلَى (...e kadar uzanır), يَتَوَدَّ تَارِيخَهَا إِلَى (...sıkıntısı içindedirler), يُوَدِّي إِلَى (...e sebep oluyor), يَتَعَوَّدُ عَلَى (...den sakındı), يَتَشَهَّرُ بِ (... ile meşhurdur), يَتَخَلَّفُ عَنْ (...den farklıdır), يَتَحَدَّثُ عَنْ (...ı arıyor, araştırıyor), يَتَحَدَّثُ عَنْ (...e alıştı), يَتَعَوَّدُ عَلَى (...ı kazandı, elde etti) fiil + ilgeç birlikteliği;

آلة حاسبة (kızartma aleti), آلة تخميص (Kibleye yönelmek), إتجاه القبلة (Hz Peygambere uymak), إتياب الرسول (hesap makinası), إتياب القمر (ayın yarılması), أول مرة (ilk kez), بر الوالدين (Anne babaya iyilik), دار الأيتام (yetimhane), دار العجزة (huzurevi), سيرة الرسول (Hz. Peygamberin hayatı), صلة الرحم (akraba ziyareti), مستشفى المجانيين (akıl hastanesi) isim+ isim birlikteliği;

إزدحام مروري (trafik yoğunluğu), نسبة مئوية (yüzdeler oran), نتائج سريعة (hızlı sonuçlar), دول نامية (gelişmekte olan ülkeler), تأثير إيجابي (Olumlu etki), تأثير سلبي (Olumsuz etki), تضامن اجتماعي (Sosyal yardımlaşma)

صوت مرتفع (yüksek ses), صحن فضائي (çanak anten), جمعية خيرية (hayır kurumu), ثقافة واسعة (Geniş kültür), ميزان إلكتروني (elektronik tartı), قمر صناعي (uydu), فتوة حسنة (güzel örnek), مرة أخرى (tekrar, yine), الأونة الأخيرة (son zamanlar) isim+ sıfat birlikteliği;

أغلى من (...den daha ucuz), أرخص من (...ile uğraşmak), إيمان على (inancın bağımlısı olmak), إيمان على (pahalı), إيمان على (den geliyor, gelen) isim+ ilgeç birlikteliği;

من خلال (beklenmektedir), من المتوقع (masası zorunludur), من الضروري (İçin), من أجل (Kesinlikle), بالتأكيد (yoluyla), عن طريق (yoluyla) ilgeç+isim birlikteliği;

لا مثيل له (benzeri yoktur) ilgeç+isim+ilgeç birlikteliği; لا جناح عليه (... göre, açısından), لا يسئبه ل (günahı yoktur)

وفقاً ل (...e göre) ilgeç+ilgeç birlikteliği;

كل (sosyal paylaşım siteleri), مواقع تواصل اجتماعي (Hz Peygamberin sünnetini yaşatmak), إحياء سنة الرسول (bütün dünya) girişik tamlama şeklindeki eşdizimlere yer verilmiştir. (Alhuseyin ve Alkhalaf t.y.:133-38)

Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça 11. sınıf Mesleki Arapça kitabının sözlük bölümünde أضيف إلى (nispet edildi, atfedildi), ألقى على (birleşmek, bağlanmak), دل على (delalet etti, kılavuzluk etti) fiil + ilgeç birlikteliği;

يشغل بالي (aklımı meşgul ediyor.) fiil + isim birlikteliği;

أصغر الرحم (akraba ilişkilerini koparmak), قاصرات الطرف (huriler), أمم الأرض (dünya milletleri), ابن السبيل (yolcu), وسائل الإعلام (basın organları), عبر التاريخ (tarih boyunca), إثارة الأحقاد (kin tohumları ekmek), isim+ isim birlikteliği;

استهزاء من ب (alay etmek, dalga geçmek), isim+ilgeç;

تُحَفُّةٌ مِغْمَارِيَّةٌ (mimarlık harikası, mimari eser), عَمُودٌ فِئْرِي (omurilik), هَاتِفٌ مَحْمُول (cep telefonu) isim+ sıfat birlikteliği;

على الأقل (en az), لا بأس (zararı yok, fena değil) ilgeç+isim birlikteliği şeklindeki eşdizimlere yer verilmiştir. (Alrhawi, Çelebi, vd. t.y.:161-68)

Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça 12. sınıf Mesleki Arapça kitabının sözlük bölümünde اسْتَهَانَ ب (horlamak, aşağılamak, küçümsemek), حَتَّ عَلَى (teşvik etmek, kışkırtmak), لا تَقْتَصِرْ عَلَى (... ile sınırlı değildir), يَحْتَسِبُ ب (kendine has ediyor) fiil + ilgeç birlikteliği;

أهل الحي (mahalleli, mahalle halkı), ذوي الأقرابي (yakın akraba) isim+ isim birlikteliği;

طائرة ورقية (uçurtma), طبع سيئ (kötü huy, kötü tabiat), عادة قبيحة (kötü alışkanlık) isim+ sıfat birlikteliği;

على شاكله (tarzında, şeklinde, gibi, ...gibi), على غرار (... gibi, benzer, o tarzda) ilgeç+isim birlikteliği şeklindeki eşdizimlere yer verilmiştir. (Alrhawi, Alsaadi, vd. t.y.:152-63)

Sonuç

Eşdizim yapılarının dil öğretimindeki önemi büyüktür. Yapılan çalışmada Anadolu İmam Hatip Liselerinde zorunlu olarak okutulan ders kitapları, eşdizim yapılarının öğretimi açısından kitap içeriği incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Kitap içeriğinde tema ve ders adlarında, alıştırma, konu ve gramer anlatımında dersin işlenişindeki ayet ve hadis örneklerinde farklı yapıda çok sayıda eşdizimler yer almaktadır.

İçerikte yer verilen eşdizimlere sözlük kısmında verilen örneklerde yapının bozulmadığı görülmektedir. Bununla da eşdizimlerin anlamları ve kurdukları birliktelik konusunda farkındalık oluşturulmasının hedeflendiği değerlendirilmektedir.

İçerikte fiil + ilgeç, fiil + isim, isim + ilgeç, isim + sıfat, isim + bağlaç+ isim birlikteliği, girişik tamlama gibi farklı yapılara yer verilmiştir.

Kitapta eşdizim yapıları farklı ünite ve sınıflarda tekrar edilerek öğrenilmeleri pekiştirilmektedir.

Yapıların öğretimi sürekli olarak dil becerilerinin kazandırılma ile ilişkilendirilmiş bu amaçla da başta fiiller olmak üzere aynı sözcüğün kurulduğu farklı birliktelikteki anlam değişikliğinin fark edilmesi amaçlanmıştır.

Ders ve çalışma kitabı müfredatının bir özelliği olarak müstakil bir başlık şeklinde konuyu öne çıkarmamakla birlikte eşdizim yapıları konusunda farkındalık oluşturacak kadar çok sayıda örneğin bulunduğu görülmektedir.

Öneriler

Ders kitabının uygulayıcısı olan öğretmenlerin eşdizim yapılarının öğretilmesi konusunda farkındalıklarının artırılması için öğretmenlere konunun uzmanları tarafından verilecek bilgilendirici hizmet içi faaliyetlerin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Arapça öğretiminde dilin dört temel becerisini kazandırılmasında bu yapıların öğretiminin gerçekleşmesi ve yerleşmesi için becerilerin ölçülme süreçlerine bu yapıların dâhil edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Eğitimin genel amaçlarından birisi de bir üst öğretime hazırlamaktır. Bugün Arapça eğitim verilen yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu Anadolu İmam Hatip Liselerinden mezun öğrencilerin oluşturduğu düşünüldüğünde verilen eğitimde bu amacın da göz önünde tutulmasının faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Başta proje Anadolu İmam Hatip Liseleri ve Arapça sınıfı bulunan Anadolu İmam Hatip Liseleri olmak üzere yoğun bir Arapça öğretiminin yapıldığı okullarda eşdizim yapılarının öğretimi konusunda yapılacak çalışmaların sonraki öğretim kademesinde Arapça öğretimine devam edecek öğrenciler için öğretimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eşdizim yapılarının öğretildiği müstakil kitapların tanıtılması ve konular hakkında bilgilendirici çalışmaların yapılmasının Arapça öğretiminde verimi artıracağına inanılmaktadır.

Ders kitaplarında yer alan eşdizim yapılarının farklı metin ve sınav soruları ile örneklemelerinin yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Ders kitaplarında da yer aldığı gibi gramer anlatımı ile bu yapıların iç içe verilmesine ve dil öğretiminde bu tür yapıların mutlaka birlikte öğretilmesine özen gösterilmelidir.

Ders kitaplarının yanında hazırlanacak yardımcı materyaller ile öğrencilerin daha çok örneklerle karşılaşmasının önemli olduğu görülmektedir.

Herhangi bir dil etkinliği yaparken öğrenenin bu yapıların farkında olması cümle yahut konuşmada bunu tespit etmesi için öğretim esnasında bunu gerçekleştirecek yönde çalışmaların yapılmasının önemli olduğu görülmektedir.

Ders kitaplarında sözlük kısmında eşdizim yapılarının verilmesinin yapıların öğrenilmesi açısından faydalı olduğu düşünülmektedir.

Öğrenciler basit ve temel düzeyde dil yeterliliklerini kazanmakla birlikte bu yapıların öğrenilmesinin dil yeterliliğini artıracığı bir gerçektir. Bu nedenle de dilin temel becerilerinin kazandırılmasında bu yapılar ile ilgili örneklere yer verilmesinin öğretim kalitesini artıracığı beklenmektedir.

Kaynakça

- Adalar, Derya. 2004. "Anadili olarak Arapça ve Türkçenin öğretimde kullanılan metinlerin karşılaştırılması: Bir eşdizimsel örüntüleme çözümlemesi örneği". Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Al Ghazali, F. 2006. "Collocations and word-combinations in English: Considerations, classifications, and pedagogic implications". *The University of Birmingham*. 1-19.
- Alhuseyin, Hamdo, ve Mohamad Hussein Ahmad Alkhalaf. t.y. *Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça 10 Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Alrhawi, Mohammad, Ahmad Alsaadi, ve Hassan Alchalabi. t.y. *Anadolu İmam Hatip Lisesi Mesleki Arapça 12*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Alrhawi, Mohammad, Hasan Çelebi, ve Yahya Alhourri. t.y. *Anadolu İmam Hatip Lisesi Mesleki Arapça 11*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- 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 (مسح, تناول, نشر, ركب ve خلع Fiilleri Örneği)". Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 10(2):681-89.
- Başol, Gülşah. 2008. "Bilimsel Araştırma Süreci ve Yöntem". Ss. 113-43 içinde *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Cengiz Arslan, Şehide. 2019. "Dilin Anahtar Yapıları Eşdizimler ve Arapçada Eşdizim". *Doğu Araştırmaları* (19):68-76.
- Çalık, Muammer, ve Mustafa Sözbilir. 2014. "Parameters of Content Analysis". *Education and Science* 39(174):33-38.
- 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.
- Demirci, Selahattin, Dr. A. Hümeysra Rızvanoğlu, İrfan Işık, Süleyman Altuntaş, Hümeysra Nazlı Tan, ve Muhammet Kurt. t.y. *Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça 9 Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Eken, Neticeyi Tayyibe. 2016. "Eşdizimlerin Saptanmasına ve Betimlenmesine Yönelik Kuram Yaklaşımlar". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 13(33):28-47.
- Fernández, Rafael Forteza, Sandal Ranga Rao Prahlad, Elena Rubtsova, ve Oabekr Sabitov. 2009. "Collocations in the vocabulary English teaching as a foreign language". *Acimed* (19(6)):1-6.
- 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". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özel, Harun, ve Faruk Çiftçi. 2022. "el-'Arabiyye li'l-Hayât isimli Kitapta Yer Alan Eşdizim Uygulamalarının Arapça Öğretimine Katkısı". *Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi* 14(1):184-98.
- 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: Palet Yayınları.

59. Yâsemîne Hadrâ'nın *es-Sadme* Adlı romanı üzerine sosyal ve siyasi değerlendirmeler

Ercan BARAN¹

APA: Baran, E. (2022). Yâsemîne Hadrâ'nın *es-Sadme* Adlı romanı üzerine sosyal ve siyasi değerlendirmeler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 953-963. DOI: 10.29000/rumelide.1193068.

Öz

Anlatılar insan hayatına yön veren değerli yapıtlardır. Toplumların kendilerini ifade ettikleri alanlardan biride romandır. Roman hem modern hem de post modern anlatıda önemli bir yere sahiptir. Roman dünyasında Cezayir önem arz eden bir yere sahiptir. Cezayir romancılarından olup, dünyaya anlatılarında önemli mesaj verenlerden birisi de asıl adı Muhammed Mûlsuhûl olan Yâsemîne Hadrâ' (Yeşil Yasemin Çiçeği)'dir. Yazarın, okuyucuya vermek istediği mesajlardan en önemlisi dünyadaki radikal İslamcı hareketler üzerine yazdığı *es-Sadme/Saldırı/Şok* romanıdır. Yazar bu romanında İsrail'in yaptığı yanlış uygulamalar üzerinden radikal İslamcı hareketlerce masum vatandaşların canına kast edilmesinin Filistin'in masumiyetinin açıklanamayacağını ifade etmek ister. İşin ilginç yanı romanda Sihem'i canlı bomba yapan radikal İslamcı Şeyh'de aynı akıbeti yağar. Yazar, bu anlatısıyla şiddet sarmalının toplumlara fayda yerine zarar getireceğini ve günün birinde herkesi vurabileceğini göstermektedir. Anlatıcı-deha bu romanında terörün her türlüüne karşı olduğunu kurguları ile ifade etmektedir. İsrail ve Filistin'in şiddet sarmalında olduğunu ve bunun kazanımı olmayacağını haklı olan tarafa hakkının teslim edilmesini isteyen yazar kurgularında haklı olan tarafında Filistin olduğunu hissettirir. Ayrıca yazar, siyasetçilerinde bu şiddet sarmalını körüklediğini ima eder. Bununla birlikte; İnsanlara, kötülere karşı kötülükle karşılık verilemeyeceğini ifade etmek ister.

Anahtar kelimeler: Yâsemîne Hadrâ', *es-Sadme*, İslami Cihat, İsrail, Radikal İslamcılar

Social and political evaluations on Yâsemîne Hadrâ's novel named *es-Sadme*

Abstract

Narratives are valuable works that shape human life. One of the areas where societies express themselves is the novel. It can be said that the leading narrative of modern times is a novel. The novel has an important place in both modern and post modern narrative. Algeria has an important place in the novel world. One of the Algerian novelists and one of the important messages in the narratives of the world is the real name of Muhammad Mûlsuhûl Yâsemîne Hadrâ' (Green Jasmine Flower). One of the messages that the author wants to give to the world, and even most importantly, is the *es-Sadme/attack/shock* novel written on radical Islamist movements in the world. In this novel, the author wants to express that the innocence of Palestine cannot be explained by means of radical Islamist movements through the wrong practices of Israel. The interesting thing is that the radical Islamist Sheikh, who made Sihem live bombs in the novel, experiences the same fate. With this narrative, the author reveals that the spiral of violence will bring harm to societies instead of benefiting and that one day can hit everyone. In this novel, the narrator-deha reveals the people of

¹ Dr. Öğretmen, MEB / Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati ABD (Ankara, Türkiye), ercanbaran773@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9604-0300 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193068]

the world and the humanity and its fictions with its narrative that it is against all kinds of terrorism. Israel and Palestine, the spiral of violence on both sides, and that it will not be the winner of the right side of the author who wants to be delivered to the right side of the fictions of the author makes you feel that there is Palestine. He also implies that he has fueled this spiral of violence in the author politicians. In addition, the world wants to express that humanity cannot be responded with evil against the evil.

Keywords: Yâsemîne Hadrâ', es-Sadma, Islamic Jihad, Israel, Radical Islamists

Giriş

Yâsemîne Hadrâ' (Yeşil Yasemin Çiçeği) Hayatı

Karısının adı olan Yâsemîne Hadrâ' müstear ismiyle tanınan ve asıl ismi Muhammed Mûlsuhûl olan Cezayirli yazar Kanadise'de 10 Ocak 1955 yılında orta halli sade bir yaşam süren bir ailede dünyaya gelmiştir. Babası erkek hemşir annesi ise bedevî asıllı olup ev hanımıydı (Mahaba, 2018:68). Yazar, babasının asker olması sebebiyle dokuz yaşında askeri okula girer (Mahaba, 2018:68; Gökgöz, 2017: 174). Askeri okula giden yazar 1987 yılında teğmen rütbesiyle mezun olur ve Silahlı Kuvvetlere katılır (Mahaba, 2018:68). Yazar orduda görev yapmakla birlikte 1980 yılında yazmaya başlar. Orduda görev yaptığı için yazılarını eşinin takma adıyla 1980-2000 yılları arasında telif eder. Yazar önde gelen gazetelerden *Le Monde*'ye verdiği demeçte karısı için şu sözleri ifade eder: “*Sen bana ismini hayatım boyunca kullanmam için verirken ben sana sonsuza dek kullanman için veriyorum*”. Yazar karısının adını takma ad olarak kullanmasını eşine olan sevgisinden ve Cezayir kadınına olan saygısından dolayı yaptığını ifade eder (Fischbach, 2008: 417, 418; Gökgöz, 2017: 174). Aslında bu noktada farklı da düşünülebilir. Müellif, eşinin adını kullanarak bir nevi önlemde almış denilebilir. Yazar asıl kimliğini 2000 yılında açıklar ve bazı sıkıntılar ortaya çıkınca da Fransa'ya gider. (Mahaba, 2018:68). Yazarın böyle yapmasında çeşitli sebepler aranabilirse de en makul olanı serbest piyasa ve eşine duyduğu saygıdır denilebilir. Anlatıcı-deha anlatılarını Fransızca yazmış ve daha çok savaş, terör ve ulusal sorunlar üzerine eğilmiştir.

Fransa'da yaşayan yazar eserlerini Fransızca kaleme almakta olup bir Frankofon yazardır. Tanınmış en ünlü Cezayirli yazar olup 40 romanı dünyada 50'den fazla ülkede tercüme edilmiştir. Yazar eserlerinde Cezayir başta olmak üzere Ortadoğu ve Arap ülkelerindeki iç çatışmaları kurgularına yansıtır. Eserlerinde Müslümanların kendi aralarındaki çatışmaları, beceriksiz politikacıları, ikiyüzlülüğü, dünyadaki zulümlerden dolayı radikal İslamcılığın çekiciliğini ve Doğu ile Batı arasındaki çatışmaları eserlerine kurgusal olarak tasvir etmiştir. Yazar; Cezayir iç savaşıyla ilgili yazılarında rejimin ve muhalefetin hatasını ortaya koyarak ülkede yaşanan trajediyi anlatarak iki tarafı da eleştirmiştir. Roman yazarı olmasının yanı sıra; 2 Kasım 2013'te Khadra, Cezayir cumhurbaşkanlığına adaylığını açıklamıştır. Ancak gerekli 90.000 imzadan sadece 43.000'ini toplamıştır. Bu sayı Khadra'nın adaylığı için yeterli olmamıştır. (Hadrâ',2005: 298).

Muhammed Mûlsuhûl olarak yazdığı eserler:

1. 1984: *Âmin!* (Cezayir)
2. 1984: *Houria: Hikâyeler* (Cezayir)
3. 1985: *La fille du pont* (Köprüdeki Kız, Cezayir)

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

4. 1986: *El-Kahira, cellule de la mort* (el Kahira: Ölüm Hücresi)
5. 1988: *De l'autre coté de la ville* (şehrin diğer tarafı)
6. 1989: *Le privilège du phénix* (Anka Kuşunun Ayrıcalığı, Cezayir) (Hadrâ',2005: 298).

Yâsemîne Hadrâ' olarak yazdığı eserler:

7. 1990: *Le Dingue au bistouri*. Müfettiş Llob Serisinin 1. Kitabı
8. 1993: *La Foire des enfoirés: les enquêtes du Commissaire Llob* (Aptallar Fuarı: Komiser Llob'un Soruştırmaları). Müfettiş Llob Serisinin 2. Kitabı
9. 1997: *Morituri, David Herman tarafından çevrildi* (Toby Press, 2003). Müfettiş Llob Serisinin 3. Kitabı, Cezayir üçlemesinin 1. kitabı
10. 1998: *Double Blank (Double Blanc)*, Aubrey Botsford tarafından çevrildi (Toby Press, 2005). Müfettiş Llob Serisinin 4. Kitabı, Cezayir üçlemesinin 2.
11. 1998: *Autumn of the Phantoms (L'Automne des Chimères)*, Aubrey Botsford tarafından çevrildi (Toby Press, 2006). Müfettiş Llob Serisinin 5. Kitabı, Cezayir üçlemesinin 3.
12. 1998: *In the Name of God (Les Agneaux du Seigneur)*, Linda Black tarafından çevrildi (2000)
13. 1999: *Wolf Dreams (À quoi rêvent les loups)*, Linda Black (2003) tarafından çevrildi.
14. 2001: *Yazar (L'Écrivain)*
15. 2002: *Sözlerin Sahtekârlığı (L'Imposture des mots)*
16. 2002: *Kabil'in Kırlangıçları (Les Hirondelles de Kaboul)*, John Cullen tarafından çevrildi (Nan A. Talese/Doubleday, 2004)
17. 2003: *Donald Nicholson-Smith tarafından çevrilen Kuzen K, Alyson Waters*
18. 2004: *Dead Man's Share (La part du mort)*, Aubrey Botsford tarafından çevrildi (Toby Press, 2009). Başkomiser Llob Serisinin 6. Kitabı
19. 2005: *The Attack (L'Attentat)*, John Cullen tarafından çevrildi (Nan A. Talese, 2006)
20. 2006: *The Sirens of Bağdat (Les Sirènes de Bagdad)*, John Cullen tarafından çevrildi (Nan A. Talese, 2007)
21. 2008: *Günün Geceye Borçları (Ce que le jour doit à la nuit)*, Frank Wynne tarafından çevrildi (2010)
22. 2011: *The African Equation (L'Équation africaine)*, Howard Curtis tarafından çevrildi (Gallic Books, 2015)

23. 2013: *Melekler Ölür* (*Les anges meurent de nos kutsanmalar*), çeviren Howard Curtis (2016)
24. 2014: *Qu'attendent les singes*
25. 2015: *Diktatörün Son Gecesi* (*La dernière nuit du rais*), Julian Evans tarafından çevrildi (Gallic Books, 2015)
26. 2016: *Dieu n'habite pas La Havane*
27. 2018: *Khalil* (*Khalil*), John Cullen tarafından çevrildi (Nan A. Talese, 2021)
28. 2022: *Les Vertueux*, aux sürümleri Mialet-Barrault (Hadrâ',2005: 298).

Yazarın birçok romanı filme uyarlanıp senaryolaştırılmıştır.

Yâsemîne Hadrâ'nın *es-Sadme/L'Attentant/Saldırı/Şok* adlı bu roman Arap asıllı İsraili ünlü Doktor Emin ve on beş yıllık eşi Sihem'in intihar bombacısı olarak kendini İsrail'de bir restoranda bombayla patlatması ve insanları öldürmesini anlatmaktadır. Yazar Filistin meselesi üzerine düşünceleri ve yorumlarını bu romanda kurgusal olarak hayali karakterler üzerinden anlatır.

Roman 40 dile çevrilmiş olup 2012 yılında senaryosunu Ziad Doueiri, Joelle Touma, Yâsemîne Hadrâ'nın yazdığı ve Lübnanlı yönetmen Ziad Doueiri tarafından İsrail'de çekilen ve Arap Birliği tarafından yasaklanan (aljazeera) "The Attack/ The Assault/ Lattentant" adıyla 5 ödül kazanan film 1:44 dakika olarak Hollywood tarafından sinemaya aktarılmıştır. Romanın adı ve film adının çevirisinde farklı çeviriler vardır. Hedef odaklı bir çeviri ve romanın bağlamı dikkate alındığında "Şok" diye çevrilmesi daha uygundur denilebilir. Roman bir giriş olmak üzere on altı bölümden oluşmaktadır.

The Attack/ The Assault/ Lattentant" (Şok) adlı roman, hakikat tekercisi Şeyh/İmam Mervan'ın aracının bombalanmasıyla başlar (Hadrâ',2013: 7-8) ve ilginç olan aynı sahnenin romanın son bölümünde de olmasıdır (Hadrâ',2013: 291-292). Aslında yazar sonda söyleyeceğini başta söyleyerek okuyucuları için farklı bir kurgu olanağı yaratıyor. Romanın özeti şöyledir:

"Filistinli Emin Caferî İsrail'de okuyup doktor olmak için çalışır ve İsrail'de bir hastane 'de cerrah olur ve İsrail vatandaşlığına geçer. Bir gün Doktor Caferi hastalarıyla ilgilenirken hastaneye genç ve güzel bir bayan gelir. Sihem adındaki bu güzel kadın Emin Caferî'yi ağına düşürmek için özellikle doktoru gözlemlemekte ve onu ayartmak için fırsat kollamaktadır. Sihem, beklediği zamanı yakalar ve doktoru güzelliğiyle ağına düşürür. Sihem'in duygularına karşılık veren Doktor Emin Sihem'e aşık olur. Bu aşk neticesinde; iki Arap sevgili evlenmeye karar verirler. Başlangıçta güzel giden bir ilişkileri vardır ve her ikisi de İsrail'de yaşamaktan memnundur. Hayatını alt üst eden o vahim bombalı saldırıya kadar; Emin Caferî karısına sarsılmaz bir aşk ile bağlıdır.

Doktor Emin Caferî ve çalışma arkadaşları öğle yemeği için hastanenin yemekhanesinde sakin bir Tel Aviv gününde biraz önce olacıklardan habersiz bir şekilde önlerindeki yemeklerini bitirmekle meşguldürler. Bir anda kendilerine yakın bir lokantada şiddetli bir patlama sesi duyulur. Elbisesinin altına doldurduğu patlayıcı maddelerle kendine hamile süsü veren kadın eylemci üzerindeki bombanın pimini çeker ve patlatır. Filistinli olan ve İsrail vatandaşlığına geçen Cerrah Emin Caferî'nin on beş yıllık karısı Sihem, İsrail'in Başkenti Tel Aviv'in en işlek caddesinde yer alan bir lokantada kendini patlatarak 11'i çocuk olmak üzere 17 kişinin ölümüne neden olur. Emin herkes tarafından sevilen ve takdir edilen bir doktordur. Öte yandan İsrail vatandaşlığına geçtiği için Filistin'de yaşayan akrabaları ve diğer dostları tarafından da acımasızca eleştirilen Emin Caferî, burada yaşadığı için oldukça mutludur. Sihem'in kendisini patlatmasından dolayı ortalık savaş alanına döner, ambulanslar yaralıları hızlı bir şekilde hastanelere ulaştırmaya çalışırlar. Geç saatlere kadar yaralılarla ilgilenen Emin Caferî, yorucu bir günün ardından evinin yolunu tutar. Gece yarısı çalan telefon Caferî'yi uykusunda uyandırır. Karşıdaki ses polis arkadaşındır; acil bir şekilde hastaneye

gelmesini söyler. Çaresiz hastaneye giden Caferî'ye herkes kuşkulu ve yadırgayan bakışlarla bakar. İsrail Polis Teşkilatı ve İstihbarat Teşkilatı gün boyunca eylemin kimin gerçekleştirdiğini öğrenmek için çalışmalara başlarlar. Yapılan araştırmalar sonucunda bütün bulgular Emin Caferî'nin karısı Sihem'i işaret eder. Polisler intihar bombacısının cesedini teşhis etmek için Caferî'yle morg odasına giderler. Cesedin üzerindeki örtüyü kaldıran Caferî, karısının güzel yüzünü görünce hayatı artık eskisi gibi olmayacaktır. Polisler Emin Caferî'yi sorgulamaya başlarlar. Ünlü doktor, karısının asla böyle bir eylemi yapmayacağını karısının herkes gibi oraya yemek yemek için gittiğini anlatır. Birkaç gün gözaltında tutulur ve daha sonra serbest bırakılır. Emin Caferî, evine geldiğinde posta kutusunda kendisine gelmiş bir mektup bulur. Mektubu alıp okumaya başladığında dünyası başına yıkılır. Eylemden üç gün önce gönderilen mektubu biricik karısı Sihem kaleme almış ve şunları yazmıştır:

“Sevinç paylaşılmadıkça neye yarar Emin hayatım? Senin mutluluklarının olmadığı yerde benim neşem sönük kalıyordu. Sen evlatlarımız olsun istiyordun, bense onları hak etmek. Vatani olmayan hiçbir çocuk güvende değildir. Bana darılma.”

Sihem'in intihar eyleminden önce çektiği videokasetini izleyen Caferî, intihar bombacısının karısı Sihem olduğunu anlar.

Eşi Sihem Doktor Caferî'ye vatan çocuktan öncedir kendimi vatan için feda ediyorum demek ve eşinin kendisine darılmamasını istemektedir.

Doktor Emin Caferî hayatlarını karartan gerçekle yüzleşmek ister. Caferî için artık tek şey kalmıştır. Karıncayı bile incitmeyen karısının canlı bombaya nasıl dönüştüğünü araştırmaya başlar. Açtığı her kapı onu şaşırtacak ve içinden çıkılmaz bir hal almaya başlar. Yaptığı araştırmalarla daha da sarsılan Caferî aşırı İslamcı radikal bir grubun bunu yaptığını ve liderinin de Şeyh Mervan adında biri olduğunu öğrenir. Bu radikal grubun lideri ile görüşen Emin Caferî istediği sonucu elde edemez. İsraililerin yaptıklarına karşı bu intihar eyleminin karısı Sihem aracılığıyla düzenlendiğini ve karısının şehit olduğu söylenir. Söylenenlerden tatmin olmayan Doktor Caferî şeyhin düzenlediği intihar saldırılarının kendisine de İsrail tarafından aynı şekilde karşılık verildiğini ve paramparça olduğunu görür. Roman şu cümlelerle biter:

“Her şeyini alabilirler; malını, mülkünü en güzel yıllarını, tüm sevinçlerini ve tüm değerlerini, son gömleğine kadar her şeyini alabilirler. Ancak elinden alınan dünyayı yeniden keşfetmek için hayallerin daima sende kalacaktır (Hadrâ',2013: 1-294).”

Roman akıcı ve sade bir dille yazılmış olup dünyadaki şiddet sarmalına ışık tutmakta ve eleştirmektedir. Yazar, Ortadoğu üzerine güzel bir kurgu yapmıştır denebilir. Müellifin, kurgusu gerçeği aratmamaktadır

Romanın girişi şeyhin aracının patlamasıyla başlar ve kurgu şöyledir:

“Patlamayı duyduğumu hatırlamıyorum. Belki bir uğultu, yırtılan bir kumaşın sesi gibi, ama emin değilim. Dikkatim, etrafında adeta koyun sürüsünün toplandığı ilahi varlığa çevrilmişti. Baş muhafız aracına giden yolu açmaya çalışıyordu.

Bombalama eylemi karısı Sihem tarafından gerçekleştirildiğinde Doktor Emin arkadaşlarıyla hastanededir ve aralarında şöyle bir konuşma geçer:

“Bir restorana intihar saldırısı gerçekleşmiş. Ölü ve yaralı sayısı fazla. Üçüncü ve dördüncü salonu boşaltın ve yaralıları almaya başlayın, ambulans yolda. (Hadrâ',2013: 18).”

Bombalamada yaralananları tedavi eden Doktor Emin'e İsraili hastalardan biri şöyle der:

“Bir Arap'ın bana dokunmasını istemiyorum.” diye homurdandı, hoyrat eliyle Emin'i iterek ölmeyi yeğlerim dedi (Hadrâ',2013: 18).”

İsrail-Filistin anlaşmazlığı şiddet sarmalını büyütüştür. Patlamada ölen 17 kişiden 11'inin çocuk olması şiddetin boyutunu gözler önüne sermektedir. (Hadrâ',2013: 25).

Patlamada yaralananları tedavi eden ve hastaneden gece yorgun dönen Doktor Emin İşiolo' da cerrahım dese de İsrail polisi tarafından durdurulur ve üzeri aranır (Hadrâ',2013: 28).

Yukarıdaki pasajdan İsrail'deki güvenliğin üst düzeyde olduğunu anlıyoruz.

Evinde gece dinlenmek üzere yatan Doktor Emin'in uykusunu polis şefi Navet'in sesi böler ve hastaneye acil gelmesi gerektiği kendisine ifade edilir (Hadrâ',2013: 31).

Polis şefi Navet hastaneye gelen doktora karısının nerede olduğunu sorar ve Doktor Emin şöyle cevap verir:

“Büyükannesinden henüz dönmedi. Üç gün önce Nasıra yakınlarındaki Kafr Kana'ya ailesini ziyaret etmeye gitti. İyi de neler oluyor? Bana ne söylemeye çalışıyorsun? (Hadrâ',2013: 38).”

Polis şefi soğukkanlı bir şekilde şöyle dedi:

“Galiba senin karım” dedi. Ama yine de kesin bilgi için sana ihtiyacımız var dedi (Hadrâ',2013: 38).”

Doktor Emin yavaşça çarşafı açınca “Aman Allah'ım” dedi (Hadrâ',2013: 39).

Orada bulunan Yüzbaşı Moşe/Musa Doktor Emin'e evlerine gitmeleri gerektiğini söyledi (Hadrâ',2013: 42).

Moşe eve geldiklerinde sorgulamaya devam ederek şöyle der:

“Dininizin gereklerini yerine getirir misiniz doktor?”

Hayır

Ya karınız?

Hayır. Namaz kılmıyordu, eğer bunu kastediyorsanız.

Çok garip.

Namaz kılmıyor muydu?

Hayır.

Ramazanda oruç tutmaz mıydı?

Hayır.

Hah. Sonuç olarak bunları militanlık yapabilmek içindi der.

El-Aksa Tugaylarına, İslami Cihat veya Hamas için Moşe yozlaşmış topluluklar der (Hadrâ',2013: 49-50).”

Moşe'nin sorgulamasından Sihem'in takkiye yaptığını anlıyoruz. Moşe'nin bulguları da bu doğrultudadır. Moşe'ye göre dinin gereklerini yerine getirenler daha kolay etkilenebilir ve hakikat tekercilerinin izinden giderler. Moşe Filistin'deki İslamcı örgütleri hedef gösterir ve onları yok sayarak kendilerinin haklılığını ispat etmeye çalışır. Yazar, İsrail'in yaptıklarını haklarıymış gibi gösterir ama aslında yanlış yaptıklarını ifade etmektedir. Yazar, insanların haksız yere öldürülmelerine karşı çıksa da İsrail'in yaptıklarını da doğru bulmaz.

Sorgulama sırasında Yüzbaşı Moşe; otobüs şoförünün Doktor Emin'e, eşinin Tel Aviv çıkışında otobüsten inip krem renginde bir Mercedes'e bindiğini gördüğünü söyler (Hadrâ',2013: 56). Emin bu ayrıntıyı unutmaz.

Moşe sorguyu bitirir ve doktorun serbest olduğunu ifade eder (Hadrâ',2013: 63). Gece doktorun evine gelen iki genç "hainsiniz, pis terörist, aşağılık adam ve hain Arap diyerek küfürler ederek kaçarlar." (Hadrâ',2013: 73)

Doktor Emin, eşinin cenazesini morgdan alır ve Tel Aviv'de İmam, mezarıcı ve Doktor Emin'in olduğu bir cenaze töreni düzenler (Hadrâ',2013: 79).

Üniversitede Felsefe eğitimi veren Kim'in kardeşi Benyamin İsrail ve Filistin için şunları söyler:

"Her iki tarafın da bitmek tükenmek bilmeyen cenaze alayı bize bir fayda sağladı mı?

Anlamayı reddeden Filistinliler

Belki de biz onları dinlemeyi reddediyoruz.

Benyamin haklı dedi Navet, iç çekerek. Filistinliler otobüs durağını havaya uçurmaları için çocukları gönderiyorlar. Biz, bir yandan ölümlerimizi toplarken, diğer yandan askerler Filistinlilerin kulübelerini havaya uçurmak için helikopterler gönderiyorlar. Devlet büyüklerimiz zafer çiğlikleri, başka bir saldırı aklımızı başımıza getiriyor. Bu, ne zamana kadar sürer? (Hadrâ',2013: 80)."

Yazar burada siyasilerin ölümlerden rant sağladığını vurgular. Arada ölen çocuklar ve intihar neticesinde hayatını kaybeden insanlar söz konusudur. Siyasilerin zafer çiğlikleri bitmeden ölümler devam etmektedir. Bu şiddet sarmalı böyle devam eder gider.

Doktor Caferi eşinin sorumlularını bulmak için Kudüs'e gider (Hadrâ',2013: 127). Orada sütkardeşi Leyla ile karşılaşır. Leyla Yasir ile evlenmiş Adil ve Mahmut isminde iki oğulları olmuştur (Hadrâ',2013: 130-131).

Doktor memleketinde gezerken taksiye biner taksici Şeyh Mervan'ın kasetini teybe takar ve Şeyh Mervan'ı duymayanın hayatının boşa geçtiğini söyler (Hadrâ',2013: 134).

Şeyh Mervan'ın vaazı şu şekildedir:

"Tanrı'nın secdesi kadar yüce bir nur var mı kardeşlerim? Bu fani ve değişen dünyada bizleri Allah'ın secdesinden döndürebilecek güçte başka nur var mı? Söyleyin bana hangisi? Akıldan yoksun aptalları ve zavallıları peşinden koşturan boş, yalancı parlaklık mı? Doğru yoldan uzaklaşmanın tuzağını gizleyen ve sanrılıları ölümcül güneş yanıklarına maruz bırakan aldatıcı seraplar mı? Söyleyin, hangileri kardeşlerim? Kıyamet gününde, yeryüzü yalnızca tozdan ibaret olduğunda, bizi aldatan boş şeylerden geriye sadece ruhlarımızın harabesi kaldığında, nasıl yaşadığımız sorulduğunda ne yanıt vereceğiz? Bize, büyük küçük hepimize şunlar sorulduğunda ne cevap vereceğiz: Hayatınızı nasıl yaşadınız, benim peygamberimi ve nimetlerimi nasıl kullandınız, size emanet ettiğim ahiret mutluluğuna ne yaptınız? Ve o gün, kardeşleriniz, servetiniz, tanıdıklarınızın, akrabalarınızın, yakınlarınızın hiçbiri size yardım edemeyecek. Aslında kardeşlerim, insanoğlunun zenginliği sahip olduklarıyla değil, geride bıraktıklarıyla ölçülür. Ya biz nelere sahibiz kardeşlerim? Biz, arkamızda neler bırakacağız? Bir vatan mı? Hangisi? Bir tarih mi? Hangisi? Binalar mı? Neredeler? Dedelerimizin hatırına, bana gösterin. Her gün, çamurlarda değilse mahkemelerde süründürülüyoruz. Her gün tanklar üstümüzden geçiyor, at arabalarımızı deviriyor, evlerimizi yıkıyor ve ihtar etmeden çocuklarımıza ateş ediyor. Her gün dünya felaketimize şahit oluyor(Hadrâ',2013: 135)."

Taksi şoförü doktora düşmanın kim olduğunu farkında olmadan önceden haber veriyordu. Bu tesadüf değildi. Tevafuk ilahi rastlantıydı. Aslına bakılırsa Şeyh'in dediklerinde doğruluk payı vardı. Ama bu masum insanların katledilmesine razı gelineceği anlamına gelmezdi. Savaş askerlerle yapıldı masumlarla değil.

Doktor taksi şoförüne çıkışarak vaazları sevmem deyince şoför küfrederek Doktoru gideceği yere gitmeden indirir (Hadrâ',2013: 135-136). Doktorun karısı ölüme gitmeden önce Beytüllahim'e gelerek Şeyh Mervan'ın hayır duasını almıştı (Hadrâ',2013: 137).

Yasir oğlu Adil'in aldığı yeri gösterirken Doktorun gözüne Yüzbaşı Moşe'nin söylediği krem renginde bir Mercedes ilişti (Hadrâ',2013: 144). Doktor Emin karısını intihar eylemine sürükleyen Şeyh Mervan'ı bulmak için Beytüllahim'deki Ulu Cami'ye gitti. Şeyh'in adamları Emin'e karısının şehit olduğunu ve Tel Aviv'e dönmesi gerektiğini söylediler. Çünkü İsrail istihbaratı her yerde Şeyh'i arıyordu (Hadrâ',2013: 159). Doktor Emin kendi kendine karım Sihem'i öldürdüler dedi (Hadrâ',2013: 164). Doktor Emin Şeyh'i Beytüllahim'de bulmak için Ulu Cami'ye gitti. Onu görünce "karımı niye öldürdünüz? diye sorunca Şeyh, "eşin şehit diyerek küstah bir tavırla şimdi gidin şehrimize uğursuzluk getiriyorsunuz" dedi (Hadrâ',2013: 1173-176). Doktor Emin radikal dincileri kendisine tercih ettiği için eşi Sihem'e kızgındı (Hadrâ',2013: 181). Emin radikal İslamcıların teokratik devlet kurmak istediklerini, Selefiler'in ise cihat uğruna savaştığını biliyordu (Hadrâ',2013: 182-183). Şaron'un askerleri şehrin büyük bir kısmını işgal ediyor ve en önemli girişleri kapatıyordu (Hadrâ',2013: 232). Bu yüzden olsa gerek geçen hafta İslami Cihat tarafından iki vatan haini öldürülüp cesetleri sergileniyordu (Hadrâ',2013: 231). Doktor Emin olayların peşini bırakmayınca kendisine milisler tarafından şunlar söylenir: "Karın küçük düşürülmek için kendisini havaya uçurup şehit oldu (Hadrâ',2013: 252)." Daha sonra milis komutanı Emin'e şöyle söyleyerek devam etti:

"Kimse tugaylarımıza zevk için katılmıyor doktor. Kimilerinin elinde sapanlar, kimilerinin elinde roketatarlar. Gördüğünüz çocukların hepsi savaştan son derece nefret ediyorlar. Çünkü içlerinden biri her gün hayatının baharında, bir düşman mermisi tarafından öldürülüyor. Onlar da saygın bir mevkiye sahip olmak, cerrah, şarkıcı, sinema oyuncusu olmak, güzel arabalar kullanmak ve her akşam eğlenmek isterlerdi. Sorun bu hayalin onlara yasaklanması doktor. Tamamıyla yok olup gidene kadar, onları Yahudi mahallelerine yerleştirmeye çalışıyorlar. Bu yüzden ölmeyi yeğliyorlar. Hayaller kovulduğunda ölüm en son kurtuluş oluyor. Sihem bunu anlamıştı doktor. Seçimine saygı duymalısın ve bırak huzur içinde yatsın (Hadrâ',2013: 252)."

Yazar yukarıdaki pasajda Filistinlilerin İsraililere karşı niçin İntifada'ya kalkıştıklarını açıklamakta ve başka seçeneklerinin olmadığını belirtmektedir. Seçeneklerin karşılıklı belirlenmesi gerekirken tek taraflı seçeneğin etkili olmayacağı bu cümlelerden de anlaşılmaktadır. Çocukların veya gençlerin niçin öldüklerinin de bu cümlelerden anlaşılmasını ister gibidir yazar. Yazarın yazdıklarının bütünü bağlamında düşündüğümüzde yazarın barış kanadında durduğunu ve zulme karşı olduğunu bu kurgusu ve diğer kurgularından anlamak mümkündür.

Sihem'in romanın ilerleyen sayfalarında yetim olduğunu da anlıyoruz (Hadrâ',2013: 259). Doktor Emin'in büyük amcası Ömer 1947 yılında Kudüs'ü savunurken ağır bir şekilde yaralanmıştı, İsrail buldozerleri Yahudi kolonileri için kabilenin meyve bahçelerini yerle bir edince kalp krizi geçirmişti (Hadrâ',2013: 271). Yazar Filistin tarihini kurgularla anlatmıştır. Bu kurgu 2012 yılında film senaryosu olarak dünyada da gösterime girmiştir.

Yazar Şaron ve İsrail hakkındaki düşüncelerini de şöyle kurgular:

"Yahudi oradan oraya dolaşır, çünkü duvarları sevmez dedi, yüzünü bana çevirmeden. Üzerinde ağlayıp sızlamak için sur inşa ettiyse, bu, bir tesadüf değildir. Şaron Tora'yı tersine okuyor. İsrail'i düşmanlarından koruduğunu sanıyor ve aslında onu başka bir gettoya hapsediyor. Kuşkusuz bu, o kadar da dehşet verici değil ama bir o kadar da adaletsiz...(Hadrâ',2013: 234)."

Yukarıdaki cümlelerden yazarın Şaron'un politikalarını eleştirdiğini şiddet üreterek İsrail halkını gettolaştırdığını ve duvarların arasına hapsettiğini yazarın kurgularından anlıyoruz.

Yazar her Filistinli Yahudi'nin biraz Arap ve her İsraili Arap'ta biraz Yahudi'dir der kurgusunda (Hadrâ',2013: 236). Aslında yazar burada aynı kan bağından gelen iki toplum arasındaki düşmanlığı sorgular.

Aile kendi arasında sohbet ederken bir haber duyulur bu Visam'ın ölüm haberidir ve şöyledir:

“Visam, savaş meydanında ölmüş bu sabah. Arabasını patlayıcılarla doldurup bir İsrail karakoluna dalmış. (Hadrâ',2013: 240).”

Sihem'in kardeşi Visam'da başka Filistinliler gibi kendisini patlatıyor. Yazar Filistinlileri bu şekilde anlatarak insanların düşünmesini istiyor. İnsanlar dünyada güzel bir yaşam varken niçin kendilerini patlatırlar diye kurgusalda olsa okuyucularının düşünmesini istiyor. Aslında yazar savaşın insanlara yarar getirmeyip zarar getirdiğini okuyucuya hatırlatıyor.

Visamların evi buldozerle yıkılır (Hadrâ',2013: 241). Visamların evinin yıkılmasından sonra aynı aileden Faten'de muhtemelen Şeyh Mervan'ın hayır duasını almaya camiye gidecektir(Hadrâ',2013: 290). Ve bu şiddet sarmalı böyle devam edecektir.

Romanın başında verilen Şeyh Mervan'ın öldürülme sahnesi romanın sonunda şu şekilde verilmiştir:

“Patlamayı duyduğumu hatırlamıyorum. Belki bir uğultu, yırtılan bir kumaşın sesi gibi, ama emin değilim. Dikkatim, etrafında adeta koyun sürüsünün toplandığı ilahi varlığa çevrilmişti. Baş muhafız aracına giden yolu açmaya çalışıyordu.

“Bırakın geçelim lütfen. Lütfen çekilin.”

Mürtler, Şeyhi yakından görebilmek ve ihramının eteğine dokunabilmek için birbirlerini eziyorlardı. Saygıdeğer ihtiyar, bir müride teşekkür etmek veya bir tanıdığını selamlamak için zaman zaman arkasına dönüyordu. Keskin bakışları, çileli yüzünden bir bıçak sırtı gibi parlıyordu. Kendisinden geçmiş bedenler arasında sıkışıp kalmıştım. Sıyrılmaya çalışıyordum ama nafiye. Şeyh hızlıca aracına bindi. İki koruması yanına otururken zırlı camın arkasından el salladı...

Sonra kocaman bir hiç. Gökyüzünü bir şey çizdi ve yolun ortasına şimşek misali çakıldı; kendinden geçmişliğine beni tutsak eden eden kalabalığı yarararcasına. Doğruca üzerime geldi. Bir an sanki gökyüzü çökmüş önceden coşkuyla dolu olan sokak bir anda alt üst olmuştu. Adam ya da çocuk olduğunu ayırt edemediğim, karanlık bir beden yıldırım gibi önümden geçti.

Bu da ne? Bir ateş ve toz yumağı, beni kapıp götürmüş, binlerce mermi arasına fırlatmıştı. Patlamanın gücüyle belli belirsiz bir eriyiş ve dağılma hissi içindeydim. Birkaç metre –veya ışık yılı kadar – uzakta Şeyh'in aracı yanıyordu... Ağır yaralı olmasına rağmen sebepsiz bir inatçılıkla ve ne pahasına olursa olsun Şeyh'e yardım etmeye çalışıyordu. Kapıyı her açışında, sıçrayan alevler üzerine geliyordu. Aracın içinde tuzağa düşürülmüş vücutlar yanıyordu. Kana bulanmış iki koruma diğer taraftan ilerliyor arka kapıyı zorluyorlardı... Kanlar içindeki iki hortlak en sonunda ön camı kırıp kendilerini arabanın içine attılar. Sağ kalanlar yardıma geldiler. Elleriyile alevler içindeki demir parçalarını dışarı atıyor, camları kırıyor, kapıları zorluyorlardı. Bir süre sonra Şeyh'in cesedini çıkarmayı başardılar. Onlarca kol, kor yağmından uzaklaştırdıkları Şeyh'in cesedini kaldırıma yatırırken, bir sürü el de çaresizce giysilerini söndürmeye çalışıyordu (Hadrâ',2013: 292-294).

Anlatıcı-deha burada şiddet sarmalını yaratanlarında bir gün şiddet sarmalından etkileneceğini kurgu yoluyla da olsa vermek ister. Aslında yazar hakikat tekelcilerine ve radikallere şiddet sarmalının yıkıcı olduğunu ifade etmek ister. Bu mesajını romanda şiddet sarmalını temsil eden İsrail'den Ariel Şaron ve Filistin'i temsilen Şeyh Mervan karakteri aracılığıyla verir.

Polisiye bir roman olarak kabul edilebilecek bu roman aslında tarihi bir olaya İsrail ve Filistin arasındaki çatışmaya ve şiddet sarmalına odaklanmaktadır.

Romanda kurgu yoluyla oluşturulan karakterler Arap asıllı İsraili Doktor cerrah Emîn Ca'ferî, Karısı Sihem, Şeyh/İmam Mervan, Hastane müdürü Ezra Benhaim, İlan Ros, Polis şefi Ravet Ronen, Yüzbaşı Moşe, Karısı Sihem'in büyükannesi Hanan Şedad, Kim Yehuda'nın eski çıktığı Boris, Emin'in sütkardeşi Leyla, Leyla'nın kocası Yasir, Leyla'nın çocukları Adil ve Mahmut, Leyla ve Yasir'in oğlu arabasatıcısı Adil, İsam, Psikiyatr Profesör Menak, Cemil, Halil, Ebu Damar, Ebu Mukaum, Abbas, Kim'in kardeşi Benyamin, Büyük Amca Ömer, Ömer'in torunu Visam, Keşiş Şlomi Hirş lakabı Keşiş Zev, Ariel Şaron, Nejat Yenge ve Fatendir.

Romanın zamanı konusunda yazar ketum davranmakla birlikte ipuçları da vermiştir. 14. Bölümde İslami Cihat'tan bahsedilmiştir (Hadrâ',2013: 231). İslami Cihadın kuruluş tarihi 6 Ekim 1987 Gazze'dir. Dolayısıyla biz bu tarihten romanın bu dönemleri ve günümüzü ele aldığını anlayabiliriz. Yine romanda Ariel Şaron'dan bahsedilmiştir (Hadrâ',2013: 234, 236). Ariel Şaron 2001–2006 yılları arasında İsrail Başbakanı olmuştur. Şaron 2014 yılında ölmüştür.

Kapalı ve açık mekân olmak üzere anlatıda mekân ikiye ayrılır. Kapalı mekân olarak hastane, lokanta, cezaevi, polis merkezindeki soruşturma odası, cami ve büyük cami, üniversite, ev olarak sıralanabilir. Açık mekân için ise Filistin Caddesi, İsrail Caddesi, şehir örnek verilebilir.

Yazar genelde edebiyat üzerinden kurgularında siyasasını vererek siyaset yapmaktadır. Yazarın Kaddafi'nin Son Gecesi adlı romanı yazarın siyaset yaptığı en üst kurgulardandır denilebilir (Baran, 2022: 1-20). Şok romanı Necip Mahfûz'un Yevm Makteli'z-Za'im (Baran, 2022:61-80), Radva Aşur'un et-Tanturiyye romanı (Baran, Mart 2022: 659-670), Sun'ullah İbrâhîm'in Tilke'r-Râ'îha İsimli Romanı (Baran, 2022:141-148) ile siyaseti ele alması açısından kurguda benzerlik gösterir.

Sonuç

Yâsemîna Hadrâ' romanını sanat toplum içindir anlayışıyla kurgulamıştır. Şiddet sarmalının olduğu bir ülkede coğrafyanın kader olduğunu ve ondan kaçılmaz olduğunu biliyoruz. Bu anlatı Ortadoğu'nun şiddet sarmalının bir aileyi nasıl yıkıp dağıttığını hakikat tekellercilerinin her zaman kendilerine taraftar bulabildiklerini kurgu yoluyla okuyucularına anlatmaktadır. Yazar Filistin asıllı İsraili bir doktorun başarmak için ne kadar çabaladığını İsrail'de bir kısım Yahudiler tarafından aşağılanmasına rağmen çabalayıp başarılı olduğunu anlatır. Doktor Emin'i zora sokan eşi Sihem olur. Sihem bir İsrail restoranında kendini patlatır ve 17 kişinin ölümüne sebep olur. Bu ölenlerden 11'i doğum gününü kutlayan çocuklardır. Yazar eşini intihar komandosu yapanların peşine düşer ama hiçbir şey elde edemez. İşin ilginç yanı eşi Sihem'i intihar komandosu yapan Şeyh Mervan da aynı şiddet sarmalının kurbanı olur. Yazar bu olay örgüsüyle okuyuculara şiddet sarmalını ve döngüsünü bir kez daha kurguları üzerinden sunar. Yazar İsrail ve Filistin'de siyasilerin yanlış politikaları yüzünden insanların şiddet sarmalından çıkamadığını belirtir. Yazar bu romanında şiddetin şiddeti doğurduğunu söylemek ister. Yazar İsrail'i yaptıklarından dolayı aklamazken normal vatandaşların şiddet sarmalına çekilmeden Filistin'in haklılığını ortaya koymasını ister. Yazar, Filistin'in haklı davasında şiddet sarmalını destekleyerek kamuoyunda haksız çıkmasına karşıdır.

Kaynakça

Baran, E. (2022). Yâsemîna Hadrâ'nın Kaddafi'nin Son Gecesi Adlı Romanı Üzerine Genel Değerlendirmeler. Ankara: Gece Kitaplığı Yayınları.

Baran, E. (2022). Necip Mahfûz'un Yevm Makteli'z-Za'im Romanında Siyaset. Ankara: Gece Kitaplığı Yayınları.

- Baran, E. (2022). Filistin G Edebiyatı (Radvâ 'Âşûr'un Et-Tantûriyye Adlı Romanı). Ankara: 2. Uluslararası G Sempozyumu Olgusu.
- Baran, E. (2022). Çağdaş Arap Edebiyatında Zindan Edebiyatı (Sun'Ullah İbrâhîm'in Tilke'r-Râ'iha İsimli Romanı) . *Asya Studies*, 6 (20).
- Durham, B. (2013). An analysis of the self-identification of Algerian novelist Mouloud Feraoun and
- Fischbach, M. R. (2008). Khadra, Yasmina (Muhammad Moulessehoul) (1955-). *Biographical Encyclopedia of the Modern Middle East and North Africa*, 2, Thomson Gale.
- Gg, T. (2017). Frankofon Cezayir edebiyatında Yasmina Khadra ve edebi kişiliği. O. Dzgn, H. Yılmaz, A. Aldyab, M. S. Gr, A. Işıdan (Ed.), *Uluslararası Ortadoğu Kongresi (Dil, Tarih ve Edebiyat) Bildiri Kitabı 2 içinde (173-180. ss.)*. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Gg, T. (2018). Bağımsızlık sonrası Cezayir'de edebi ve kltrel evre (1962-2016). (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstits.
- Hadrâ', Y. (2013). *es-Sadme*. (ev: Nehle Beydn). Beyrut: Dar'l Fârâbî.
- Hadrâ', Y. (2016). *Saldırı*. (ev: Nevra Grsoy). İstanbul:Destek Yayınları.
- Hadrâ', Y. (2016). *Bağdat'ın Sirenleri*. (ev: Nuriye Yiğitler). Ankara:Destek Yayınları.
- Mahaba, M. (2018). *Serdiyye'l Hadis fîr Rivâyeti'l Cezâ'iriyeti'l Muâ'sıratı Rivâyeti's Sadmeti li Yâsemîne Hadra. Cezayir Demokratik Halk Cumhuriyeti Camiatu'l Akli Mhenned Ul Hac - Buyra niversite Bitirme Tezi*.
- <http://www.aljazeera.com.tr/makale/arap-birligi-filmimi-yasakladi>

60. Arap Dili Edebiyatı/Belagati Temel Kaynakları

İclal ARSLAN¹

APA: Arslan, İ. (2022). Arap Dili Edebiyatı/Belagati Temel Kaynakları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 964-979. DOI: 10.29000/rumelide.1193069.

Öz

Bu makalede Arap dili ve edebiyatının kaynaklarının adları ve onların önemli özellikleri anlatılmaktadır. Birinci sırada şiir kaynakları ele alınmıştır. Şiirleri söyleyen şairlerin tespiti ve anlamlarının ortaya konulabilmesi için hangi kaynaklara başvurulabileceği araştırılmıştır. İkinci sırada belagat ve edebî tenkit kitaplarına yer verilmiştir. Daha sonra araştırma yapan kişinin bilmesi önem arz eden biyografi eserlerinin belli başlıları tanıtılmıştır. Son olarak kelime ve kavram analizinin gereği gibi yapılabilmesinde büyük rol oynayan klasik ve temel lügatler araştırmacının bilgisine sunulmuştur. Arap edebiyatı kaynaklarının, özellikle de yüksek lisans öğrencisinin istifade edeceği şekilde bir arada olması, bu çalışmanın amaçlarındandır. Böylelikle tez yazarken yaşayacağı karmaşa ve zorlukların önemli ölçüde bertaraf olması imkânı doğabilecektir. Elbette ki, birlikte çalıştığı öğretim üyesi ona gerekli şekilde yol gösterecektir. Ancak lisansüstü eğitimin hedeflerinden olan öğrencinin kaynaklara ulaşabilmesi ve bu kaynaklardaki bilgiyi gereği gibi kullanabilmesi, böylelikle araştırma yeteneğini elde edebilmesi hususu kolay olmadığı gibi uzun zaman da alabilmektedir. İşte bu durumda, bilhassa tez aşamasındaki bir araştırmacı için kaynak bilgisinin önemi ortaya çıkmaktadır. Yüksek lisans eğitiminin, öğrencinin bilmediği bir şey hakkında sadece birilerine soru sorarak bilgi edinmesi olmadığı açıktır. Aksine onun kütüphane kültürünü kazanarak kaynaklarla hemhâl olması gereklidir. Ki bu sayede araştırmanın ve öğrenmenin zevkine varabilsin ve çalışmasını kendi emeğiyle sonlandırabilsin. Öte yandan görüldüğü kadarıyla Arap edebiyatı kaynakları hakkında yapılan çalışmalar, daha çok kategorilere ayrılarak konunun bir bölümünün detaylı olarak ele alınması şeklindedir. Klasik dönem şiir kaynakları, tabakat kitapları vb. konularda kitap ve makale şeklinde çok değerli çalışmalar bulunmaktadır. Ancak Arap dili ve edebiyatı temel kaynaklarının teferruata girmeden öz bir anlatımla ortaya konulması, başlangıç düzeyinde olanlara ya da hiç bilgisi olmayanlara daha faydalı olabilecektir. Bu yazı Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin 2021-2022 öğretim yılına ait bahar yarıyılında okutulan 'Arap Dili ve Edebiyatının Temel Kaynakları' yüksek lisans dersindeki izlenimlere dayanılarak hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı, hem yüksek lisansa başlayarak akademik camiaya adım atmış kişilerin ve hem de daha işin başında olup bu konuda kendini yetiştirmek isteyenlerin Arap dili ve edebiyatını yakından tanıyabilmesini ve kaynaklara kolaylıkla ulaşabilmesini sağlamaktır. Dolayısıyla bu alanda en çok başvuru alan kaynaklar tanıtılmış olacaktır. Çalışmada temel eserler konu başlıkları altında kronolojik olarak sıralanmıştır. Eser ve müellif isimlerinin Arap harfleriyle yazımının ve müelliflerinin vefat tarihlerinin verilmesi, bu çalışmanın bir başka özelliğini teşkil etmektedir.

Anahtar kelimeler: Arap Dili ve Edebiyatı, Temel Kaynaklar, Şiir, Biyografi, Lügat, Arapça Yüksek Lisans Eğitimi

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: 18.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193069]

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

Poetry, biography and dictionary resources of Arabic literature

Abstract

In this article, the names of the sources of Arabic language and literature and their important features are explained. In the first place, the sources of poetry are discussed. It has been researched which sources can be consulted in order to determine the poets who sing the poems and to reveal their meanings. In the second place, rhetoric and literary criticism books were included. Then, the main biographical works that are important for the researcher to know are introduced. Finally, the classical and basic dictionaries, which play a major role in the proper analysis of words and concepts, are presented to the researcher's knowledge. One of the aims of this study is to bring together the sources of Arabic literature, especially for the benefit of the graduate student. Thus, it will be possible to eliminate the confusion and difficulties experienced while writing the thesis to a great extent. Of course, the faculty member he works with will guide him as necessary. However, it is not easy for the student, who is one of the goals of postgraduate education, to reach the sources and to use the information in these sources properly, thus obtaining the research ability, and it may take a long time. In this case, the importance of source information emerges, especially for a researcher at the thesis stage. It is clear that graduate education is not just about getting information about something that the student does not know by asking questions. On the contrary, it is necessary for him to gain the library culture and to be in touch with the resources. So that he can enjoy research and learning and finish his work with his own effort. On the other hand, as far as it can be seen, studies on Arabic literature sources are mostly divided into categories and a part of the subject is discussed in detail. In this way, classical period poetry sources, strata books and so on. There are very valuable studies in the form of books and articles on the subject. However, presenting the basic sources of Arabic language and literature in a concise manner without going into details may be more beneficial for those who are at the beginner level or who have no knowledge at all. This article has been prepared based on the impressions of the 'Basic Sources of Arabic Language and Literature' graduate course taught in the spring semester of the 2021-2022 academic year at Hitit University Faculty of Theology. The aim of the study is to ensure that both people who have started their master's degree and stepped into the academic community, and those who are at the beginning of the business and want to improve themselves in this subject, get to know the Arabic language and literature closely and can easily access the resources. Therefore, the most referenced sources in this field will be introduced. In the study, the main works are listed chronologically under the subject headings. Another feature of this study is that the names of the works and authors are written in Arabic letters and the death dates of the authors are given.

Keywords: Arabic language and literature, basic sources, poetry, biography, dictionary, Arabic high undergraduate education

Giriş

Bir dilin öğretiminde hiç kuşkusuz o dilin edebiyat ve kültürünün öğretilmesi büyük rol oynamaktadır. Arap dili ve edebiyatının temel eserlerinin tespit edilmesine ve bunların düzeylere göre tanıtılmasına duyulan ihtiyaç büyüktür. Çeşitli alanlarda çok sayıda telif edilmiş eserler yanında Arap dili ve edebiyatına mahsus eserler azdır. Dil, kuru kuruya sadece gramer değildir. Hatta bir araç olduğu düşünceyle gramerin öğretilmesi, öğrenciyi içinde bulunduğu belirsizlikten de kurtaracaktır. Dil, sadece kelime bilgisinin verilmesiyle cümlenin hedef dile tercüme edilmesi demek de değildir. Hatta

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

ders süresinin yetersizliğinden yakınlıkla hiç değilse cümle tercümesinin verilmesi, öğreticiyi sanki biraz da kolaycılığa yöneltmektedir. Çünkü Arap dili ve edebiyatı ve metinleri Arapça olan diğer lisans derslerinin işlenmesi sırasında öğrencinin, bu Arapça metinlerin sadece Türkçe karşılıklarını ezberleyerek sınava hazırlandıkları sıklıkla gözlemlenmiştir. Yani öğrenci sadece Türkçe kısmına yoğunlaşmış ve Arapça bölümüyle ilgili çok az bilgiyi içselleştirebilmiştir. Peki dersin amacı bu mudur? Dil öğretimi sadece gramer üzerinden mi olmalıdır? Bu konuda meşhur Endülüs alimi İbn Madâ'nın görüşlerinden bahsedilebilir. O, âmîl teorisini reddetmekte ve ref, nasb, cer ve cezm gibi eylemlerin bir fiile değil, sadece konuşan kişiye ait olduğunu söylemektedir. (İbn Madâ, 1947) Yani İbn Madâ'ya göre kelimenin cümle içinde bu hareketleri alması konuşan kişiyle ilgilidir; âmîl, cümledeki fiil değil, konuşan kişidir. (Kılıç, 1999) İbn Madâ nahiv alimlerinin görüşlerini eleştirmiş, onların Kur'ân ayetlerinin zahirini bir tarafa bıraktıklarını ve böylece Allah'ın kelamını asıl gayesinden uzaklaştırdıklarını söylemiştir. Aynı şekilde nahiv alimlerinin, böylelikle nahiv öğretimini de zorlaştırdıklarını belirtmiştir. (İbn Madâ, 1947) Dil öğretiminde esas olan, dil kullanımının tahlili ve öğretim elemanlarına dahil edilmesidir. Dil, canlı bir varlıktır ve kullanım esas alınmalıdır.

Bu çalışmada zikredilen eserlerin kaynak künye bilgileri *Arap Edebiyatında Kaynaklar* adlı eserde mevcuttur. Hatta bu eser daha sonra 2016 yılında Kenan Demiryak tarafından *Arap-İslam Edebiyatı Literatür Bilgisi* adıyla da basılmıştır. Araştırmacı, eğer eser hakkında daha detaylı bilgiye ulaşmak isterse bu eserlere müracaat edebilir. Yine bu konuda yapılmış bir başka çalışma, *Arap Dili Literatürü Türkiye'de Arap Dili, Edebiyatı ve Belâgatı Alanında Yayımlanan Türkçe Eserler Dizini (1928-2018)* ismiyle Hasan Harmancı'ya aittir (Harmancı, 2020). Arap diliyle doğrudan ilgili olmasa da, bu alanda yapılacak çalışmalarda çok istifade edilebilecek bir başka önemli çalışma, İslam tarihi kaynaklarıyla ilgilidir. Mustafa Hizmetli tarafından 2018'de *İslam Tarihinin İlk Kaynakları* başlığıyla yayımlanan bu eserde siyer, megazi ve kronolojik tarih kitaplarına yer verildiği gibi büyük bir yekün tutan şehir-bölge, coğrafya, tabakat-teracim kitapları da ayrıntılı olarak ele alınmıştır (Hizmetli, 2018).

Bu çalışmada, istifade edilebilecek eserlerin özellikle derli-toplu bir arada verilmesi ve araştırmacının kolayca ulaşması hedeflenmiştir ve makale formatını aşmaması için künye bilgisi olarak sadece eser ve müellifinin tam adı Arapça yazılışlarıyla birlikte verilmiştir. Cilt sayısı, neşreden, yayın yeri ve yayın tarihi gibi bilgilere olabildiğince yer verilmemiştir. Bunun başlıca sebebi, bu eserlerin yukarıda adı geçen *Arap Edebiyatında Kaynaklar* (2000) adlı eserle *Arap-İslam Edebiyatı Literatür Bilgisi* (2016) diye bahsedilen telifte ayrıntılı bir şekilde mevcut olmasıdır. Ayrıca bu bilgilerin çoğuna *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*'nden ve İslâm Araştırmaları Merkezi'nin (İSAM) internet sayfasındaki katalog taramasından da ulaşmak mümkündür. Amaç, kaynak adları ve bir ölçüde de içerik bilgisine vakıf olunmasını sağlamaktır. Çünkü özellikle hangi eserlere başvurulacağını bilinmemesi, teze başlamayı geciktiren faktörlerdendir. Bu durum, lisansüstü eğitim öğrencisinin aleyhine olmaktadır. Yine internet ortamında kolay araştırılabilmesi için bu çalışmada eser ve müellif isimlerinin Arap harfleriyle yazımına önem verildiğini tekrar ifade etmekte fayda vardır.

Arap edebiyatı, diğer alanlarda olduğu gibi çeşitli bazı dönemlere ayrılır. Geniş bir coğrafyada konuşulan Arapçanın edebi ürünlerini sınıflandırabilmek için şöyle bir tasnif yapılabilir:

- Cahiliye Dönemi ⇒ (İslamiyet'ten önceki Arap edebiyatı)
- İlk İslamî Dönem ⇒ (İlk dört halife ve Emevîler dönemi)
- Abbasiler ve Endülüs Emevîleri Dönemi ⇒ (II./VIII. yüzyıl ortaları-VIII./XIV. yüzyıl ortaları)
- Abbasiler Sonrası ⇒ (XI./XVII. yüzyıl sonlarına kadar)

- Yeni Arap edebiyatı ⇒ (XIX. yüzyıldan bugüne kadar) (Çetin, 1991).

Kaynaklara ilk ulaşılabilecek yerler, hiç kuşkusuz kütüphanelerdir. Ancak 2020'nin Mart ayından itibaren yaşadığımız pandeminin de etkisiyle kütüphane imkanı olmadığına, esere ulaşmak için bazı internet sitelerine başvurulmasına mecbur kalındı. Aslında bu imkan daha önce de elbette vardı, ancak pandemiden sonra daha çok farkına varıldığı aşikâr. Araştırmacı, öncelikle aradığı eseri ve müellifi Arap harfleriyle arama motoruna yazarak nerelerden temin edebileceği bilgisine ulaşır. İkinci aşamada 'لتحميل هذا الكتاب اضغط هنا' (Kitabın indirilmesi için burayı tıklayınız) ya da 'اضغط للرابط' (Link için tıklayınız) gibi butonlarla eserin indirilmesi ya da ön izleme işlemine geçilebilir. Yani ilk etapta esere erişilir ama inceleme sonunda ikinci bir indirme (↓) işlemiyle eser bilgisayara aktarılmış olur. Araştırma yapan kişinin, bu sitelerden kaynak eseri indirerek kendi sanal kütüphanesine katkı sağlaması yararlı olacaktır. Bu siteler içinde 'archive.org' çok kullanılıyor gibiyse de, hiç umulmadık bir siteden aranan esere ulaşma imkanı da bulunmaktadır. O yüzden araştırmayı birkaç kanaldan yapmakta fayda vardır. Bu arada el-Mektebetu's-Şâmile'nin resmi sitesi, sorgulama yapılan eserlerin çoğuna ulaşmada çok büyük fayda sağlamaktadır. Fakat eserlerin bir kısmı, orijinal sayfa numaralarıyla muvafık olmadığı için kaynak göstermede sorunla karşılaşmaktadır. Bu durumda kitabın orijinal kaynak bilgisini temin etmek gerekir. Her hâlükârda bilgiyi edinme noktasında bu sitenin önemi yadsınamaz. Zikredilen sitelerden bazıları alfabetik olarak şöyledir:

- <https://archive.org/>
- <https://ebook.univeyes.com/>
- <https://ketabpedia.com/>
- <https://www.noor-book.com/>

Arap dili alanında yapılan tezlerde dikkat edilmesi gereken bir başka husus, eser adlarının 'Arap harflerinden Latin harflerine dönüştürülmesi' diye kabul edilebilecek 'Transliterasyon Sistemi'nin ihmal edilmemesidir. Araştırmacıya destek olma ümidiyle bu sistem aşağıda Tablo 1.'de verilmiştir:

ء	ر R/r	غ Ğ/ğ	ي Y/y
ب B/b	ز Z/z	ف F/f	أ A/a
ت T/t	س S/s	ق K/k	أ U/u
ث Ş/ş	ش Ş/ş	ك K/k	إ I/i
ج C/c	ص Ş/ş	ل L/l	آ... Ā/ā
ح H/h	ض D/d	م M/m	و... Ū/ū
خ H/h	ط T/t	ن N/n	ي... Ī/ī
د D/d	ظ Z/z	ه H/h	
ذ Z/z	ع	و V/v	

Tablo 1. Arapça ve Türkçe Transliterasyon Sistemi

Bu çalışmada araştırmacının yapacağı teze ilgili ihtiyacı doğrultusunda hangi kaynaklara başvurabileceği konusu açıklığa kavuşturulmak istenmiştir. Bir örnekle açıklanacak olursa, mesela İbn Kuteybe'nin *Uyûnu'l-ahbâr*'ı "Kişinin hayatı ve eserleri" (Arslan, 2022) gibi konulu tezler çalışılacağı zaman bakılması gereken temel eserlerdendir. Yine semantik analiz konulu tezlerde ise el-Halil b. Ahmed'in *Kitâbu'l-Ayn*'i müracaat edilmesi gereken önemli bir lügattir. Diğer kaynaklar için de bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Makaledeki eserlerin tertibinde, çoğunlukla yüksek lisans dersindeki işleniş sırası dikkate alınmıştır. Burada öğrencinin alana tedrici vukufiyeti hedeflenmiştir. Arap dili ve edebiyatının çeşitli sahalarındaki temel eserler şöyle tasnif edilebilir:

Şiir Kaynakları

Şiir Arap edebiyatında çok önemli bir yer tutmaktadır. Eski Arap şiiri, olduğu ortamı en iyi biçimde tasvir edebilme özelliğine sahip olması ve Arapların yaşadığı hayat, örf ve adetlerle ilgili bilgiler bulundurmasıyla ‘divan/sicil’ konumundaydı. (Durmuş, 2010) Bu amaçla hicri ikinci asırda şiir koleksiyonlarının toplanmasına, şair ve kabile divanlarının bir araya getirilmesine büyük bir hız verilmişti. Ayrıca şairlerin özel râvi veya râvileri, onların şiirlerini ezberleyerek aktarılmasını sağlamaktaydılar. Bu şekilde râvilik, geleneğe sahip bir mektep konumundaydı. Mufaddal ed-Dabbî, Hammâd er-Râviye ve Halef el-Ahmer bu büyük raviler arasında sayılabilir. Mufaddal ed-Dabbî, Asmaî ve Cahiz gibi edipler Hammâd er-Râviye ile öğrencisi Halef el-Ahmer’in kadim şiiri değiştirdikleri ve fark edilmeyecek şekilde ilaveler yaptıklarını iddia etmişlerdir. (Goldziher, 2012, s. 59) Bu dönemin telifleri arasında ayrıca şiir kitaplarının şerh edilmesi ve şair ve ediplerin biyografilerinin yazılması sayılabilir.

Bir metinde geçen şiirlerin tespit edilebilmesinde belli başlı kaynaklar şu şekilde sıralanabilir:

a. Divanlar

Hiç kuşkusuz bir şiirin şairi, vezni ve anlamının tespitinde günümüze kadar ulaşabilmiş divanlar büyük önem arz etmektedir. Divanların, bir şairin bütün şiirlerini bir arada bulduran eserler olduğu söylenebilir. II. (VIII.) ve III. (IX.) asırlarda eski Arap şairlerinin şiirleri derlenmiş ve divanları vücuda getirilmiştir. Bu divanların önemli bir kısım, zamanımıza yakın bir dönemde edebiyat, dil ve tarih kitaplarındaki klasik şiirlerin taranması suretiyle meydana getirilmiş ve Leiden, Kahire, Bağdat, Beyrut gibi şehirlerde neşredilmiştir. (Çöğenli ve Demirayak, 2000) Divanlardaki şiirler, bütün halinde ve çoğunlukla kafiyelerine göre alfabetik olarak sıralanmıştır. Burada araştırmacının dikkat etmesi gereken bir husus vardır. O da, divanların nüsha farklılıklarına bağlı olarak aynı şairin divanının birden fazla yayıncı tarafından yapılan neşrinde şiir sayısı, beyitler ve kullanılan kelimeler açısından farklılıkların bulunabilmesidir. O yüzden bir şair incelendiğinde divanının yanında biyografik eserler ve şiirlerinin bulunduğu diğer kaynaklara bakılmasında büyük yarar vardır. Mesela Ebû Temmâm’ın bir şiiri için önce divanına bakılması gerekir. Ancak *Kitâbu’l-Egânî*, vb. kaynaklara da bakarak farklılığın olup olmadığı teyit edilmelidir.

IV. (X.) Asırdan itibaren şairler daha hayatta iken kendi divanlarını derleme imkanını bulabilmişlerdir. Mesela Ebû Firâs el-Hamdânî (ö. 357/967) bu şekilde ölmeye önce divanını elden geçirdiği ve ölümünden sonra da hocası İbn Hâleveyh tarafından birçoğu kendisine ait olan şerhlerle birlikte divanının derlendiği bildirilmektedir. (Kılıçlı, 1994) Daha sonraki zamanlarda da şairin kendi şiirlerini bir araya getirerek divanını meydana getirme geleneği devam etmiştir. Eski Arap şairlerinin divanları çoğunlukla neşredilmiştir. Bu divanların isimleri, şairlerin vefat tarihlerine göre *Arap Edebiyatında Kaynaklar* adlı eserin 62-74. sayfaları arasında toplam 197 adet olarak sıralanmıştır. Divanların ilki, *Şi’ru Taabbeta Şerrân* (ö. m.530) ve sonuncusu *Dîvânu Safiyyiddîn el-Hillî* (ö. 750/1349)’dir.

b. Mecmua/seçki benzeri eserler

Bu tip eserlerden bir kısmı, belli bir şair ya da kabileye mensup şairlerin şiirlerinin derlenmesiyle oluşturulmuştur. es-Sukkerî'nin (ö. 275/888) *Dîvânü'l-Huzeliyyîn*'i, bunun en iyi örneğidir. Hicaz bölgesinde bulunan Huzeyl kabilesine mensup şairlerin şiirlerini ihtiva etmektedir. Diğer bir kısmı da, şiirlerin belli kıstaslara bağlı kalınarak tasnif edilmesi ve bütün halinde verilmesiyle meydana getirilmiştir. Genellikle şiirler, şairlere göre sıralanmıştır. Bunların başında *Muallakalar* gelmektedir. Klasik Arap şiiri denilince ilk akla gelen *Muallakalar*'ın, Ka'be duvarına asıldığı için bu adı aldığı tartışmalıdır. Bunları İslâmi dönemde ilk defa derleyen Hammâd er-Râviye tarafından bu isim verilmiştir. Şevki Dayf, iddia edildiği gibi bu şiirler Ka'be duvarına asılmadığını, 'Muallaka' kelimesinin, 'değerli' anlamına gelen عُلُقُ ('İlk)'ten türediğini ifade etmiştir. (Dayf, ty., 176) Muallakalar, Cahiliye dönemindeki yedi (on) şaire ait seçkin şiir koleksiyonunun adıdır. Bu yüzden *es-Seb'ü't-tvâl* diye de adlandırılmıştır. Bu şiirler, Ukâz vb. panayrlarda yapılan yarışmalar sonucunda her bir şairin en güzel şiiri olarak kabul edilmişlerdir. Muallaka şairlerinin kimler olduğuyla ilgili de farklı görüşler bulunmaktadır. *el-'Ikdu'l-Ferîd* müellifi İbn Abd Rabbîhi muallaka şairlerini şu şekilde sıralamaktadır (İbn Abd Rabbîhi, 1983): İmru'u'l-Kays b. Hucr (ö. M. 540 dolayları), Zuheyr b. Ebî Sulmâ (ö. M. 609), Tarafe b. el-'Abd (ö. M. 564 dolayları), Antere b. Şeddâd (ö. M. 614 [?]), 'Amr b. Kulsûm (ö. M. 584 veya 600), Lebîd b. Rebî'a (ö. 40/660-661) ve el-Hâris b. Hillize (ö. 570 [?]) Ebû Zeyd el-Kureşî ise, Antere ile el-Hâris b. Hillize yerine en-Nâbîga ez-Zübyânî (ö. 604 [?]) ve el-A'sâ'yî (ö. M. 7/629 [?]) muallaka şairi olarak kabul etmiştir. (el-Kureşî, ty.; Dayf, ty.)

Muallakalara ait başlıca şerhler şunlardır:

1. el-Asma'î/الأصمعي (ö. 216/831), *el-Kasâidu's-sitt* (القصائد الست):

Wilhelm Ahlwardt, 1870 yılında Londra'da yayınlamıştır ve Mustafa es-Sakkâ 1948 yılında Kahire'de yayınlamıştır. (Çöğenli ve Demirayak, 2000) Ancak Ahlwardt'ın baskı yeri ve tarihi aynı olan *el-'Ikdu's-semîn fi devâvîni's-şu'arâi's-sitteti'l-Câhiliyyîn* adlı çalışmasının el-Asma'î'ye ait olduğu belirtilmemektedir. Bu çalışmada Câhiliye şiiri ve muallaka şairleri olan en-Nâbîga, Antere, Tarafe, Züheyr, Alkame ve İmruülkays ele alınmıştır. (Nuhoğlu, 1989),

2. İbnü'l-Enbârî/ابن الأنباري (ö. 328/940),

Şerhu'l-kasâidi's-seb'î't-tvâli'l-Câhiliyyât (شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات):

Muallaka şairleri olarak bilinen İmruülkays, Tarafe b. 'Abd, Zuheyr b. Ebî Sulmâ, 'Antere, 'Amr b. Kulsûm, Hâris b. Hillize ve Lebîd b. Rebî'a'ya ait olan ve *Mu'allakatu's-seb'* diye meşhur yedi kasideyi şerh etmiştir.

3. Ebû Cafer en-Nehhâs/ابو جعفر النحاس (ö. 338/950),

Şerhu kasâidi't-tis'il-meşhûrât (شرح قصائد التسع المشهورات):

Müellif bu eserinde muallaka şairlerini İbn 'Abd Rabbîhi listesini eksiltmeden, en-Nâbîga ez-Zubyânî ve el-A'sâ'yî dokuz olarak kabul etmiştir. (en-Nehhâs, 1973) Eseri, Ahmed Hattâb 1973 yılında tahkik etmiştir. Fuat Sezgin tarafından da iki cilt olarak *Tefsîru'l-kasâidi't-tis'il-mu'allakât* ismiyle tıpkıbasımı yapılmıştır. (Eroğlu, 2006)

4. ez-Zevzenî/zozni/ (ö. 486/1093), *Şerhu'l-mu'allakati's-seb'* (شرح المعلقات السبع):

Açık ve anlaşılır bir dile sahip olan bu şerh, çok rağbet gördüğü için defalarca basılmıştır. (Çöğenli ve Demirayak, 2000)

5. Ebu'l-Berekât Kemaleddin el-Enbârî/ابو البركات كمال الدين الأنباري/ (ö. 577/1181),

el-Mürtecel fi şerhi's-Seb'it-tuvel (المرتل في شرح السبع الطول):

Eserin yazma bir nüshası Süleymaniye Kütüphanesi'nde kayıtlıdır (Esad Efendi, nr. 2815). (Kılıç, 1995)

Şiir Mecmualarının belli başlıları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1. el-Mufaddal ed-Dabbî/المفضل الضبي/ (ö. 178/794), *el-Mufaddaliyyât* (المضليات):

Şiir antolojisidir. el-Mufaddal ed-Dabbî, çok şiir söyleyenlerin şiirlerinin insanların elinde mevcut olmasından dolayı kaybolmaktan korumak için az şiir söyleyen seçkin (fahl) şairlerin şiirlerini bu eserinde bir araya getirmiştir. Eski Arap şiiri kaynakları içerisinde seçkin bir yeri vardır. Bu durum eserin, en güzel kasideleri bütün halinde ihtiva etmesi, şiirlerin çoğunluğunun câhiliye dönemine ait olması ve ed-Dabbî'nin rivayette güvenilir olmasına dayanır. (Çöğenli ve Demirayak, 2000)

2. el-Asmâ'î/الأصمعي/ (ö. 216/831), *el-Asmâ'iyât* (الأصمعيات):

Eski Arap şiirlerinden oluşan bir antolojidir. Bu eser de *el-Mufaddaliyyât* gibi klasik Arap şiirini koruması açısından önem taşımaktadır. Tarz olarak da *el-Mufaddaliyyât*'ın devamı niteliğindedir. el-Asmâ'î de, ed-Dabbî gibi çoğunluğu Câhiliye döneminden olan, az tanınmış şairlerinin şiirlerini nakletmiştir. (Çöğenli ve Demirayak, 2000) *el-Mufaddaliyyât* ve *el-Asmâ'iyât* adlı eserler, eski edebi metinleri kaybolmaktan ve unutulmaktan korumuşlardır. Bu iki mecmua, Câhiliye ve İslami dönem şiirlerinin en önde gelen kaynaklarından sayılır. (ed-Dâye, 1998 ve Boleli, 2007)

3. Ebû Temmâm/أبو تمام/ (ö. 231/845), *Hamâsetu Ebî Temmâm* (حماسة أبي تمام):

Eserde kahramanlık, mersiye gibi farklı on konuda 465 şaire ait 900'e yakın şiir toplanmıştır. Bu seçki (muhtârât) Arap şiirinin en güzel kasidelerini içerir. Konularına göre; *Bâbu'l-hamâse*, *Bâbu'l-merâsî*, *Bâbu'l-edeb* gibi on bölüm tahsis edilmiştir. Bu türden ilk eser olan *Hamâsetu Ebî Temmâm*, daha sonra gelen el-Buhturî gibi şairlere örneklik teşkil etmiştir. (Çöğenli ve Demirayak, 2000)

4. es-Sukkerî/السكري/ (ö. 275/888), *Dîvânu'l-Hüzelîyyîn* (ديوان الهذليين):

es-Sukkerî, Hicaz'daki Hüzeyl kabilesine mensup şairlerin şiirlerini bu eserinde toplamıştır. Eserdeki şair sayısı, farklı neşirlerdeki yazmalardan tespit edilen şair sayısına göre değişmektedir. Buna göre eser, 26 ile 120 arasında şairin 380 parça şiirini nakletmektedir. es-Sukkerî gerekli gördüğü yerlere şerh yazdığı için *Şerhu Eş'ârî'l-Hüzelîyyîn* diye anılan bu eser dil, edebiyat, sözlük ve tarih ilmi açısından büyük bir değere sahiptir.

5. Ebû Zeyd el-Kureşî/أبو زيد القرشي/ (ö. IV. yy/X. yy), *Cemheretu eş'ârî'l-'Arab* (جمهرة أشعار العرب):

Cahiliye dönemi ve Emevilerden bazı şairlerin şiirlerini içermektedir. Arap edebiyat tarihi ve sosyal hayatıyla ilgili önemli bilgiler bulunmaktadır. (Çöğenli, 1993)

'Şiir Divanları' da Arap edebiyatında önemli bir yer tutmaktadır. Cahiliye şairi Teebbeta Şerran'dan (ö. 540 [?]) başlayarak basılmış 197 şiir divanının isimleri *Arap Edebiyatında Kaynaklar* adlı eserde zikredilmiştir. (Çöğenli ve Demirayak, 2000)

Biyografi Eserleri

'Tabakât/Terâcim Kitapları' diye de adlandırılan bu eserler, sadece Arap dili araştırmacılarının faydalanacağı eserler değildir. Çünkü birçok disiplinde müstakil olarak o alanın alimlerinin hayat hikayelerini konu edinen eserler vardır. Mesela İbn Cülcül'ün (ö. 384/994 [?]) *Tabakâtu'l-etibbâ' ve'l-hukemâ* adlı eseri hekim ve filozofları anlatmaktadır. İbn Ebû Ya'lâ (ö. 526/1131), Hanbelî alimlerini *Tabakâtu'l-Hanâbile*'de tanıtmaktadır. Yine Arap diliyle ilgili 'Molla Câmi' diye meşhur olan *el-Fevâidü'z-Ziyâiyye*'nin müellifi Abdurrahmân-ı Câmi (ö. 898/1492), sûfi tabakat kitabı olan *Nefehâtu'l-üns*'ü telif etmiştir. Bundan başka şairleri yaşadıkları döneme ve onların şiirlerini kalite ve niteliklerine göre sınıflandıran tabakat eserleri vardır. İbn Kuteybe'nin (ö. 276/889) *eş-Şi'r ve-ş-Şu'arâ*'sı ve İbnü'l-Mu'tezz'in (ö. 296/908) *Tabakâtu's-Şu'arâ*'sı bu tür eserlere örnek gösterilebilir. Hangi disiplinde olursa olsun araştırma yapan kişinin bilhassa kendi alanındaki tabakât kaynaklarını biliyor olmasında büyük yarar vardır. Biyografi eserleri genel konular, edip ve şair biyografileri, dil ve gramer alimleri biyografileri gibi tasnif edilebilir. Genel konularda telif edilen biyografi eserlerinin belli başlıları şu şekilde sıralanabilir:

1. el-Hatîb el-Bağdâdî/الخطيب البغدادي (ö. 462/1072), *Târîhu Bağdâd* (تاريخ بغداد):

Eser, Bağdat'ta doğan şair, dilci, fakih, hadisçi, devlet kademesinde çalışanlar, mutasavvıf vb. birçok alanda meşhur olan alimleri ve sanat erbabını tanıtmaktadır. Hz. Peygamberin ismine saygı için Muhammed ismini taşıyanlarla biyografi anlatımına başlar. Diğer alimleri de isimlerine göre sıralar.

2. el-Feth b. Hâkân/الفتح بن حاقان (ö. 529/1134), *Kalâidu'l-ikyan* (قلائد العقيان):

Endülüs'te yaşamış önemli kişilerin hayatını ihtiva eden bir biyografi kitabıdır. el-Feth b. Hâkân, kendi dönemine yakın zamanda yaşamış 64 şahsiyetten bahsetmektedir. Sırasıyla edebiyata ilgi gösteren idareciler, vezirler, fakih ve kadılar ve son olarak da edip ve şairlerin biyografilerini tanıtmaktadır.

3. İbn Asâkir/ابن عساكر (ö. 571/1176), *Târîhu Medineti Dımaşk* (تاريخ مدينة دمشق):

Târîhu Bağdâd tarzı bir eserdir. Yazma hali yaklaşık 80 cilt olan eser, 1979-1998 yılları arasında 70 cilt olarak Beyrut'ta yayınlanmıştır. Şam ve çevresinde yaşamış kişilerin biyografileri verilmektedir.

4. el-Me'âfirî/المعافري (ö. 605/1208),

el-Hadâiku'l-gannâ fi ahbâri'n-nisâ (الحدائق الغناء في أخبار النساء):

Müellif bu eserinde ilk insanın yaratılmasından itibaren çeşitli yönleriyle meşhur olmuş kadınları tanıtır. Kadın edebiyatçıları ve onların eserlerinden alıntılar, bu biyografi kitabında önemli yer tutar. 'Â'ide et-Tîbî tarafından tahkik edilerek neşredilen kısmı sadece Sadru'l-İslâm döneminde yaşayan hanımların biyografilerini içine almaktadır.

5. İbn Hallikân/ابن خلکان (ö. 681/1282), *Vefeyâtu'l-a'yan* (وفيات الأعيان):

Cahiliye döneminden hicri yedinci asra kadarki dönemde yaşamış önemli kişilerin biyografileri bulunmaktadır. Müellif, sahabi ve dört halife gibi hakkında çok bilgi bulunan kimseleri eserine almamıştır. 826 biyografiyi isimlere göre alfabetik olarak sıralamıştır. Eserde biyografisini verdiği kişilerin ilmi şahsiyetleri, eserleri ve şiirleri hakkında detaylı bilgi vermiştir. Bu eser en çok başvurulan eserlerden kabul edilebilir.

6. ez-Zehabî/الذهبي (ö. 748/1374), *Siyeru a'lâmi'n-nubelâ'* (سير أعلام النبلاء):

Eserde İslâmiyet'in başlangıcından müellifin yaşadığı hicri yedinci asra kadar yaşamış halife, vezir, kadı, kurrâ, muhaddis, edip, lügatçi, nahivci, şair gibi geniş bir meslek yelpazesine mensup kişilerin biyografilerine yer verilmiştir. Eserde 6024 biyografi bulunmaktadır.

7. es-Safedî/الصفدي (ö. 764/1363), *el-Vâfi bi'l-vefeyât* (الوافي بالوفيات)

el-Vâfi bi'l-vefeyât da, biyografileri Cahiliye döneminden başlatarak ele alan eserlerden birisidir. Yine Hz. Peygamber'in ismine saygı ön planda tutulmuş, Muhammed ismini taşıyanlar başlangıçta zikredilmiştir. Diğer şahısların isimleri alfabetik olarak bunları takip etmiştir.

8. el- Yafi'î/اليافعي (ö. 768/1366), *Mir'âtu'l-cenân* (مرآة الجنان):

Eserde, Hicretin birinci yılından 750 yılına kadarki zaman diliminde yaşamış olan önemli kişilerin biyografileri bir araya getirilmiştir. Hz. Peygamber'den başlayarak sahabe, tâbiîn ve diğer ileri gelenler anlatılmış, Yemen hakkında da bilgi verilmiştir. Yıl esasına göre sıralanan biyografilerle birlikte o yılda cereyan eden olaylar da zikredilmiştir. (Baş, 2013)

9. İbn Hacer el-'Askalânî/العسقلاني (ö. 852/1449), *ed-Dureru'l-kâmine* (الدرر الكامنة):

Eserde, H. 701-800 yılları arasında yaşamış her meslekten 5204 önemli kişinin ismi zikredilmiş, bunlardan 4500'ünün biyografisi verilmiştir. Bu yüzyılda yaşamış Tatar, Moğol ve Türk sultanları da bu eserde tanıtılmıştır. (Çöğenli ve Demirayak, 2000)

10. es-Sehâvî/السخاوي (ö. 902/1407), *ed-Dav'ul-lâmi'* (الضوء اللامع):

Bu eser sanki *ed-Dureru'l-kâmine*'yi tamamıyormuş gibi H. 801-900 yılları arasındaki dönemi ele almıştır. Eserde biyografiler isimlere göre alfabetik olarak sıralanmıştır.

11. Taşkoprizâde Ahmed Efendi/طاشكبريزاده (ö. 968/1561), *eş-Şakâiki'n-nu'mâniyye* (الشقائق النعمانية):

Bu eser, Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan Kanuni Sultan Süleyman döneminin sonlarına kadar (X./XVI. yüzyıl) yaşamış şeyh ve bilginlerin biyografilerini konu edinmektedir. O döneme kadarki padişahların sayısına göre on bölüme ayrılmıştır. Her bölümde bahis konusu yapılan padişah zamanında yaşamış olan alimler ve eserleri hakkında bilgi verilmiştir. Eserde 521 biyografi bulunmaktadır.

12. eş-Şevkânî/الشوكاني (ö. 1250/1834), *el-Bedru't-tâli'* (البدر الطالع):

Hicri VII. yüzyıldan (XIII.) müellifin zamanına kadar yaşamış müctehid alimlerin biyografileri bulunmaktadır. Bunun yanında bazı emir, halife, sultan ve şairlerin de hayat hikayeleri mevcut olduğu

için edebi araştırmalarda göz önünde bulundurulması gereken bir kaynaktır. İbn Hallikan'ın *Vefeyâtu'l-a'yân*'ın devamı niteliğinde olan bu eserde 598 biyografi, alfabetik olarak sıralanmıştır.

13. Şemseddin Sâmî/شمس الدين سامي (ö. 1320/1904), *Kâmûsu'l-a'lâm* (قاموس الأعلام):

Ümmetler, peygamberler, ilim adamları, şair ve edipler gibi çeşitli yönlerde bilgi verdiği gibi tarih ve coğrafya hakkında malumat da mevcuttur. Çok yönlü olan bu eserde isimler, alfabetik verilmiştir.

14. Mehmed Zihni Efendi/محمد ذهني أفندي (ö. 1329/1911), *Meşâhîru'n-nisâ'* (مشاهير النساء):

Bu eser, bir meşhur kadınlar ansiklopedisidir. Daha çok Türkiye dışındaki ülkelerde yetişen Müslüman kadınların biyografileri yer almaktadır. Eseri muhteva ve kaynakları ile birlikte Arap dili ve edebiyatı açısından inceleyen Hamza Ermiş (2006), bu müellif hakkında 2004 yılında bir doktora tezi hazırlamıştır. Bu çalışma 2011 yılında "Mehmed Zihni Efendi : Hayatı, Eserleri ve Arapça Öğretimindeki Yeri" ismiyle İSAM (İslam Araştırmaları Merkezi) tarafından İstanbul'da basılmıştır.

15. Bursalı Mehmed Tahir/محمد طاهر البورصوي (ö. 1925), *Osmanlı Müellifleri* (عثمانلي مؤلفري):

Müellif, yirmi beş yıllık bir çalışmasının ürünüdür. Çeşitli kütüphaneleri taradığı gibi özel şahıs kütüphanelerini de elden geçirmiştir. Osmanlı Devleti'nin başlangıcından XX. yüzyılın ilk çeyreğine kadarki sürede yetmiş 1691 Türk yazarı ve eserlerini incelemektedir.

16. ez-Zirikli/الزركلي (ö. 1976), *el-A'lâm* (الأعلام):

Eser, Cahiliye döneminden başlayarak meşhur kimselerin ve Arapça eser telif eden Müslümanların veya müsteşriklerin biyografilerini ihtiva etmektedir. Biyografiler, isimlere göre alfabetik olarak sıralanmıştır. Aynı isimlerde de kronolojiye dikkat edilmiştir. Her biyografide o kişinin hayatı ve eserleri hakkında bilgi mevcuttur. Burada yararlı olan bir başka husus, her biyografinin ulaşılabilecek kaynakları dipnotta gösterilmiş olmasıdır.

17. Ağa Bozork et-Tehrâni/آغا بزورق التهراني (ö. 1970), *Tabakâtu a'lâmi's-Şî'a* (طبقات أعلام الشيعة):

Müellif eserinde hicrî IV-XIV. yüzyıllar arasında yaşamış Şii alimlerin biyografilerini tespit etmiştir. *ez-Zerî'a* adlı eserine zeyl olarak yazmıştır. Alanında önemli bir eser olarak kabul edilir.

18. Kehhâle/كحالة (ö. 1987), *Mu'cemu'l-müellifin* (معجم المؤلفين):

Ömer Rıza Kehhâle, bu eserinde Arapça eser yazmış olanların, şair ve ravilerin hayat hikayelerini vermiştir. Biyografiler, isimler esas alınarak alfabetiktir. Toplam 15 cilt olan bu eserin 14. ve 15. ciltleri biyografilerin lakap, nesep ve künyelerine tahsis edildiğinden bu bilgilere sahip olunan birini bulabilmek için önce bu ciltlerden taranarak isminin tespit edilmesi önemlidir. Muhammed Hayr Ramazan Yûsuf tarafından bir tekmile yazılarak 1977-1995 yılları arasında vefat edenlerin biyografileri eklenmiştir. (Çöğenli ve Demirayak, 2000)

Biyografi eserlerinden edip ve şairleri ele alan bazı eserler şunlardır:

1. İbn Sellâm el-Cumahî/ابن سلام الجمحي (ö. 232/846), *Tabakâtu fuhûli's-su'arâ'* (طبقات فحول الشعراء):

Müellif, Cahiliye ve İslâmî dönem şairlerini çeşitli tabakalar ayırarak sanatsal üstünlüklerini ele almıştır. Üstün gelen şairler için ‘fuhûlu’s-şu‘arâ’ tabiri kullanılmaktaydı. (Subaşı, 2021) Yazdığı mukaddimedede müellif, ilk defa şiir tenkidi hakkındaki ilmi görüşleri dile getirmiştir. Bu durum esere ayrı bir önem kazandırmaktadır.

2. İbn Kuteybe/ابن قتيبة (ö. 276/889), *eş-Şi‘r ve’su‘arâ’* (الشعر والشعراء):

Bu eser de, şair biyografilerinin en eskilerinden kabul edilir. Meşhur olan şairler, yaşadıkları döneme göre sıralanmıştır. Cahiliye, Sadru’l-İslâm, Emevî ve Abbasî döneminin tanınmış şairlerinin biyografileri verilir.

3. İbnu’l-Mu‘tezz/ابن المعتز (ö. 296/909), *Tabakâtu’s-şu‘arâ’* (طبقات الشعراء):

Bir gün-bir gece kadar kısa sürmesi sebebiyle hilafeti darbı mesel olan (Durmuş, 2000) İbnü’l-Mu‘tezz, bu eserinde Abbasî devlet ricalini ve komutanlarını metheden şairlerin biyografilerini vermektedir. Vefat tarihlerine göre sıraladığı şairlerin nadir şiirlerine de yer vermiştir. Abbasilerin kuruluşundan kendi zamanına kadarki 127 şairi tanıtmıştır.

4. Ebu’l-Ferec el-İsfehânî/أبو الفرج الاصفهاني (ö. 356/967), *el-Egânî* (الأغاني):

Eser şair, şarkı sözleri, muganni/ye, şarkıyı besteleyen kişilerle ilgili biyografik bilgileri içinde barındırır. Biyografisi detaylı bir şekilde ele alınan şair hakkında birkaç yerde bilgi verilebilmektedir. Müellif şairin güzel şiirlerinden örnekler verir ve bunların bestelenmiş olanlarını da belirtir. Cahiliye, Sadru’l-İslâm, Emevî ve Abbasî döneminin yaklaşık beş yüz şairini tanıtmaktadır. Eser, Arap sosyal ve kültürel hayatı için zengin bir kaynak niteliğindedir.

5. es-Se‘âlibî/الثعالبي (ö. 429/1038), *Yetîmetu’d-dehr* (يتيمة الدهر):

Belli bir asırda yaşamış şairleri anlatan tabakât kitaplarının ilki kabul edilir. Eserde hicri IV. (X.) asırda yaşamış olan şair ve ediplerin biyografileri mevcuttur. Şairleri bölgelere göre tasnif etmiştir.

6. el-‘Îmâd el-İsfehânî/العماد الاصفهاني (ö. 597/1207), *Harîdetu’l-kasr* (خريدة القصر):

Yöntem olarak *Yetîmetu’d-dehr* örnek alınarak telif edilmiş bir eserdir. Hicri V. ve VI. asırda yaşayan şairler, bölgelere göre tasnif edilerek biyografileri verilmiştir. Müellif, *Harîde*’nin Sicilya ile ilgili bölümünün önemli bir kısmını İbnü’l-Kattâ’nın *ed-Dürretü’l-hatîre* adlı eserinden almıştır. (Arslan, 2022) el-‘Îmâd el-İsfehânî’nin seçkin şairleri iktibas ettiği (el-‘Îmâd el-İsfehânî, 1966) bu eser, maalesef günümüze bütün bir halde ulaşamamıştır. *ed-Dürre*, Beşîr el-Bekkûş tarafından, *Harîde* gibi kendisinden alıntı yapan eserlerden bir araya getirilerek eksik olarak 1995 yılında Beyrut’ta basılmıştır.

7. Yâkut el-Hamevî/ياقوت الحموي (ö. 626/1229), *Mu‘cemu’l-udebâ’* (معجم الأدباء):

İrşâdu’l-erîb fî ma‘rifeti’l-edîb adıyla da bilinen bu eser nahiv, dil, kıraat, neseb, ahbâr vb. ilimlerde eser telif etmiş kişilerin biyografilerini ihtiva etmektedir. Muhakkak başvurulması gereken önemli bir kaynak eserdir.

8. Bağdatlı İsmail Paşa/اسماعيل باشا البغدادي (ö. 1920), *Hediyetu’l-‘ârifîn* (هدية العارفين):

İslam dünyasında yetişmiş eser sahibi alim ve şairlerin biyografileri verilmiştir. Türk olanlar, 'Rûmî' kelimesiyle ayırt edilmiştir. Biyografiler, isimlerin alfabetik sırasına göre verilmiştir.

Nahiv ve dil alimlerinin biyografilerinin bulunduğu eserlerden bazıları da şunlardır:

1. el-Lugavî/اللغوي (ö. 351/962), *Merâtibu'n-nahviyyîn* (مراتب النحويين):

Nahiv alimlerini, öğrencilerinin ve diğer alimlerin görüşlerine dayanarak tasnif eden bir eserdir. Muhtasar bir eser olan *Merâtibu'n-nahviyyîn*'de biyografiler, özet bilgi şeklindedir.

2. el-Kıfî/القفطي (ö. 464/1248), *İnbâhu'r-ruvât* (إنباه الرواة):

Hicrî I. asırdan VII. asra kadarki süre içinde yaşamış olan edip, kâtip, fakih, muhaddis ve kıraat alimlerinin biyografilerini içine alan bir eserdir. İsimlerin alfabetik sırasına göre ele alınan hayat hikayelerinde detaylı bilgiler mevcuttur.

3. İbnu'l-Enbârî/ابن الأنباري (ö. 577/1181), *Nuzhetu'l-elibbâ'* (نزهة الألباء):

Ali b. Ebî Tâlib'in döneminden kendi yaşadığı zamana kadarki zaman dilimi içinde yaşamış 180 şahsın biyografisini kısaca verir. Eserde Ebû Nuvâs ve el-Mütenebbî gibi nahivle ilgisi olmayan kişilerin de terceme-i halleri bulunmaktadır. (Çöğenli ve Demirayak, 2000)

4. el-Fîrûzâbâdî/الفيروز آبادي (ö. 817/1415), *el-Bulga* (البلغة):

el-Kâmûsu'l-muhît'in yazarı olan el-Fîrûzâbâdî'nin bu eserinde 422 dil alimin biyografisi kısaca verilmektedir.

5. es-Suyûtî/السيوطي (ö. 911/1505), *Buğyetu'l-vu'ât* (بغية الوعاة):

Eserde 2000'den fazla nahivci ve dil aliminin biyografisi bulunmaktadır. Biyografileri yüz yıllık dönemlere göre tabakalara ayırmıştır. İsimler burada da Hz. Peygamber'e saygıdan dolayı Muhammed ve Ahmed olanlarla başlatılmış, sonra da alfabetik sıraya göre verilmiştir.

Ansiklopedik Edebiyat Kitapları

Bu tür edebiyat kitaplarında dil ve edebiyat ile bu ikisinin tarihi ve bazı menkıbevi bilgiler bulunmaktadır. Daha çok ansiklopedi tarzında bilgiler içerir. Şiir, nesir, darb-ı mesel ve tarihi bilgiler birbirine geçmiş vaziyettedir. Bu tür eserler dönemin kültürel ortamını yansıtır. Bu eserler şöyle sıralanabilir:

1. el-Câhiz/الجاحظ (ö. 255/869), *el-Beyân ve't-tebyîn* (البيان والتبيين):

Müellif, Arap belagat ve fonetik ilimlerinin esaslarını vermeye çalışır. Eser Arapların, belagat ve hitabet alanında diğer milletlere üstünlüğünü ispatlamak için telif edilmiştir. Eserde beyan, belagat, hutbeler, şiirleri, seçili nesir örnekleri, vasiyyet ve mektuplardan seçmeler, zahidlerin ve vaizlerin sözlerinden bazı örnekler, ahmaklardan bazı sözler, vecizeler, Kur'ân ve hadisten çok sayıda istişhad örnekleri bulunmaktadır. 1948-1950 yılları arasında Abdusselam Muhammed Harun tarafından tahkik edilerek dört cilt halinde Kahire'de basılmıştır. (Çöğenli ve Demirayak, 2000)

2. İbn Kuteybe/ابن قتيبة (ö. 276/889), *‘Uyûnu’l-ahbâr* (عيون الأخبار):

Bu eser, İbn Kuteybe'nin yaşadığı Abbasiler dönemindeki edebiyat ve kültür anlayışını sergiler. Eşsiz bir edebiyat hazinesi kabul edilen bu eser, bol miktarda tarihi ve sosyal konuları işlemektedir. (Çöğenli ve Demirayak, 2000)

3. İbn Kuteybe/ابن قتيبة (ö. 276/889), *Edebu’l-kâtib* (أدب الكاتب):

Devlet hizmetinde görev alan kâtipler için kaleme aldığı Arap diline dair bir eserdir. Yazıldığı devrin tarih, kültür ve teşkilat tarihini yansıtmaya bakımından önemli bir kaynak eserdir. Devrinin edebî Arapçasını yanlış ve doğrularıyla birlikte vermesi esere özgünlük kazandırmaktadır. (Tüccar, 1994: 411).

4. el-Müberred/المبرّد (ö. 285/898), *el-Kâmil fi’l-luga* (الكامل في اللغة):

Bu eser şiir, nesir, emsal ve hutbelerden seçme metinlerden oluşur. Dil ve nahiv konuları ağırlıklıdır. Dil, tarih ve ahbâr kaynaklarının en önemlilerindedir. (Çöğenli ve Demirayak, 2000)

5. İbn Düreyd/ابن دريد (ö. 321/933), *el-Emâlî* (الأمالي):

İbn Düreyd'in Arap dili ve edebiyatıyla ilgili verdiği derslerde öğrencileri tarafından tutulan notlardan oluşmuş bir eserdir. Nüshası bulunmayan bu eserin bazı bölümleri Ebû Ali el-Kâlî gibi öğrencileri ve çeşitli eserlerdeki alıntılardan tespit edilebilmiştir. *et-Ta’lik min Emâlî İbn Düreyd* ismiyle, öğrencisinin *el-Emâlî*'den yaptığı alıntılar es-Senûsî tarafından 1404'te Kuveyt'te basılmıştır. Eserde haber, hikâye ve hicri IV. (X.) yüzyıldan önceye ait şiirler bulunmaktadır. (Karaarslan, 1999:419)

6. en-Nüveyrî/النويري (ö. 732/1331), *Nihâyetü’l-ereb* (نهاية الأرب):

Edebiyat, tarih, coğrafya, siyaset, sosyoloji, tıp, astronomi ve bitkiler gibi birçok konuyu içine alan ansiklopedik bir eserdir.

7. el-Kalkaşendî/القايشندي (ö. 821/1418), *Subhu’l-aşâ* (صبح الأعيان):

Yeni yetişen kâtiplere nahiv ve sarf gibi konularda bilgi vermek, divanları tanıtmak ve bu divanlardaki istilahları öğretmek, kâtiplik sanatıyla gerekli hususlarda geniş malumat vermek amacıyla yazılmıştır.

Edebiyat Tarihi Kitapları

1. H. A. R. Gibb (ö. 1971), *Arabic Literature*
2. Abdurrahman Fehmi, *Medresetu’l-‘Arab* (مدرسة العرب)
3. Corci Zeydân, *Târîhu âdâbi’l-lugati’l-‘Arabiyye* (تاريخ آداب اللغة العربية)
4. Mehmed Fehmi, *Târih-i Edebiyyât-ı ‘Arabiyye* (تاريخ أدبيات عربية)
5. el-Bustânî, *Udebâu’l-‘Arab* (أدباء العرب)
6. Ignace Goldziher, *A Short History of Classical Arabic Literature*:

Bu eser Azmi Yüksel ve Rahmi Er tarafından “*Klasik Arap Literatürü*” adıyla 1993 yılında Türkçeye çevrilmiştir.

7. Ahmed Hasan ez-Zeyyât, *Târîhu'l-edebi'l-'Arabî*
8. Nihad M. Çetin, *Eski Arap Şiiri*

Mesel Kitapları

1. *ed-Dabbî/الذَّبِّي* (ö. 170/786), *Kitâbu'l-Emsâl* (كتاب الأمثال)
2. *Ebû Ubeyd el-Herevî/أبو أبيد الهروي* (ö. 224/838), *Kitâbu'l-Emsâl* (كتاب الأمثال)
3. *Ebû Hilal el-Askerî/أبو هلال العسكري* (ö. 400/1009), *Cemheretu'l-emsâl* (جمهرة الأمثال)
4. *el-Meydânî/الميداني* (ö. 518/1124), *Mecmeu'l-emsâl* (مجمع الأمثال)
5. *ez-Zemahşerî/الزمخشري* (ö. 538/1144), *el-Mustaksâ fi emsâli'l-'Arab* (المستقصى في أمثال العرب)

Lügatler

Her dilde olduğu gibi Arapçada da lügat önemli bir yer tutmaktadır. Dilin unsurlarını anlayıp içselleştirebilmenin en önemli aracı lügat olduğu için hangi özellikleri taşıdığı ve nasıl tasnif edildiği hakkında temel bilgilerin sunulması önemlidir. Arapçada lügatlerin menşei, Kur'ân ve hadis-i şeriflerin anlaşılmasıyla ilişkilidir. Bu anlamda 'Meâni'l-Kur'ân' ve 'Garîbu'l-Kur'ân' adlarıyla telif edilmiş eserler, özellikle kelimelerin anlamlarının ve kullanımlarının tespitinde önemli rol oynarlar. Ayrıca ansiklopedik tarzda yazılmış sözlük tipi eserler de mevcuttur. Bu tarzda yazılmış eserler ve lügatlerin belli başlıları şöyle sıralanabilir:

1. *el-Halil b. Ahmed/الخليل بن أحمد* (ö. 175/791), *Kitâbu'l-'Ayn* (كتاب العين)
2. *İbn Dureyd/ابن دريد* (ö. 321/933), *Cemheretu'l-luga* (جمهرة اللغة)
3. *el-Ezherî/الأزهري* (ö. 370/980), *Tehzîbu'l-luga* (تهذيب اللغة)
4. *Sâhib b. 'Abbâd/صاحب بن عباد* (ö. 385/995), *el-Muhît* (المحيط)
5. *el-Cevherî/الجوهري* (ö. 400/1009'dan önce), *Tâcu'l-luga* (تاج اللغة)
6. *el-Ferrâ/الفراء* (ö. 207/822), *Meâni'l-Kur'ân* (معاني القرآن)
7. *İbn Kuteybe/ابن قتيبة* (ö. 276/889), *Garîbu'l-Kur'ân* (غريب القرآن)
8. *er-Râgıb el-İsfehânî/الراغب الاصفهاني* (ö. 502/1108), *el-Müfredât* (المفردات)
9. *Kâtîb el-Hârezmî/الكاتب الخوارزمي* (ö. 387/997), *Mefâtihu'l-'ulûm* (مفاتيح العلوم):

Bu eser, ansiklopedik tarzda telif edilmiş bir lügat kabul olarak edilebilir. 2019 yılında Aygün Akyol ve İclal Arslan tarafından Türkçeye tercüme edilmiştir.

Sonuç

Bu çalışmadaki kaynaklar, 'Arap Dili ve Edebiyatının Temel Kaynakları' adlı yüksek lisans dersinin işleniş sırasındaki değerlendirmeler ve ihtiyaca binaen ortaya çıkan gelişmelerden tespit edilmiştir. Burada yüksek lisans öğrencisinin istifadesi hedeflendiği gibi, bu alanda çalışmayı gaye edinen kişinin, kendini yetiştirebilmesi için önceliğe sahip olan kaynakların tanıtılması yoluna gidilmiştir.

Müelliflerinin vefat tarihlerinin hicrete yakınlığı bakımından kadim olan eserler, hicretin ilk dört asrında yaşamış olan olaylar ve kişiler hakkında daha sahil bilgileri içeriyor olabileceğinden daha çok kıymeti haizdirler. Bu çalışmada da buna dikkat edilmiş ve mümkün olduğunca ilk dört asır teliflerine işaret edilmeye çalışılmıştır. Ancak araştırmacının haberdar olabilmesi için yakın zamanlarda telif

edilmiş bazı eserlere de işaret edilmiştir. Yaklaşık 70 eserin tanıtıldığı bu çalışma ile alandaki ihtiyacın karşılanması (katkı sağlanması) amaçlanmaktadır. Uzun ve köklü bir geçmişe sahip olan Arap edebiyatının temel kaynaklar da olsa, kalın çizgilerle ihata edilmesi oldukça güç bir iştir. Ancak böyle olması, bu yönde çalışmaların yapılmasına engel olmamalı, aksine her bir çalışmanın bir diğerine ufuk açıcı özelliğe sahip olmasına çaba gösterilmelidir. Eserlerin muhtevaları geniş açılı olduğundan bunların tasnifinde de zorluk yaşanmaktadır. Çünkü bir eser birden fazla farklı konuyu ele almış olabilmektedir. Ancak başta da belirtildiği gibi çalışmanın amacı, araştırmacıyı kaynaklara yöneltmek ve ilk kaynakları tanımalarını sağlamaktır. Kaynak tanıtımında, tasnif farklılığının olması dezavantaj teşkil etmeyecektir. Yani buradaki bakış açısı Arap edebiyatı alanına ilk adım atan veya yüksek lisansa yeni başlayan kişinin hangi eserlerden haberdar olması gerektiğini belirleyebilmektir. Hedef, ‘olmazsa olmaz kaynaklar’ı tanıtmaktır.

Bu eserlerin başlangıç düzeyinde tanıtılmasıyla, dağınık olan ve ulaşılmaması zaman alan kaynak bilgisinin araştırmacıya derli toplu olarak sunulması amaçlanmaktadır. Alana dair yeni bilgilerin üretilebilmesinin, sağlam bir literatür bilgisinden geçtiği şüphe götürmez bir gerçektir. Bu konunun önemi göz önünde bulundurularak böyle bir alan literatürü çalışmasına öncelik verilmiştir. Literatüre hakimiyet sayesinde araştırmacı çalışma öncesindeki acemilik sürecini daha çabuk atlatıp konuya vakıf olabilecektir. Bu çalışmada bilhassa eser isimlerinin yazımında kullanılması gereken transliterasyon hakkında da malumat verilmektedir. Sadece Türkçe yazılmış eser ve makaleleri inceleyerek tez yapan araştırmacılardan bazıları Yüksek lisans tez döneminin ortasına gelse bile transliterasyonun ne anlama geldiğini bilmedikleri gibi *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*'nde geçen “*Şevkî şâ‘irü’l-‘aşri’l-‘hadîs*” adlı eseri okurken altında nokta ile transliterasyonu yapılan ‘aşri’ kelimesini ‘aşrı’ diye okuyabilmektedir. Bu durum ta başlangıçta önemli bir eksikliğin olduğunu göstermektedir. Öte yandan tanıtılan eserlerin içerik bilgisi öncelenmiş, bu eserler hakkında detaylı bilgi verilmesi hedeflenmemiştir. Araştırmacıya hem kolaylık olması ve hem de eser ve müellif isimlerinin Arapça yazılışlarını öğrenebilmesi gayesiyle Türkçe okunuşlarıyla birlikte Arapça yazılış şekli de verilmiştir.

Kaynakça

- Arslan, İ. (2022). 2018-2022 Yılları arası Arap dili eğitimiyle alakalı yapılmış lisansüstü tezler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 771-804.
- Arslan, İ. (2022). Vefatının 900. yılında İbnü’l-Kattâ‘ es-Sıkkâlî ve *ed-Dürretü’l-hatîre* adlı eseri. *Nüsha (Şarkiyat Araştırmaları Dergisi)*, 22 (54), 245-268.
- Baş, D. (2013). Yâfiî. *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* İçinde (43, 175-177). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Çetin, M. N. (1973). *Eski Arap Şiiri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Çetin, M. N. (1991). Arap. *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* İçinde (3, 276-309). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Çöğenli, M. S. (1993). Cemheretu Eş‘ârî’l-‘Arab. *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* İçinde (7, 324-325). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Çöğenli, S. ve Demiryak, K. (2000). *Arap Edebiyatında Kaynaklar*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayını
- Dayf, Ş. (ty.). *Târîhu’l-‘edebi’l-‘Arabî (1) el-‘Asru’l-câhilî*. 11. bsm. (s. 176). Kahire: Dâru’l-Maârif.
- Durmuş, İ. (2010). Şiir. *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* İçinde (39, 144-154). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Durmuş, İ. (2000). İbnü’l-Mu‘tez. *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* İçinde (21, 143-147). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

- Demirayak, K. (2016). *Arap-İslam Edebiyatı Literatür Bilgisi*. (Edit. Sultan Şimşek ve İlknur Emekli) 2. bs. İstanbul: Cantaş Yayınları.
- ed-Dâye, M. R. (1998). *el-Mektebetu'l-'Arabiyye ve menhecu'l-bahs*. Beyrut. Boleli, N. (çev. ve ilave.) (2007). Klasik dönem Arap Şiirine Dair Önemli Kaynaklar ve Tespitler I. *Şarkiyat Mecmuası*. (11), 1-57.
- Harmancı, H. (2020). *Arap Dili Literatürü Türkiye'de Arap Dili, Edebiyatı ve Belâgatı Alanında Yayımlanan Türkçe Eserler Dizini (1928-2018)*. İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Hizmetli, M. (2018). *İslam Tarihinin İlk Kaynakları*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- el-Kâtib el-Hârezmî. (2019). *Mefâtihu'l-'Ulûm*, (Çeviren: A. Akyol ve İ. Arslan). Ankara: Elis Yayınları.
- el-Kureşî, E.Z. (ty.). *Cemheretu eş'âri'l-'Arab fi'l-câhiliyye ve'l-İslâm*. (Thk: Ali Muhammed el-Bicâvî). (s. 114-343) Kahire: Matbaatu Nahdati Mısır.
- en-Nehhâs, E.C. (1973). *Şerhu'l-kasâidi't-tis'il-meşhûrât*. (thk. Ahmed Hattâb). Bağdat: Dâru'l-Hurriyye li't-Tibâa.
- Ermiş, H. (2011). *Mehmed Zihni Efendi Hayatı Eserleri ve Arapça Öğretimindeki Yeri*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi (İSAM)
- Ermiş, H. (2006). Meşâhîru'n-nisâ'nın muhtevası, kaynakları ve Arap dili ve edebiyatı açısından önemi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8/(13), 45-63.
- Eroğlu, M. (2006). Nehhâs. *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi İçinde* (32, 542-543) İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Goldziher, I. (2012). *Klasik Arap Literatürü*, (Çeviren: A. Yüksel ve R. Er). 2. bsm. Ankara: Vadi Yayınları.
- İbn 'Abd Rabbîhi. (1983). *el'İkdu'l-ferîd*. (Thk: 'Abdulmecîd er-Rahîni) (6,118-119). Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-'İlmiyye.
- İbn Madâ el-Kurtubî. (1947). *er-Red ale'n-nuhât*. (neşr ve tahk: Şevki Dayf). Dâru'l-Fikri'l-'Arabî: Kahire 1947 (1366).
- İmâd el-İsfehânî. (1966). *Haridetü'l-kasr ve ceridetü'l-asr: kısmu şuarai'l-Magrib*. (thk. Muhammed Merzuki, Muhammed el-Arusi el-Matvi, Cilani b. Hac Yahyâ). Tunus: ed-Darü't-Tûnisîyye.
- Karaarslan, N. Ü. (1999). İbn Düreyd. *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi İçinde* (19, 416-419). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kılıç, H. (1995). Kemâleddin el-Enbârî. *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi İçinde* (11, 172-173). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kılıç, H. (1999). İbn Madâ. *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi İçinde* (20, 163-164). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kılıçlı, M. (1994). Ebû Firâs el-Hamdânî. *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi İçinde* (10, 125-126) İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Nuhoglu, H. Y. (1989). Wilhelm Ahlwardt. *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi İçinde* (2, 28-29) İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Subaşı, D. A. (2021). Arap edebiyatında tabakât (biyografi) türünün gelişimi. *Doğu Dilleri Dergisi*. 6/(I), 28-47.
- Tüccar, Z. (1994). Edebü'l-Kâtib. *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi İçinde* (10, 410-411). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

61. L'itinéraire cognitif de la créativité dans l'activité traduisante¹**Sultan Dilek GÜLER²****APA:** Güler, S. D. (2022). L'itinéraire cognitif de la créativité dans l'activité traduisante. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 980-990. DOI: 10.29000/rumelide.1188772.**Résumé**

Depuis que l'on considère la traduction comme étant une activité et non uniquement comme un résultat, on remarque que sa pratique engendre des problèmes auxquels les solutions trouvées ne sont pas toujours suffisantes. Même si la traduction a gagné une certaine estime ces dernières décennies, on remarque que la valeur et l'importance du traducteur ne sont pas totalement reconnues. Dans une divergence entre le texte original et sa traduction, on accuse assez facilement le traducteur. Il manque encore de fondements théoriques quant à ses choix. Pourquoi la créativité est-elle nécessaire en traduction et quel chemin faut-il suivre pour y aboutir? Jusqu'où le traducteur est-il en droit dans l'aspect créatif de sa traduction? En s'appuyant sur ces questions, cet article a pour but de démontrer la nécessité de la créativité en traduction littéraire et de proposer le cheminement cognitif de la créativité dans l'activité traduisante tout en essayant de cerner les limites de cette créativité. Nous allons essayer de tracer l'itinéraire que le traducteur va devoir parcourir pour aboutir à une traduction correcte et créative. Nous soulignerons également l'importance du traducteur duquel va dépendre la mise en œuvre de toute l'activité traduisante. Ce travail nous aidera à démontrer en parallèle l'importance des connaissances linguistiques d'une part mais également périlinguistiques, telles que les valeurs culturelles et artistiques dont doit être muni le traducteur, qui vont justement donner la possibilité au traducteur d'aboutir à une traduction correcte mais surtout créative. La créativité en traduction va d'autre part permettre au traducteur de justifier ses choix lorsqu'il va se trouver confronté à un problème que l'on ne peut résoudre en suivant les enseignements des théories ou pratiques de la traduction.

Mots-clés: Art, créativité, culture, traducteur, traduction créative.**The cognitive itinerary of creativity in the translating activity****Abstract**

Since we consider translation to be an activity and not just a result, we notice that its practice generates problems for which the solutions to be found are not always sufficient. Although translation has gained some importance in the recent decades, it is noticed that the value and importance of the translator are not fully recognized. In a possible discrepancy between the original text and its translation, it is easy to ascribe this mistake to the translator. In the translation field, it seems that there is still a lack of theoretical basis which the translator can align his/her choices on. Why is creativity necessary in translation and which path must be followed to achieve it? To what extent is the translator entitled in the creative aspect of his/her translation? In light of these questions, this article aims to demonstrate the need for creativity in the literary translation and to propose the

¹ Rédigé d'après la Thèse de Maîtrise inédite de l'auteur *Les Enjeux de la Créativité dans l'Activité Traduisante*, soutenue à l'Université de Hacettepe, Institut des Sciences Sociales.

² Arş. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngilizce-Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Sivas, Türkiye), sdilekguler@gmail.com, ORCID ID 0000-0001-6536-3396 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1188772]

cognitive path of creativity in the translation activity while trying to identify the limits of this creativity. We will try to trace the route through which the translator will have to achieve a correct and creative translation. We will also underline the importance of the translator because the implementation of all the translating activity depends on this. This study will help us to demonstrate at the same time the importance of both linguistic knowledge and extralinguistic knowledge, such as the cultural and artistic values, with which the translator must be equipped, which will precisely make it possible to lead to a correct but specifically a creative translation. Creativity in translation will also allow the translator to justify his/her choices when facing a problem that cannot be solved by applying the theories or practices of translation.

Keywords: Art, creativity, culture, translator, creative translation.

Çeviri eyleminde yaratıcılığın bilişsel yolu

Öz

Çeviri yalnızca bir sonuç olarak değil de, bir eylem olarak kabul edildiğinden bu yana, bu eylemi gerçekleştirirken karşılaşılan sorunlara bulunan çözümlerin her zaman yeterli olmadığı görülmektedir. Son on yıllarda, çeviri eylemi her ne kadar itibar kazanmış olsa da çevirmenin önemini ve değerini henüz yeterince anlaşılmadığı fark edilmektedir. Kaynak metin ve çevirisi arasında bir farklılık gözlemlendiğinde, çevirmenin hatalı bulunması olası bir durumdur. Çevirmenin seçimlerini dayandırabileceği teorik temellerin henüz yeterli olmadığı düşünülmektedir. Çeviri eyleminde yaratıcılık neden gereklidir ve ona ulaşmak için ne gibi bir yol izlemek gerekir? Çevirmen yaratıcı bir çeviri uygulamada ne derece özgürdür? Bu sorular temelinde bu makale, edebi çeviri eyleminde yaratıcılığın gerekliliğini ortaya koymayı, çeviri eyleminde yaratıcılığın bilişsel yolunu sunmayı ve söz konusu yaratıcılığın sınırlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çevirmenin doğru ve yaratıcı bir çeviriye ulaşmak için nasıl bir yol izlemesi gerektiği ortaya konulmaya çalışılacaktır. Ayrıca, tüm çeviri eyleminin gerçekleşmesi ona bağlı olduğu için, çevirmenin önemini altını çecektir. Çevirmenin, dil içi olduğu kadar, kültürel ve sanatsal gibi dil dışı birikimlere sahip olması gerektiğinin önemini vurgulayan bu makale, çevirmenin söz konusu birikimler sayesinde doğru ve özellikle yaratıcı bir çeviriye ulaşabileceğini göstermeye çalışacaktır. Öte yandan, çevirinin teori ve pratiklerinin sunduğu çözümlerle giderilemeyen bir sorunla karşılaşıldığında, çeviride yaratıcılık çevirmene seçimlerini savunma olanağı sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Sanat, yaratıcılık, kültür, çevirmen, yaratıcı çeviri.

Introduction

Depuis maintenant environ un demi-siècle, les travaux dirigés sous l'enseigne de la traductologie contemporaine sont concentrés sur la résolution des problèmes liés à l'activité traduisante en essayant d'appliquer les théories sur les traductions dans un nombre aussi élevé que possible. Bien que l'on visionne aujourd'hui la traduction différemment qu'autrefois, on remarque que le court passé de cette science n'a pas encore totalement permis de rendre au traducteur³, l'humain en chair et en os qui met en œuvre la pratique traduisante, la valeur et l'attention qu'il mérite. Dans tous les problèmes rencontrés lors de la lecture d'une traduction, le traducteur est le premier à être accusé sans remord, ni réflexion préliminaire. On demande d'autre part à la traduction et en l'occurrence au traducteur d'être parfait, de

³ Nous entendons ici et par la suite "traducteur" comme "traducteur/traductrice".

refléter sans aucun oubli ni rajout, tous les dires de l'auteur, d'être non seulement loin de la simplicité mais également d'être créatif et spontané. Le traducteur est ainsi tenu de remédier par ses propres moyens à toutes sortes de problèmes rencontrés lors de sa pratique traduisante lorsque les théories ou approches de la traduction ne proposent pas de solutions aux problèmes en question.

Pourquoi parler de la créativité en traduction ? Bien qu'étant dans tous les domaines de la vie, qu'elle soit rencontrée chaque jour sans même que l'on ne s'en rende compte, de nos jours, la traduction n'a toujours pas totalement obtenu l'estime qu'elle mérite. Autant bien que le traducteur, or, le texte traduit, peut être perçu comme le « produit » du traducteur. Il est en effet constitué par ses mots, son langage, ses connaissances, même s'il reflète certes les dires et les idées de l'auteur. Chaque période a formulé son point de vue sur la traduction, on a discuté tantôt du traducteur, son rôle a été évalué, ses objectifs, ses apports ont été négligés, mais le point de discussion le plus courant a été les difficultés rencontrées lors de la pratique traduisante. La créativité en traduction n'est pas une approche si récente en réalité, mais n'étant pas exprimée ainsi, nous pouvons être amené à penser que cette notion n'a vu le jour que très récemment.

Pourtant la traduction fait œuvre de « pont » entre les nations, les sciences, les arts, les hommes, les cultures depuis maintenant des siècles. Ce qui en soi aurait dû être suffisant pour lui donner l'intérêt qu'elle mérite. D'autre part, la langue, sur laquelle repose tout le travail de traduction, change et se développe en s'alignant au monde et aux progrès techniques. Nous savons aujourd'hui que pour se permettre de traduire ou de se qualifier de traducteur, la simple connaissance de deux langues n'est pas suffisante car l'activité traduisante n'est plus un simple texte traduit mais elle représente aujourd'hui un pivot, un point de rencontre entre les hommes, les connaissances, les cultures et les sciences.

L'étude de la créativité en traduction va permettre au traducteur de se défendre face aux accusations de trahison dont il est constamment confronté. Il pourra ainsi justifier ses choix ou son obligation à faire preuve de cette créativité. Mais la créativité en traduction littéraire demande cependant de suivre un certain itinéraire, elle ne va pas se formuler sur un mécanisme automatique. Il va être nécessaire de passer par trois axes pour aboutir à la créativité en traduction. Autrement dit, la voie qui mène le traducteur passe par un escalier de trois marches qui vont être les suivantes et qui vont constituer le corpus de ce travail : la créativité linguistique, la créativité culturelle et la créativité artistique. Nous verrons ainsi à travers cette approche, comment la créativité va permettre de résoudre des problèmes liés à la pratique traduisante, mais qu'elle a également des limites et des normes que le traducteur sera tenu de respecter.

I. La créativité : linguistique, culturelle et artistique

La créativité entre dans la vie de l'homme à partir du moment même où il tente de créer en dehors de son besoin de survie. C'est un sujet qui suscite l'intérêt des scientifiques depuis environ un demi-siècle. Il serait erroné de penser qu'elle n'est que du ressort artistique car la créativité est en effet présente dans toutes les activités qui sont du domaine humain. Elle est en effet propre à l'homme et est traitée dans tous les domaines où l'homme intervient. Elle existe ainsi peut-être même depuis le début de l'humanité mais elle reste tout de même un sujet difficile à aborder, comme le mentionne Rouquette dans son livre intitulé *La créativité* : « parler de créativité, c'est donc le plus souvent ne rien désigner, ou plus exactement, c'est désigner l'absence d'un concept, la forme vide que devrait investir la science. » (Rouquette, 1995, p. 12). La créativité est traitée dans divers domaines, elle n'est pas étudiée sous le toit d'une seule science. Regardons par exemple en psychologie, selon Guilford, tous les individus ne sont

pas dotés de manière égale de cette aptitude, il ajoute cependant que « le processus créatif peut être reproduit à volonté, il peut donc être enseigné et développé chez un très grand nombre d'individu » (Guilford in Raynal et Reuinier, 2014, p. 251).

La première condition de la créativité est la présence d'une capacité qui « concerne la possibilité de relever dans l'environnement une information en rapport avec le problème à résoudre. Souvent, la personne créative peut voir ce que tout le monde ne voit pas. » (Lubart, 2009, p. 44). On retrouve ici l'idée qui reflète justement le fondement de notre raisonnement sur la créativité au sein de l'activité traduisante. En effet, en traduction ou même dans tout autre domaine, la première condition de la créativité est de voir ce que personne ne voit et le formuler dans le contexte en question. L'esprit créatif se doit également d'être libre car être créatif c'est adopter son environnement social à son environnement intérieur et non l'inverse. Pour récapituler, la créativité dans tous les domaines confondus est l'aptitude qui permet à l'homme de formuler et de découvrir de nouvelles solutions face à de nouveaux problèmes mais également de donner de nouvelles formes, d'adopter de nouveaux points de vue face aux événements. On peut la concevoir comme une manière de diriger sa pensée de façon à sortir de l'ordinaire. Elle repose alors sur la pensée, l'imagination, la méditation qui sont également les notions de base de la traduction qui demande parallèlement un savoir irréfutable des langues de support, de la réflexion, de la méditation et de l'imagination. La traduction littéraire étant une activité linguistique et culturelle formulée sous une tournure artistique, nous traiterons le sujet sous les trois axes cités plus-haut.

Si la langue est un produit de la créativité humaine pour accomplir son besoin de communication, de la création de la langue naît alors la communication puis avec le temps l'écriture et par la suite l'imprimerie ou encore la littérature, l'histoire, les sciences. Toutes ces créations vont contribuer au développement du monde, de l'histoire mais aussi de l'humanité. La créativité alors tout comme la traduction, est un des moyens majeurs du développement et de la transmission du progrès sous toutes formes. La langue, comme nous le savons, est un élément vivant qui évolue, se modifie. Elle s'imprègne des éléments qui l'entourent tels que la culture ou encore les autres langues. Puisque nous savons aujourd'hui que la traduction n'est plus considérée comme le simple transfert d'une langue vers une autre, on comprend mieux la complexité de sa pratique. La créativité linguistique est imprégnée dans chaque individu, cependant pour la mettre en œuvre ou la développer, la personne doit être ouverte aux autres langues et aux autres cultures, car la langue se développe en effet avec le contact qu'elle établit avec l'Autre. Comme le dit Cordonnier : « l'histoire de la traduction montre que plus une langue culture est refermée sur elle-même, moins elle est créative, et plus elle est sujette à l'influence étrangère. La menace, ce n'est pas tant l'Autre, mais plutôt la fermeture paralysante du Même. » (Cordonnier, 1995, p. 129).

La traduction était autrefois étudiée sous l'enseigne de la linguistique et s'est émancipée pour être traitée sous sa propre enseigne mais on ne peut négliger le lien immuable qui existe tout de même entre la linguistique et la traduction. Justement, les travaux de la linguistique contemporaine continuent à éclairer les énigmes relatives à la pratique de la traduction, et réciproquement, la traduction est un terrain d'exploration indéniable de la linguistique. Quoi que l'on en pense, à grande échelle le support de ces deux sciences est la ou les langues. Dans sa théorie linguistique, Noam Chomsky mentionne que : « la créativité est l'aptitude du sujet parlant à créer et comprendre un nombre infini d'énoncés nouveaux qu'il n'a jamais entendus auparavant, et qu'on ne peut répertorier en totalité » (Chomsky in Robert 2008, p. 54). L'homme qui a créé la langue se sert de sa créativité pour la comprendre ou formuler des phrases qu'il n'a jamais entendu auparavant. Les capacités cognitives telles que penser, imaginer, comparer, spéculer, méditer, argumenter, s'interroger, réfléchir vont permettre à l'homme de

s'exprimer. Ces capacités cognitives vont justement lui permettre d'avoir recours à sa créativité linguistique qui naît de la flexibilité cognitive.

Parallèlement à tout cela, les mots, expressions et termes que s'approprient une langue grâce aux autres langues, grâce à la traduction sont le fruit de la créativité linguistique. Si la langue n'était pas vivante et créative et ne s'adapterait pas au milieu où elle est pratiquée, il serait alors difficile d'entretenir une communication complète et compréhensive dans une ère où tout change si rapidement. Une langue est un pouvoir, la traduction également en est un et elle aurait même le pouvoir de ressusciter une langue morte, comme le dit Oustinoff : « Une langue que l'on n'arrive plus à traduire est une langue morte, avant que la traduction ne la ressuscite. » (Oustinoff, 2006, p. 11). Évidemment il peut paraître exagéré de dire qu'elle puisse ressusciter toute une langue, mais elle peut néanmoins redonner vie au fragment de la langue qui est présente dans le texte traduit. Donc, étant des éléments vivants qui se développent et se modifient constamment, la langue et la créativité deviennent fusionnelles, car pour suivre les progrès dans tous les domaines, leurs développements doivent agir de manière parallèle.

Il existe des frontières entre les langues que seule la traduction peut franchir. Elle permet également de mesurer les différences interlinguistiques. Mais les obstacles ou les difficultés liés à l'activité traduisante n'émanent pas uniquement du fait linguistique, ils renvoient principalement à l'expression des notions particulières telles que les valeurs culturelles.

« Le langage ne livre pas ses secrets sans la clé de la culture » (Cordonnier, 1995, p. 55). On pourrait presque reposer toute notre réflexion sur le processus de traduction des valeurs et notions culturelles sur cette phrase de Cordonnier. Traduire la culture, les éléments culturels, les valeurs culturelles est sans doute la plus grande difficulté que rencontre le traducteur. Nous en arrivons alors encore une fois à l'insuffisance de la connaissance des langues pour traduire. La notion culturelle est en effet l'une des problématiques principales de l'activité traduisante, comme le dit Guidère : « La culture forme l'essentiel de la difficulté » (Guidère, 2013, p. 142). Il est ainsi primordial de bien connaître les langues mais également les cultures qui y sont liées. N'ayant souvent pas de correspondance dans la culture d'arrivée, surtout si les cultures sont lointaines, le traducteur va devoir avoir recours à sa créativité pour traduire la culture dans la langue d'arrivée de manière à ce que le nouveau lecteur puisse comprendre la culture source. Ce ne sont plus des mots que l'on traduit mais en effet des notions. La valeur linguistique de la traduction est ainsi juxtaposée à sa valeur culturelle.

Tant discuté et tant décrit depuis des siècles, qu'entend-on par le terme culture ? On peut définir la culture comme étant un ensemble d'habitudes, de coutumes, de valeurs, de savoirs et de croyances d'un groupe. Elle représente tout ce qui différencie un groupe d'un autre, un lieu d'un autre mais elle est aussi la richesse d'un pays. Elle inclut toutes les valeurs morales, matérielles, immatérielles et imaginatives qui existent au sein d'une communauté mais qui sont également transmissibles et qui influencent le comportement des individus de cette communauté. La traduction trouve aussi son rôle dans la formation, l'élargissement et le développement de la culture car elle est l'un des principaux moyens de communication interculturelle. Elle permet en effet aux cultures de se nourrir et de s'imprégner d'autres cultures. Ceci dit, elle reste tout de même une des majeures difficultés, comme l'explique Cordonnier : « Dans l'opération traduisante, la culture de l'Étranger se manifeste comme un lieu de résistance très solide à la traduction, car elle ouvre la possibilité de l'étrangeté et vient se heurter ainsi de plein fouet à la culture du Même. » (Cordonnier, 1995, p. 12).

On comprend bien que traduire la culture ne correspond pas à effectuer la traduction sémantique des unités de traduction, il faut en effet connaître parfaitement la culture de la langue source pour pouvoir la reformuler dans la langue d'arrivée de manière à ce que le lecteur d'arrivée puisse la comprendre. Le traducteur qui va se trouver face à une notion, une valeur qui n'existe pas dans la langue de traduction va formuler une créativité culturelle et traductrice, qu'il va pouvoir adosser à l'impossibilité de traduire, pour traduire non les mots ou les termes mais trouver la manière de refléter des valeurs qui sont susceptibles de ne pas exister dans la langue d'arrivée. Le rôle du traducteur devient alors quelques fois plus difficile que celui de l'auteur qui lui s'adresse à un public qui le comprend. Le traducteur par contre qui cherche à reformuler les valeurs culturelles à un public qui ne les connaît pas peut se trouver confronté à une étrangeté trop profonde. L'admiral le mentionne en disant qu'

« En mettant deux langues en contact, la méta-communication traduisante entraîne ce que nous avons appelé une objectivation des connotations (...) ; elle met en évidence le fait que les connotations culturelles sont propres aux contextes de chaque langue et qu'à ce titre, elles doivent être traduites, c'est-à-dire qu'elles doivent figurer dans le texte-cible puisqu'elles font parties des informations que comporte, implicitement, le texte-source. » (L'admiral, 1994, p. 178).

Par ailleurs, la présence des éléments culturels dans une grande majorité des textes littéraires et les difficultés liées à leurs traductions permettent de remarquer l'insuffisance des traductions automatiques, des moteurs de traductions qui ne peuvent faire preuve de créativité comme le mentionne Gorrée : « Les concepts de langue et de culture doivent être assemblés dans la version complète de la traduction humaine » (Gorrée, 2016, p.58). La main humaine est alors presque irremplaçable pour remédier à cette lacune. En effet, pour aboutir à une traduction complète, il est indispensable de donner l'équivalence des éléments culturels. Comme on le sait, l'art fait également partie du patrimoine culturel d'une nation et la traduction artistique relate elle aussi d'autres problèmes.

On a tendance à penser que, qui dit créativité dit forcément art. Or, comme on a pu le voir, la créativité n'est pas uniquement du ressort artistique. Cependant, l'art est sans doute indissociable de la créativité. Il ne peut y avoir d'art sans créativité, l'art est ainsi dépendant de la créativité. La traduction a longtemps été tranchée entre l'art et la science, mais qu'en est-il maintenant ? Disons qu'en fonction du support sur lequel elle est pratiquée, la traduction peut avoir une dimension artistique. Toutes les traductions littéraires comportent une dimension artistique. Ceci dit, étudiée sous l'enseigne d'une science, elle est également un objet de recherche scientifique. « La traduction, par le fait de sa complexité, par son appartenance à tous les domaines de la pensée et de l'activité humaine, par son immense incidence culturelle et littéraire, mérite d'être constituée en un domaine du savoir et de la connaissance. » (Dépré, 1999, p. 11), tel est l'avis formulé par Dépré, cependant ajoutons-y qu'elle n'a pas totalement perdu sa valeur artistique pour autant. Les avis divergent évidemment à ce propos, certains chercheurs pensent que la pratique traductrice est scientifique, d'autres pensent plutôt qu'elle est artistique. Pour notre part, il semble futile de vouloir ou devoir forcément la catégoriser dans un seul couloir. Notre avis est proche de celui formulé par Mounin qui dit que : « La traduction reste un art – mais un art fondé sur une science. » (Mounin, 1963, p. 16-17). En fonction de ce qui est traduit, la traduction est une pratique artistique étudiée sous l'enseigne d'une science. Puisque la littérature est un art, la traduction littéraire reflète cet art. Elle contribue au développement de la littérature, et en parallèle de l'art. Elle donne aussi à la littérature la faculté de franchir les frontières. Cependant, pour traduire la littérature ou l'art en général, il faut être au niveau de ce qui est traduit. Les œuvres traduites vont s'inscrire dans les patrimoines littéraires de la langue d'arrivée, le traducteur permet ainsi la rencontre de l'auteur avec un autre lecteur qui à la base ne connaît pas sa langue d'écriture. Elle « amène le lecteur à l'auteur. » (Schleiermacher cité par Berman, 1984, p. 15).

Pour traduire la littérature, il est nécessaire de savoir lire entre les lignes. Pour se faire, le traducteur doit connaître certes l'œuvre dans sa totalité, mais également l'auteur, ses œuvres, son époque, sa langue, le courant littéraire dans lequel il produit. Lire entre les lignes va donc permettre au traducteur de comprendre l'expression de l'imaginaire et de la créativité de l'auteur pour cerner ce qu'il a dit mais également ce qu'il n'a pas dit, ce qu'il dit clairement mais également ce qu'il a voulu insinuer. Car « Au-delà des oppositions de l'« oral » et de l'« écrit » il y a la voix de l'écriture. » (Isabelle Berman in Berman, 1995, p. 7).

On ne peut parler des difficultés liées à la traduction littéraires sans parler de la traduction des poèmes, car il semble en effet que la traduction des poèmes soit la plus difficile de toutes les traductions littéraires. Car s'ajoute en effet à la difficulté de traduire le poème, les difficultés de la poésie en elle-même. On peut dans ce sens, tenter de traduire la forme ou le sens ou peut-être encore même sa sonorité mais il sera toujours très délicat de traduire un poème dans sa totalité, de retranscrire exactement son esprit, ce qu'il reflète. Ne semble-t-il pas nécessaire que le traducteur soit également poète pour traduire une poésie ? Ou qu'il ait en lui l'âme d'un poète. Dans tous les cas, pour traduire l'art, la littérature il faut être doté d'une créativité artistique qui va permettre de reformuler une « nouvelle » œuvre digne d'être qualifiée comme étant artistique, qui pourra s'inscrire dans le patrimoine artistique de la langue d'arrivée. Tout comme la traduction, chaque œuvre est unique, il n'appartient qu'à son créateur de la formuler en suivant les normes de la branche artistique dans laquelle il produit mais en y ajoutant sa propre note, son talent artistique qui va rendre son œuvre personnelle et unique.

Nous avons pu ainsi remarquer la nécessité de la créativité linguistique dont doit faire preuve le traducteur pour traduire des mots et des notions qui n'existent pas dans la langue de traduction, mais également la créativité qui doit être mise en œuvre au niveau culturelle car la culture est l'une des plus grandes difficultés de la traduction littéraire. Puis, la créativité artistique qui demande au traducteur, de se mettre lui-même dans la peau de l'artiste pour reformuler à la hauteur de l'œuvre-source. La combinaison de ces trois créativités va permettre d'aboutir à ce que l'on nomme la créativité traductrice.

II. La créativité dans l'activité traduisante

Le développement dans son sens général et surtout des sciences a créé une dissection des sciences qui souvent se sont dispersées en plusieurs catégories dans le but d'être traitée plus minutieusement. En raison de ses aspects multidimensionnel et multidisciplinaire, la traductologie, bien qu'autonome, est une science qui fait attrait à une multitude de domaines. Tous les travaux d'avancements, toutes les découvertes et les travaux réalisés dans d'autres sciences peuvent concerner la traductologie et lui contribuer. Désormais sous le toit d'une science autonome depuis environ un demi-siècle, la traduction est de plus en plus travaillée et étudiée. De plus, elle cherche à trouver ses véritables besoins et sa réelle valeur. On remarque cependant que la traductologie comme la traduction n'a pas été immédiatement acceptée, on relève toutefois que c'est une science en développement qui possède un potentiel important de travail.

Il peut paraître absurde de parler de créativité au sein d'une activité qui longtemps a été considérée comme secondaire ou sans valeur, mais la créativité est au centre même de l'activité traduisante. Dans les études concernant la traduction, on tenait surtout compte de la traduction comme « produit fini », c'est à dire principalement du résultat final, du texte traduit, aujourd'hui on tient compte du processus de sa mise en œuvre et on parle dorénavant de la pratique traduisante. De par son caractère unique et personnel, la créativité est propre à l'homme mais également à la personne elle-même, ce qui implique

que l'homme peut développer une créativité, mais que chaque être humain peut la développer personnellement de manière différente.

Bien qu'il soit le facteur le plus important de l'activité traduisante, le traducteur n'est pas souvent mis en avant lors de l'élaboration des travaux concernant la traduction, en l'occurrence la créativité en traduction n'avait pas été formulée sous forme d'études approfondies. Or, si l'on met à l'écart les traductions automatiques et informatiques, la traduction est effectuée par un être humain. L'interprétation erronée de la traduction, la mauvaise perception du processus de la phase de traduction peut être la cause de cette négligence. Cette négligence du facteur principal qui est en réalité le traducteur peut ainsi être une des causes du rejet ou de l'absence du concept de créativité en traduction.

Il faut dire cependant que la créativité en traduction n'est pas totalement inexistante dans l'histoire de la traduction. Même si elle ne fut pas nommée ainsi, on la retrouve déjà à l'époque classique, la traduction dite libre est en quelques sortes la première forme de traduction créative. Horace discute déjà de « l'importance de la créativité personnelle dans la pratique » (Bozbeyoğlu, 2003, p. 18). Pendant la Renaissance, une production massive de traductions littéraires voit le jour, on hérite de cette période la fameuse réplique « Traduttore-traditore ». On réfléchit déjà sur la traduction, la traduction « mot à mot » est critiquée. La défense de la traduction libre du réformateur Martin Luther à travers sa traduction de la Bible, toutes ces données sont peut-être les premières représentations de la traduction créative. Cependant durant ces périodes, les travaux n'ont pas été formulés dans ce sens. Vu très longtemps comme le transfert banal d'un texte ou d'un discours d'une langue vers une autre, la traduction a mis du temps à marquer son territoire.

La mise en œuvre de la traduction d'un texte demande plusieurs phases de travail, il faut retenir qu'il est nécessaire de réaliser chacune de ces étapes. Cela consiste dans un premier temps à lire, ensuite à comprendre et pour comprendre il va falloir déchiffrer, les dits mais également les non-dits. C'est ensuite que l'on pourra détecter les problèmes relatifs à la traduction du texte puis enfin le traducteur pourra passer à l'étape de reformulation dans la langue d'arrivée. On remarque en réfléchissant sur chacune de ces étapes l'importance du travail du traducteur. Le traducteur humain, qui lit, comprend, déchiffre, tantôt décrypte, repère les difficultés (parfois l'intraduisibilité) et traduit en essayant de résoudre les problèmes. On peut ainsi résumer les étapes de la mise en œuvre de la traduction de la sorte : lire, comprendre, déchiffrer, détecter les problèmes, reformuler dans la langue d'arrivée en résolvant les problèmes.

L'homme est créatif quel que soit l'environnement qui l'entoure, quel que soit son vécu ou les opportunités qu'il rencontre. Le processus créatif existe chez l'Homme, il crée à son insu, sa nature est ainsi faite, son potentiel créatif n'est pas dû à son environnement, c'est une capacité innée cependant certains éléments vont tout de même contribuer à lui donner une direction, un sens. Les études sur la créativité montrent que chaque personne est formée d'aptitudes physiques et psychologiques qui forment leur personnalité et leurs capacités, ce qui agit donc sur leur créativité. L'environnement, la culture, la famille, le milieu social, l'éducation sont les éléments qui forment principalement la personne, la créativité de la personne se libèrera également en fonction de la manière dont ces éléments ont formé sa personnalité. Nous pouvons également appliquer cette idée sur les écrivains et les traducteurs, aussi bien en termes de créativité mais aussi dans le sens général de la formulation de leurs œuvres et traductions. Nous pouvons définir la créativité comme étant le fait de transformer des choses existantes en lui ajoutant des fonctions utiles ou imaginer et inventer une nouvelle chose ou encore, et c'est ici que

nous faisons le lien avec la traduction, formuler et appliquer des solutions inexistantes face à des problèmes rencontrés, aussi bien matériels, qu'immatériels.

Ainsi, à quoi va consister la créativité en traduction ? Le traducteur peut utiliser sa créativité dans un premier temps pour comprendre puis formuler tout au long de la traduction, mais également et surtout pour résoudre le ou les problèmes auxquels il va être confronté durant toutes les étapes de la traduction. Le travail de traduction consiste dans un premier lieu à bien comprendre le texte à traduire dans sa langue d'origine et ensuite à utiliser les apports de sa propre créativité pour reformuler le texte ou la partie du texte ou encore la notion qui n'existe pas dans la langue d'arrivée. On remarque alors que le plus important ici est ainsi de bien comprendre parfaitement la langue et l'intention de l'auteur du texte à traduire pour le reformuler au mieux dans la langue d'arrivée. Ce qui nécessite donc une connaissance autant parfaite que possible des deux langues avec tout ce qu'elles impliquent (la culture, la ou les religions, les traditions, les coutumes, les expressions, etc.). On peut ainsi souligner l'importance de la connaissance parfaite des deux langues (langue source et langue d'arrivée) de travail lors de la pratique traduisante. Le travail dans les deux langues, soit la compréhension et la formulation, est si minutieux qu'il met le traducteur en position de créateur. Cet aspect représente la base de la relation traduction-créativité. La créativité étant le fondement de tout nouvel élément, si l'on prend en compte la traduction comme une création, il devient plus simple de créer une relation entre la créativité et la traduction. Cependant comme le dit Michel Ballard considérer une traduction comme une création n'est pas une notion massivement acceptée dans les esprits : « ce que l'on a mis longtemps à accepter en traduction c'est le fait que la réécriture à l'aide d'une autre langue suppose des écarts ou des transformations qui font partie d'un acte de création qui se poursuit dans un autre matériau linguistique : une certaine différence (contrôlée) fait partie de la survie du texte. » (Ballard, 1997a, p. 86). La prise en compte de la traduction comme une création va permettre à certains textes de renaître ou de continuer à exister.

La créativité en traduction va alors surtout permettre de reformuler dans un premier temps en remédiant à certains problèmes non résolus de la pratique traduisante. Michel Ballard considère la créativité en traduction comme étant l'une des options parmi d'autres, pour faire face aux problèmes d'équivalence. Il distingue ainsi deux sortes de créativités, celle qui serait optionnelle, facultative « concurrentielle des autres types d'équivalence possibles » et celle qui serait obligatoire « nécessaire pour résoudre des problèmes d'équivalence » (Ballard, 1997b, p. 88). Il ajoute que : « La créativité intervient tout autant dans la décision d'ajouter, retrancher au texte, vient ensuite le problème de justification de l'intervention » (Ballard, 1997a, p. 97). On en retient alors que, la créativité en traduction c'est également de juger de l'utilité de suppression de certains éléments lorsque la formulation correcte le nécessite.

Être créatif en traduction, implique à créer de nouvelles solutions, visualiser la pratique traduisante sous une autre perspective, créer le point de rencontre entre la raison et l'imaginaire et penser ce que personne n'a pensé auparavant. Nous pouvons la définir comme étant l'art de trouver des solutions originales et valables face aux divers problèmes rencontrés. C'est apporter une nouvelle approche, regarder d'un autre point de vue, comme le disait Albert Einstein : « La possibilité d'envisager d'anciennes questions sous un autre angle demande une imagination créative et est le signe d'une réelle avancée en science. » (Einstein, 1938).

La traduction qui est l'un des moyens de transmission des savoirs, des écrits, des acquis, des sciences, des littératures mais aussi des cultures est également un moyen d'apprentissage privilégié des langues étrangères. Il est accepté de nos jours que la traduction n'est plus uniquement praticable avec la simple

connaissance de deux langues. On retrouve la notion de créativité dans certaine définition comme celle de Ballard qui dit que : « la traduction est un test remarquable pour détecter l'intelligence, la culture et la créativité. » (Ballard, 1997a, p. 102) ou encore celle de Bozbeyoğlu : « Un acte créatif qui va de pair avec la manipulation simultanée de deux langues, de deux cultures, de deux différents systèmes d'expression et pour lequel il est nécessaire de requérir une série de capacités intellectuelles de divers genres. » (Bozbeyoğlu, 2003, p. 140). En tenant compte de la largeur du territoire de la traduction, on remarque que pour résoudre les problèmes de traduction, la traduction créative devient indispensable. Le texte source et le texte cible demandent chacun la même attention car ils représentent les deux parties les plus importantes de l'activité traduisante. En effet le texte source représente la phase de compréhension et le texte cible la phase de reformulation. La créativité traductrice va surtout permettre de diminuer le fossé entre le texte source et sa valeur intraduisible, mais également le fossé entre les deux langues, c'est-à-dire la langue du texte source et le message donné dans la langue d'arrivée au public cible.

Plus le traducteur rencontrera des difficultés, plus il aura à être créatif surtout lorsque les théories et stratégies de la traduction ne permettent pas de résoudre le problème rencontré. La créativité en traduction c'est l'art de trouver des solutions originales aux problèmes divers rencontrés lors de la pratique traduisante. Tout comme la première phase de la traduction est de lire, comprendre et déchiffrer, la première phase de la créativité est de déceler les problèmes. Il faut en effet dans un premier temps remarquer et identifier les problèmes, et pour identifier les problèmes il faut être muni d'un bagage linguistique, culturel et artistique solide. Ancrer une relation traduction-créativité dans la pratique traduisante va en réalité permettre également de mettre en avant le traducteur, trop longtemps resté sous l'ombre de l'auteur et de l'œuvre source, ou même encore resté sous l'ombre de sa propre traduction, considérée uniquement comme un produit final. En créant cette relation créativité et traduction, on met en avant le travail du traducteur.

Conclusion

La pratique traduisante est confrontée à une multitude de problèmes, la créativité y a donc une place que l'on ne peut négliger bien qu'elle soit peu traitée sous cette perspective. Là où les apports de la traductologie ne parviennent à résoudre les problèmes liés à la pratique traduisante intervient alors la créativité traductrice. Comme nous avons pu le voir, la créativité en traduction ne se formule pas d'emblée, elle nécessite une phase de formation fondée sur trois étapes, qui sont les créativités linguistiques, culturelles et artistiques. La raison pour laquelle nous pensons que ces étapes permettent d'aboutir à la créativité traductrice est que pour pouvoir mettre en œuvre ces créativités, il est nécessaire de posséder des connaissances approfondies pour être créatif dans les domaines respectifs. Nous avons également pu cerner la présence de la créativité dans la traduction, et que ses sources remontaient à assez loin dans le passé.

Les gains et les pertes sont inévitables dans la pratique traduisante, en effet le passage d'un texte avec tous ses éléments d'une langue vers une autre va engendrer des changements, des modifications auxquels on ne peut pas totalement faire face. Cependant, il est toujours possible de mettre tous les avantages de son côté pour diminuer les pertes et augmenter les gains. On remarque dans ce cas que le traducteur en personne est le facteur le plus important pour aboutir à une traduction correcte, complète et qui reflète au mieux l'œuvre source. Cependant, ce travail sur la créativité du traducteur ne rejette pas la traduction littérale, il faut savoir faire la part entre les cas où il va falloir traduire littéralement et ceux où il vaudrait faire preuve de créativité. Le rejet total de la traduction littérale sans fondement va amener

à une traduction infidèle et incorrecte. Lorsque le traducteur a assimilé cette différence, on peut dire qu'il détient la clé de la limite de la traduction créative. Si le traducteur excède le texte source, il n'est plus question de créativité mais de traduction excessive.

Bibliographie

- Ballard, Michel. (1997a). *Créativité et traduction*. Dans Target 9:1. p. 85-110. : 10.1075/target.9.1.06bal.
- Ballard, M. (1997b). *Relation Hypero-hyponymique et traduction*. TRADTERM, 4(2), 2^{ème} semestre 1997, p. 41-69.
- Ballard, M. (2003). *Versus : la version réfléchie*, vol. 1 : repérages et paramètres. Paris : Ophrys.
- Berman, A. (1995). *Pour une critique des traductions : John Donne*. Paris : Éditions Gallimard.
- Berman, A. (1984). *L'Épreuve de l'étranger : Culture et traduction dans l'Allemagne Romantique*. Paris : Gallimard.
- Bozbeyoğlu, S. (2003). *Manuel de Traductologie*. Ankara : Kebikeç Yayınları.
- Chomsky, N. (1962). *The logical basis of linguistic theory, in preprints of papers from the 9th International Congress of linguists*. 27-31 august 1962, Cambridge : Mass. p :509 – 574.
- Cordonnier, J.L. (1995). *Traduction et culture*. Paris : Les Éditions Didier.
- Dépré, I. O. (1999). *Théories et pratiques de la traduction littéraire*. Paris : Armand Colin.
- Gorlée, D. L. (2016). De la traduction à la sémiotraduction. Signata.
- Guidère, M. (2013). *Introduction à la traductologie*. Bruxelles : De Boeck.
- Güler, S. D. (2018). *Les enjeux de la créativité dans l'activité traduisante*. (Thèse de Maîtrise). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
<http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/4279/10180375.pdf?bitstreamId=bb700e06-abc8-4e87-a1a1-f8d208c5922a&locale-attribute=en>
- Ladmiral, J. R. (1994). *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris : Gallimard.
- Lubart, T. (2009). *Psychologie de la créativité*. Collection Cursus. Psychologie – Paris : Armand Colin. Livre électronique.
- Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard.
- Oustinoff, M. (2003). *La traduction, Que sais-je ?*. Paris : Presses universitaires de France.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2014). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, 10^{ème} édition. Paris : ESF Éditeur.
- Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2^{ème} édition revue et augmentée, prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Editions Ophrys.
- Rouquette, M-L. (1995). *La créativité*. 5^{ème} édition mise à jour. Paris : Presses Universitaires de France.

62. Yabancı diller bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerinin Scopus veri tabanındaki yayın performanslarının değerlendirilmesi

Özge Nazlı DALGIÇ¹

Merve GELDİ²

Erdoğan KARTAL³

APA: Dalgıç, Ö. N. & Geldi, M. & Kartal, E. (2022). Yabancı diller bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerinin Scopus veri tabanındaki yayın performanslarının değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 991-1021. DOI: 10.29000/rumelide.1193070.

Öz

Bu çalışmada, Türkiye'deki üniversitelerin yabancı diller bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerinin Scopus veri tabanındaki yayın performanslarının 3 (üç) değişken (makale, bu makalelerin atıf sayıları ve h-indeks ortalamaları) açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Tarama modeline göre yapılandırılan bu betimsel araştırmanın bütüncesi *Yükseköğretim Akademik Arama* (<https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/>) platformu aracılığıyla oluşturulmuştur. Yapılan tarama neticesinde platformda bilim alanını; yabancı dil eğitimi, dünya dilleri ve edebiyatları, eski çağ dilleri ve edebiyatları, çeviribilim, dilbilim ve karşılaştırmalı edebiyat olarak belirlemiş 1762 öğretim üyesine ulaşılmıştır. Unvanları, bilim alanları, görev yaptıkları üniversiteler ve bölümlerine göre öğretim üyeleri öncelikle bir Excel dosyasında listelenmiş ve ardından Scopus veri tabanındaki "yazar arama" kısmından isim bazında tek tek aratılarak makale, atıf ve h-indeks sayıları derlenmiştir. Derleme neticesinde; 1821 makale, 6152 atıf ve 0,3 h-indeks ortalamasına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular bölüm bazında incelendiğinde, yabancı diller eğitimi bölümlerinde görev yapan öğretim üyesi sayısının, dil ve edebiyat bölümlerinde görev yapan öğretim üyesi sayısına oranla daha az olmasına rağmen yayın bazında en yüksek performansı bu bölümlerinin gerçekleştirdiği bilgisine ulaşılmıştır. Bilim alanlarıyla ilgili bulgulara bakıldığında ise yayınlar İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi dünyada en çok konuşulan ve uluslararası platformlarda en çok dergisi bulunan ülkelerin dillerinde yoğunlaşmıştır. Makale ve atıf sayılarının unvanla ilişkisine gelindiğinde ise akademik unvan yükseldikçe yayın sıklığının da arttığı gözlemlenmiştir. Söz konusu durum öğretim üyelerinin unvanda yükselmek için belli sayıda makale yayımlama zorunluluğuyla bağdaştırılmıştır. Bu durum aynı zamanda her iki değişken arasında pozitif bir korelasyon olduğunu da ortaya koymaktadır. Çalışmanın sonunda araştırma verilerinden elde edilen bulgulardan hareketle öğretim üyelerinin bu ve benzeri uluslararası nitelikli bilimsel platformlardaki yayınlarının niceliği ve niteliğini arttırmak için neler yapılabileceği konusunda birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Scopus, yabancı diller bölümü, öğretim üyeleri, yayın performansı, h-indeks, Türkiye

¹ YL Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı, ozgedalgic94@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3269-9907

² YL Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı, mrvegeldi@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1078-4438

³ [Sorumlu Yazar] Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, ekartal@uludag.edu.tr , ORCID ID: 0000-0002-9836-52 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193070]

Assessment of the publication performance in the *Scopus* database of faculty members in foreign language departments

Abstract

This study intends to assess the publication performances of the faculty members in the foreign language departments of the universities in Turkey in the *Scopus* database by several variables such as the number of articles published, the number of citations to these articles, and their h-index values. Drawing on a survey model, this descriptive research forms its corpus through the platform of *Higher Education Academic Research* (<https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/>). The search on this platform yields 1,762 faculty members within branches of "foreign language education", "world languages and literatures", "ancient languages and literatures", "translation", "linguistics" and "comparative literature." The names of these faculty members, whose titles, fields, universities, and departments where they work are listed on an Excel file, are searched one by one on the "author search" section on the *Scopus* (<https://www.scopus.com>) database; the results are categorized by number of articles, citations and h-index values. This categorization reveals that there are an average of 1,821 articles, 6,152 citations and 0.3 h-index value. Analysis of the findings by departments shows that despite being few in number compared to their colleagues in the departments of language and literature, the faculty members in the departments of foreign language education have a greater publication performance, which makes their ranking higher. The findings on fields imply that the publications are mostly concentrated in German English, German and French, which are both the most widely spoken languages in the world and the languages of the countries with the highest number of journals on international platforms. Further, the correlation between the number of articles and citations, and titles, is striking in that the frequency of publications increases as the academic titles of the faculty members get higher. Given the requirement to publish a certain number of academic publications for academic appointments and promotions, these data show a positive correlation between these two variables. This study concludes with suggestions to improve the quality of publications in the specified fields and to encourage faculty members towards scientific production, based on the data obtained.

Keywords: Scopus, foreign language departments, faculty members, publication performance, h-index, Turkey

Giriş

İletişim en temel aracı olan dil, aynı zamanda bir kültürün de taşıyıcısı konumundadır. Bugün itibariyle dünya üzerinde konuşulan sözlü veya yazılı dil sayısı tam olarak bilinmese de yedi binden fazla olduğu öne sürülmektedir (Sabah, 2021). Demirel (2003, s. 3)'ün de işaret ettiği gibi dillerin bu denli çok ve çeşitli olması ve her geçen gün artan uluslararası ilişkiler, ulusların sadece kendi ana dilleriyle iletişim kurmalarını yetersiz kılmakta birlikte diğer ulusların dillerini de öğrenme gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Ülkemizde de bu eksikliği gidermek adına tarih boyunca farklı yabancı dil öğretimi girişimleri uygulanmıştır.

1923 yılında Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte hür demokratik bir rejimi benimseyen Türkiye, dış ilişkilerinde de daha çok bu rejime inanan ülkelerle ilişkiler kurmuş ve çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmayı kendine öncelikli bir hedef olarak koymuştur. Ayrıca Türkiye, bölgesel ve siyasal açıdan da Asya ile Avrupa, hatta güneyde Afrika kıtaları arasında kilit bir konumda bulunması sebebiyle çeşitli

ülkelerle ticari ve siyasi antlaşmalar imzalamış, Birleşmiş Milletler (BM), Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (NATO) ve benzeri birçok uluslararası kuruluşa üye olmuştur. Böylelikle yabancı ülkelerle olan siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkilerine de ayrı bir önem atfetmeye başlamıştır (Demirel, 2003, s. 3).

Diğer yandan, yukarıda bahsedilen dil çeşitliliğine rağmen yabancı dil olarak öğretilen dillerin sayısı oldukça azınlıktadır. Çünkü bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi için Demircan (1993, s. 14)'ın da vurguladığı gibi o dilin üstün bir bilim, uygarlık ve kültür dili olması gerekir. Bununla birlikte ülkelerin ekonomik ve politik konumu da o ülkenin dilinin yayılmasında büyük bir rol oynar. Türkiye'nin dünden bugüne yabancı dil tercihlerine bakıldığında ise Farsça öğretimi, İran ve Farslarla coğrafi bakımdan yakın olmamız sebebiyle, Arapça öğretimi ise İslam dinini kabul etmemizden kaynaklanmıştır. Her iki dilde Osmanlı İmparatorluğu döneminde, özellikle Farsça edebiyat, Arapça ise bilim dili olarak uzunca bir süre kabul görmüştür. Almanca, Fransızca ve İngilizce gibi Avrupa/ Batı dillerinin öğrenilmesinde ise öncelikli amaç her daim askeri ve teknolojik gelişmeleri takip etmek olmuştur. Kanuni döneminden (1522-1566) başlayarak Fransa ile yakın ilişkiler içinde olmamız sebebiyle Fransızca (1761-1808) ile başlayan bu süreç, sonrasında devletlerarası ilişkilerdeki birtakım sosyo-politik değişimler neticesinde önce Almanca ardından ise İngilizce öğretimine evrilmiştir. Bütün bu süreçte, özellikle Cumhuriyet sonrası dönemde yabancı dillerin seçiminde ağırlıklı olarak yakın diplomatik ilişkiler içinde olduğumuz devletlerin dili öncelikli olmuştur. Örneğin Cumhuriyetin ilk yıllarında çok yakın ilişkiler içerisinde olduğumuz Fransa ile 1950'den sonra siyasi ilişkilerin değişmesiyle Fransızca öğretimi gerilerken, 1960' tan sonra Almanya'ya yaşanan işçi göçüyle birlikte Almanca öğretimi ağırlık kazanmaya başlamıştır. Son yıllarda küçük çaplı da olsa Arapça öğretimine olan talepte ise Arap ülkeleriyle yeniden canlanan ekonomik ve siyasi ilişkilerin payı büyüktür. Ayrıca geride bıraktığımız son çeyrek asırda Çin ve Japonya'nın uluslararası ticarete büyük yer edinmesi tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de Çince ve Japoncanın önemini arttırmıştır. Bütün bu gelişmelerle beraber ülkemizde de artık yabancı dil öğretiminde tek yönlü seçimlerden vazgeçilerek birden fazla yabancı dil bilmenin zorunluluk haline geldiği bir döneme geçilmiştir. Bugün itibarıyla Türkiye'de örgün yabancı dil öğretimi ağırlıklı olarak resmi ya da özel ilk ve ortaöğretim kurumlarında, yükseköğretim düzeyinde devlet ve vakıf üniversitelerinin bünyesinde yer alan fakülte, yüksekokul ve dil öğretim merkezlerinde, kamu ya da özel kuruluşların açtığı kurslarda ve yabancı kültür merkezlerinde gerçekleştirilmektedir. Özellikle yükseköğretim düzeyinde Türkiye'deki 129 devlet üniversitesinin 120'sinde ve 74 vakıf üniversitesinin 56'sında bu amaçlara hizmet eden yabancı dil bölümleri bulunmaktadır (YÖK İstatistik, 2021 <https://istatistik.yok.gov.tr/>).

Günümüzde bile üniversiteler her ne kadar eğitim yoluyla profesyonel iş gücü yetiştirmek işlevi görseler de aslı görevlerinin bilimsel üretim yoluyla bilime katkı sağlamaları olduğu unutulmamalıdır. Tüm dünyada 80'li yılların başına kadar üniversitelerin bu yönü göz ardı edilse de 1980'lerin ortasından başlayarak ülkeler, artık üniversitelerine ayıracakları bütçelerinin nerelere ayrılması ve bu alanda önceliklerinin neler olması gerektiği konusunda tartışmaya başlamıştır. İlk resmi girişim ise 1984'te Birleşik Krallık'ta ülkelerindeki üniversitelerin durumunu incelemek üzere üniversite rektörleri tarafından Sir Alex Jarrat başkanlığında bir *Rektörler Komitesi* (Committee of Vice-chancellors and Principals-CVCP) kurulmasıyla başlamıştır. *Jarrat Raporu* olarak da bilinen söz konusu komitenin raporunda özellikle “*üniversitelerin faaliyetlerinin nicel ve nitel performans göstergeleri ile değerlendirilmesi*” maddesi ile akademik değerlendirme kavramı ilk kez ortaya konmuş ve böylece tüm dünyadaki yükseköğretim kurumlarının kamu ve araştırma fonları bilimsel yayın performansına göre düzenlenmeye başlanmıştır (Gürüz, 2003, s. 191-192). Türkiye'ye geldiğinde ise özellikle 1990'lı yılların ikinci yarısından itibaren kimi üniversiteler, başta öğretim üyelerinin atama ve yükseltmelerine ilişkin akademik performans değerlendirmelerinde temel kıstas olarak yurtdışında yapılan yayınlara

ağırlık vermeyi tercih ettikleri görülmüştür (Şenses, 2003). Bu da beraberinde uluslararası ölçekte ve kalitede yayın yapma zorunluluğunu getirmiştir.

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de uluslararası ölçekte akademik performans değerlendirmesi yapılırken kullanılan temel kriterler makale ve atıf sayılarıyla birlikte bu atıfların getirisi olan “h-indeks” ortalamalarıdır. Bu değerlendirmeler yapılırken yararlanılan araçlar da uluslararası atıf indeksleridir. Temelleri 1960 yılında atılan *Bilimsel Bilgi Enstitüsü* (Institute for Scientific Information-ISI), atıf indekslerinin ilk ürünlerini yayınlamayı 1992 yılına kadar tekelinde bulundurmıştır. Sonrasında ise *Thomson Reuters*'in yayınları arasına alınan *Web of Science* (WoS), performans değerlendirme odaklı çalışmaların yapılabilirdiği tek veri tabanı olma özelliğini 2004 yılına kadar sürdürmüştür. 2004 yılına gelindiğinde ise *Scopus* ve *Google Scholar* gibi başka platformların da piyasaya sürülmesiyle birlikte veri tabanları arasında yayın, dergi kapma yarışı ve rekabet ortamı baş göstermiştir (Karasözen, Gökçurt-Bayram & Zan, 2011, s. 239). Bu çalışmanın verilerinin elde edildiği *Scopus* ise 2004 yılında Amsterdam’da küçük bir ekip tarafından kurulan *Elsevier* şirketine bağlı bilimsel yayınlara yapılan atıfları dizinleyen bir veri tabanı olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim, bilim, teknoloji, tıp, sanat vb. birçok alanda araştırma yapma imkânı sunan ve dünyanın en kapsamlı hakem denetimli alanyazın, özet ve atıf veri tabanlarından biri olarak tanımlanan *Scopus*, herhangi bir anahtar kelime, kelime öbeği, makale, dergi adı ya da yazar ismi yazıldığında milyonlarca belgeye anında ulaşma imkânı sağlamaktadır. Bu özellikleri sebebiyle dünyanın dört bir yanındaki belli başlı büyük üniversiteler, araştırma enstitüleri tarafından da birincil araştırma, atıf ve veri kaynağı olarak kullanılmaktadır (Schotten, El Aisati, Meester, Steinginga, & Ross, 2017, s. 31-35).

Alanyazın taraması

Giriş kısmında da bahsedildiği gibi üniversitelerin en önemli görevlerinden biri bilimsel üretime katkı sağlamaktır. Son yıllarda atıf platformlarının sayılarının çoğalmasıyla birlikte akademik performans daha da bir önem kazanmıştır. Böylece kimi araştırmacılar da bu platformların verilerinden hareketle yaptıkları bilimsel çalışmalarda çeşitli ölçütlere dayanarak kurumların veya kişilerin belli alanlardaki akademik üretimlerini incelemeye başlamışlardır. Bu bölümde sırasıyla ülkemizdeki ve dünyadaki “akademik yayın performansı” konulu çalışmaların derlemi kronolojik bir sırayla sunulmuştur.

Konuya değin ülkemizdeki alanyazın incelendiğinde özellikle *Scopus* veri tabanına yönelik yapılmış bu türden herhangi bir bilimsel yayına ulaşılamamıştır. Ancak bununla birlikte, son 20 yıl içerisinde *Web of Science* (WoS) veri tabanı esas alınarak değişik bilim dallarına yönelik çok sayıda akademik profil ve performans ve de bibliyometrik konulu yayın gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin; Yavan (2005), 1945-2005 yılları arasında Türkiye’nin coğrafya bilimindeki uluslararası yayın performansını; Ak ve Gülmez (2006), ISI tarafından hazırlanan atıf indekslerine göre Türkiye’nin 1980-2004 döneminde yapmış olduğu yayınları; Kurban-Kuzu ve Ulusoy (2008), hemşirelik doktora derecesine sahip öğretim üyelerinin uluslararası atıf indeksleri kapsamındaki dergilerde yayımlanan bilimsel makalelerinin profillerini; Denктаş-Şakar ve Cerit (2013), WoS üzerinden Türkiye’nin pazarlama yazınına katkısını; Bayramlar, Çakıcı ve diğerleri (2015), oftalmolojide WoS üzerinde en çok atıf alan yüz Türk makalesini ve bu makalelerin yazarlara, göz dergilerine ve kurumlara dağılımını; Erdağ ve Kurtoğlu (2015), WoS’taki kulak burun boğaz dergilerinde en çok atıf alan 100 Türk makalesini; Gökbnar ve Sarıçay (2015), WoS kapsamında yer alan Türkiye adresli gıda bilimi ve teknolojisi alanıyla ilgili yayınların profilini; Tunçay ve diğerleri (2016), WoS’taki Türkiye ve Avrupa adresli ekonomi-işletme konulu yayınların profilini; Ulusoy ve diğerleri (2018), sağlık turizmi konusunda yapılan, Türkiye adresli WoS veri tabanında yer alan çalışmaları; Gökçen ve Arslan (2019), WoS tarafından taranan bilimsel

dergilerde Türkçe eğitimi alanında yayınlanmış çalışmaları; Pakdemirli ve diğerleri (2019), WoS üzerinden Türkiye’de fizyoloji alanında yapılan çalışmaların yayın-atıf sayılarını ve bilimsel performanslarını; Şeref ve Karagöz (2019), Türkçe eğitimi alanındaki yayınların WoS veri tabanındaki etkinliğini; Asan ve diğerleri (2020), Türkiye adresli ve WoS kapsamındaki yayınların durumunu; Karagöz ve Şeref (2020), WoS veri tabanında dizinlenen yazma becerisiyle ilgili makaleleri; Koç (2020), en çok atıf alan yazar, en çok yayın yapan kurum vb. açılardan WoS üzerinde indekslenen dergilerdeki kadına yönelik şiddet araştırmalarını; Kurt-Gümüş ve diğerleri (2020), bilimetric olarak WoS finans araştırma alanında Türkiye’nin durumunu; Akbaş ve diğerleri (2021), WoS atıf dizininde İslami bankacılık konulu yayınları; Şahin (2021), WoS veri tabanında spor yöneticiliği alanında son on yıldaki bilimsel üretimi; Karafil ve Akgül (2021), WoS atıf dizininde spor yönetimi konulu yayınları ve son olarak Karakuzu ve diğerleri (2021) ise Türkiye’de Türkçe eğitimi bölümlerinde görev yapan kadın akademisyenlerin ulusal ve uluslararası alan indekslerindeki alana katkılarını incelemiştir.

Dünya genelinde Scopus veri tabanına yönelik yapılan performans incelemelerine göz atıldığında ise bu bağlamda çok sayıda yayın gerçekleştirildiği görülmektedir. Özellikle son iki yıl içerisinde yapılan çalışmalar dikkate alındığında; Alimova ve Brumshteyn (2020), Rusya ve Sovyet sonrası ülkelerin Scopus ve WoS platformlarındaki dil tercihlerini inceledikleri ve araştırmacıların yayın performanslarını karşılaştırdıklarını; Angulo-Bazán (2020), 2000-2019 yılları arasında Peru kökenli yazarlar tarafından yazılmış tıbbi kökenli bitkiler hakkındaki makalelerin Scopus vasıtasıyla bibliyometrik analizini; Corrales-Reyes ve diğerleri (2020), Scopus’ta yer alan 1995-2017 tarihleri arasındaki Küba kökenli diş hekimliği alan yazınının uluslararası alandaki yerini; Cabeza ve diğerleri (2020), WoS ve Scopus platformlarındaki binaların enerji verimliliği ve iklim etkisi üzerine bilimsel üretimin karşılaştırmalı analizini; Haq ve diğerleri (2020), Pakistan Ordu Koleji ile ilgili yazarların Scopus’taki yayınlarının bibliyometrik çözümlemesini; He ve diğerleri (2020), Scopus’ta pluripotent kök hücreler alanında en çok ilgi çeken yazar, makale ve enstitülerin tespiti; Iglesias-Vargas ve Capraro (2020), WoS ve Scopus’taki erkek jimnastiği konulu yayınların profilini; Keighobadi ve diğerleri (2020), Trikomanas enfeksiyonu hakkındaki araştırmaların Scopus aracılığıyla scientometrik analizini; Meskarpour Amiri ve diğerleri (2020), Scopus’ta Covid-19 alanındaki bilimsel makalelerin mevcut durumunu; Moreira-Mieles ve diğerleri (2020), 2007-2017 dönemi boyunca Ekvador’un Scopus’taki bilimsel üretiminin evrimini incelemeyi; Nguyen ve diğerleri (2020), 2009’dan 2018’e kadar Vietnam bağlantılı yazarlar tarafından Scopus indeksli dergilerde yayımlanan eğitim konulu makalelerin bibliyografik ve tematik özelliklerini; Nuță ve diğerleri (2020), 1900-2020 tarihleri arasındaki Scopus girdilerine dayanarak Romanya, Danimarka ve Türkiye’nin akademik performansının gelişimini; Ortiz-Núñez (2020), Scopus veri tabanındaki Covid-19 temalı bilimsel yayınların profilini; Patil (2020), Scopus’a 2000-2017 yılları arasında girilmiş feminizm konulu çalışmaların belirlenmesini; Pham-Duc ve diğerleri (2020), 2000- 2019 dönemi için Scopus’a eklenen Vietnam kökenli uzaktan algılama alanındaki çalışmaların bibliyometrik ve tematik analizini; Piazza ve Mengual-Andrés (2020), ilköğretimde rekabetçi düşünce konulu çalışmaların Scopus’teki dağılımını; Putri (2020), Scopus’ta 2009-2018 yılları arasındaki dil korunumu konulu yazımların eğilimini ve yazarlara, kurumlara ve coğrafyaya göre dağılımını; Raju ve Harinarayana (2020), Profesör Sharma’nın Scopus’taki makalelerini ve bu makalelerini yayımladığı en iyi dergileri ve ortak yazarları konu alanı vb. açılardan analiz edilmesini; Raza (2020), 2000-2015 tarih aralıklı insan kaynakları yönetimi literatürünün Scopus aracılığıyla scientometrik incelemesini; Rojas ve diğerleri (2020), Scopus’taki işletme konulu makalelerin bibliyometrik profilini; Sivasamy ve Vivekanandhan (2020), 2009-2018 yılları arasında Scopus veri tabanına katkıda bulunan cüzzam konulu araştırmaların scientometrik analizini; Sriyana ve diğerleri (2020), 2014-2018 Scopus verilerine dayanarak denizcilik alanındaki araştırmaların gücünü; Vila ve diğerleri (2020), Portekiz’in kuzeyi ve Galiçya’daki kamu üniversitelerinin Scopus’taki akademik

performanslarını; Waghmare (2020), 2011-2020 arasında *Scopus* veri tabanına kaydedilmiş bulut bilişim konulu çalışmalara Hindistan'ın katkısının belirlenmesini; Zhang ve diğerleri (2020), *Scopus*, WoS ve CNKI (Çin Ulusal Bilgi Altyapısı) platformları üzerindeki sürdürülebilir kentleşme konulu çalışmaların belirlenmesini; Abdul-Majeed ve diğerleri (2021), Irak'taki üniversitelerin araştırma performanslarını *Scopus* üzerinden ölçülmesini; Aletaha ve diğerleri (2021), Irak Endekrinoloji ve Metabolizma Araştırma Enstitüsü'nün *Scopus* veri tabanındaki kanıta dayalı tıp konulu yayınlarının bibliyometrik analizini; Ali ve diğerleri (2021), sağlıkta hizmet kalitesinde küresel eğilimleri *Scopus* aracılığıyla ölçülmesini; Barud ve diğerleri (2021), bilgi teknolojileri bölümlerinin veya şirketlerinin *Scopus* ve WoS'ta yer alan yayınlarının belirlenmesini; Buele ve Guzman (2021), *Scopus*'taki denetleme konulu bilimsel üretimin analizini; Cascajares ve diğerleri (2021), WoS ve *Scopus*'ta tıp ve çevre bilimleri alanlarındaki bibliyometrik yayınların profilini; Dash ve Chaudhary (2021), Barada Mahajoro Sayajirao Üniversitesinin *Scopus* veri tabanında yer alan yayınlarının incelenmesini; Debnath ve Singh (2021), Plastik Mühendisliği ve Teknolojisi Merkez Enstitüsünün *Scopus*'taki yayınlarının scientometrik analizini; Díaz Llobet ve diğerleri (2021), WoS ve *Scopus*'taki otizm krizi üzerine literatürün karşılaştırmalı çözümlemesini; Gaeta ve diğerleri (2021), iklim değişikliği alanına ayrılmış ekonomi literatürünün *Scopus*'ta zaman içindeki evriminin belirlenmesini; García-Carreño ve diğerleri (2021), *Scopus* veri tabanını kullanarak dağıtımcı liderlik hakkındaki yayınların bibliyometrik analizini; Hernández ve diğerleri (2021), *Scopus*'ta pozitif ruh sağlığı hakkındaki yayınların bibliyometrik profilinin çıkarılmasını; Kusuma ve diğerleri (2021), 2000'den 2019'a kadar *Scopus*'a kaydedilmiş sel ve afet yönetimi konulu çalışmaların farklı başlık altında incelenmesini; Martínez Musiño (2021), *Scopus*'taki yapay zeka ve bilişim bilimi konulu çalışmaların tespitini ve Latin Amerika'nın bu alana katkısının belirlenmesini; Mendoza-Chuctaya ve diğerleri (2021), 2000-2019 yılları arasında Peru'daki bilimsel üretimi, alınan atıf oranını ve iş birliği ağlarının *Scopus* aracılığıyla çözümlenmesini; Morais, Cunha ve Sousa (2021), dijital pazarlama ve büyük veri konulu bilimsel üretimin *Scopus*'taki üzerindeki profilini; Murugan ve diğerleri (2021), Latka'nın yazar verimliliği yasasına göre *Scopus*'taki yapay zeka konulu alanyazına BRICS ülkelerinin katkısının belirlenmesi; Olusanmi ve diğerleri (2021), 2000'den 2018'e kadar su yönetimi muhasebesi konusunda *Scopus*'a kaydedilmiş araştırmaların bibliyometrik analizini; Ortenburger ve Tsos (2021), *Scopus* üzerinden yaşlı insanların fiziksel aktiviteleri üzerine yapılmış çalışmaların belirlenmesini; Pham-Duc ve diğerleri (2021), *Scopus*'u kullanarak *Endüstri 4.0* ve temel teknolojiler ile ilgili araştırmaların belirlenmesini; Santra ve diğerleri (2021), scientometrik literatür üzerine Hintliler tarafından yapılan araştırmaların *Scopus* aracılığıyla profilinin çıkarılması; Shahzad ve diğerleri (2021), Lahore Pakistan'daki GC Üniversitesinin *Scopus* veri tabanındaki araştırmalarının bibliyometrik dökümünün yapılmasını; Suwarno ve diğerleri (2021), *Scopus* aracılığıyla hiper-ortam öğrenme teknolojisi üzerine gerçekleştirilmiş bilimsel araştırmaların haritalandırılmasını ve son olarak Wang ve diğerleri (2021) ise *Scopus*'u kullanarak kuantum hesaplama literatürünün bibliyometrik analizinin gerçekleştirilmesini amaçlamışlardır.

Çalışmanın önemi

Alanyazın incelendiğinde son yıllarda ülkemizde ve özellikle dünya genelinde akademik performans konulu çalışmaların hızla çoğaldığı dikkat çekmektedir. Yukarıda da değinildiği gibi ülkemizde *Scopus* platformu aracılığıyla gerçekleştirilmiş herhangi bir akademik performans değerlendirmesi bulunmazken dünyada da akademik performans odaklı çalışmaların çoğunlukla WoS tabanlı olduğu görülmektedir. Ancak son iki yıl içerisindeki *Scopus* veri tabanı ile ilgili alanyazın dikkate alındığında ise söz konusu platformun dünya genelinde hızla önem kazanmaya başlayan yeni bir atıf ve veri tabanı olma yolunda oldukça önemli bir mesafe kat ettiği söylenebilir. Ayrıca çalışma içerik olarak, Türkiye'deki üniversitelerin yabancı dil bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerinin akademik performanslarının

değerlendirilmesi bakımından da bir ilki temsil etmektedir. Bu bağlamda ülkemiz ve dünya alanyazınına katkı sağlamanın yanı sıra araştırmadan elden edilen veriler, öğretim üyelerini bu tür veri platformlarının güncel takibini yaparak akademik performans konusunda başka çalışmalar gerçekleştirmek için teşvik edebilir. Girişte de vurgulandığı üzere çokdilliğin önem kazandığı günümüz küresel dünyasında ülkemizde yabancı dil öğretiminin daha etkin ve verimli gerçekleştirilmesi adına bilimsel üretimin artırılmasına aracılık edebilirliği açısından da oldukça önem arz etmektedir.

Çalışmanın amacı

Bu çalışmada, Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinin yabancı diller bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerinin Scopus veri tabanındaki yayın performanslarının; makale, bu makalelerin atılma sayıları ve h-indeks ortalamaları gibi değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların cevapları aranacaktır:

1. Türkiye'deki üniversitelerin yabancı diller bölümlerinde çalışan öğretim üyelerinin bölümlere ve bilim alanlarına (anabilim dallarına) göre unvan bazında dağılımı nasıldır?
2. Öğretim üyelerinin bölüm bazında akademik performansları (makale, atıf ve h-indeks ortalamaları) nasıldır?
3. Yayın performanslarının bölümlere göre dağılımı nasıldır?
4. Yayın performanslarının üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
5. Öğretim üyelerinin unvan bazında akademik performansları nasıldır?

Yöntem

Çalışma bir nicel araştırma yaklaşımı olan "tarama modeline" göre tasarlanmıştır. Nicel araştırmalar, sayısal verilerin toplanmasını ve toplanan verilerin çözümlenerek var olan duruma açıklık getirilmesini sağlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Ocak, 2019, s. 15). Ayrıca Turan (2020, s. 99)'nın da vurguladığı gibi, bu tür yaklaşımlar araştırmacının ele aldığı durum hakkında "ne kadar?", "ne oranda?" ve "ne sıklıkta?" gibi sorularına yanıt bulmasına ve değerlendirme yapmasına da yardımcı olur. Tarama modeli ise evrende geçmişte ya da halen var olan bir eğilim, tutum ya da görüşlerin olduğu gibi tanımlanmasını ve sayısal olarak betimlenmesini sağlar. Böylelikle araştırmacı da elde ettiği verilerle çıkarsamalarda bulunur (Creswell, 2017, s. 155-156).

Derlemin oluşturulması

Çalışmanın derlemi (korusu) *YÖK Akademik* (Yükseköğretim Akademik Arama) (<https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/>) ve *Scopus* (<https://www.scopus.com/home.uri>) platformlarından elde edilen verilerden hareketle oluşturulmuştur. Öncelikle Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerin yabancı diller bölümlerinde/ anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanlarının (öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlilerinin) tamamına dair unvan, isim-soyisim, fakülte/ yükseköğretim/ enstitü, bölüm/ anabilim dalı gibi akademik profil bilgilerinin derlenmesi için *YÖK Akademik* platformu arayüzündeki üzerindeki *Temel Alan* başlığından hareketle; **1. Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme** (1.1. *Yabancı Dil Eğitimi*: Almanca, Arapça, Çince, Fransızca ve İngilizce); **2. Filoloji** (2.1. *Çeviribilim*; 2.2. *Dünya Dilleri ve Edebiyatları*: Alman Dili ve Edebiyatı, Amerikan Edebiyatı, Arap Dili ve Edebiyatı, Arnavut Dili ve Edebiyatı, Boşnak Dili ve Edebiyatı, Bulgar Dili ve Edebiyatı, Fars Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili ve Edebiyatı, Hungaroloji, İngiliz Dili ve Edebiyatı, İspanyol Dili ve Edebiyatı, İtalyan Dili ve Edebiyatı, Japon Dili ve Edebiyatı, Kürt Dili ve Edebiyatı, Leh

Dili ve Edebiyatı, Rus Dili ve Edebiyatı, Slav Dili ve Edebiyatı; **3. Eski Çağ Dilleri ve Kùltürleri:** Hititoloji, Latin Dili ve Edebiyatı, Sümeroloji, Yunan Dili ve Edebiyatı ve **4. Karşılaştırmalı Edebiyat** sekmeleri (temel alanları) altında yer öğretim elamanlarının isimleri taranarak elde edilen veriler bir *Excel* dosyasına işlenmiştir. Derleme neticesinde elde edilen verilere göre araştırmanın (taramaların) yapıldığı Kasım 2020- ve Ocak 2021 tarihleri arasında ülkemizde 120 devlet ve 56 vakıf üniversitesi bünyesindeki yabancı dil bölümlerinde/ anabilim dallarında toplamda 7354 öğretim elemanın görev yaptığı belirlenmiştir. Sözü edilen öğretim elamanlarının unvan bazında dağılımı ise şu şekildedir: Profesör Doktor =458, Doçent Doktor =331, Doktor Öğretim Üyesi =1394, Öğretim Görevlisi =1039 ve Araştırma Görevlisi =4132.

Diğer yandan, yayın performansı açısından bakıldığında, özellikle öğretim görevlilerinin (f=1039) büyük bir çoğunluğunun yabancı diller yükseköğretiminde (eski okutman kadrolarında) görev yaptıkları ve araştırma görevlilerinin (f=4132) de daha çok tez çalışmalarına zaman ayırdıkları ve bu yüzden bilimsel üretime katkılarının öğretim üyelerine göre daha düşük olacağı ve dolayısıyla derlemin de homojenliğini bozacağı düşüncesinden hareketle sadece öğretim üyelerinin akademik çalışmalarına yönelik bir çözümleme yapılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın derlemi, yukarıda giriş bölümünde sözü edilen 113 devlet ve 51 vakıf üniversitesi bünyesindeki yabancı diller bölümlerinde görev yapan toplamda 1762 öğretim üyesinin *YÖK Akademik* platformundaki profil bilgileriyle sınırlandırılmıştır. Ayrıca derlemin oluşturulduğu tarihler (Kasım 2020-Ocak 2021) dışında platforma yeni eklenen öğretim üyeleri ise araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Öğretim üyelerinin akademik profil bilgilerinin derlenmesi ve bölüm /anabilim dalı (alan) bazında sınıflandırılmasının hemen ardından her bir öğretim üyesinin adı *Scopus* veri tabanında ayrı ayrı aratılarak makale sayıları, atıf sayıları ve h-indeks ortalamaları nicel olarak derlenmiştir.

Bulgular

1. Öğretim üyelerinin bölümlere ve anabilim dallarına (dillere) göre unvan bazında dağılımları

Aşağıdaki Tablo 1’de Türkiye’deki üniversitelerin yabancı dil bölümlerinde çalışan *YÖK Akademik* sistemine kayıtlı öğretim üyelerinin bilim alanı ve unvanlara göre dağılımı verilmiştir. Bu rakamlar hesaplanırken öğretim üyelerinin platform üzerinde belirttikleri bilim alanları esas alınmıştır. Alandaki toplam 1762 öğretim üyesinden 1620 (%92) ‘si Türk vatandaşı olup, 142 (%8) ‘si ise yabancı uyrukludur. Diğer yandan, sözü edilen öğretim üyelerinin 1413 (% 80,2) ‘ü devlet, 268 (%15,2) ‘i ise vakıf üniversitelerinde görev yapmaktadır. Bölüm/anabilim dalı bazında bakıldığında da öğretim üyelerinin neredeyse yarıya yakın bir kısmının (%48,6, f=806) “İngilizce” üzerine çalıştığı görülmektedir. Bu öğretim üyelerinin de yarıya yakınlarının (f=415) İngiliz dili eğitimi alanında uzmanlaştığı anlaşılmaktadır. İngilizceyi sırasıyla Almanca (f=296) ve Fransızca (f=106) gibi diğer yakın Avrupa dillerinin takip ettiği ve ardından da sırasıyla Arapça (f=95), Rusça (f=74) ve Farsça (f=37) gibi dillerin geldiği görülmektedir. Karşılaştırmalı edebiyat ve dilbilim alanlarında çalışan öğretim üyelerinin de bu dillerden biri üzerine çalıştığı hesaba katılırsa tabloda yer alan diğer diller üzerine çalışan öğretim üyeleri sadece %9,1’lik bir azınlığı oluşturmaktadır. Son olarak 81 (%14,6) öğretim üyesi ise kendi “bilim” alanlarının dışında uluslararası ilişkiler ve benzeri bölümlerde/ anabilim dallarında çalıştıkları belirlenmiştir.

Öğretim üyelerinin bölümlere göre dağılımına bakıldığında ise yarıdan biraz fazlasının (%53,2) fen-edebiyat ya da edebiyat fakülteleri bünyesindeki dünya dilleri ve edebiyatları (%45,7, f=805), karşılaştırmalı edebiyat (%4,4, f= 78), ve eski çağ dilleri (%3,1, f=54) ve kültürleri bölümlerinde, yaklaşık

1/3 (%30,6, f= 539) eğitim fakültelerine bağlı yabancı diller (İngilizce, Almanca ve Fransızca) eğitimi bölümlerinde, %8,3 (f=146)'ü yine fen-edebiyat, edebiyat ya da yabancı diller yüksekokulu bünyelerindeki mütercim-tercümanlık/ çeviribilim bölümlerinde ve son olarak hemen hemen aynı oranda (%7,9, f=140) bir kısım öğretim üyesi ise genellikle edebiyat fakültelerine bağlı dilbilim bölümlerinde çalıştığı saptanmıştır. Bu öğretim üyelerinin unvan dağılımlarına bakıldığında ise 3/5 (%62,6, f=1103)'inden biraz fazlasının doktor öğretim üyesi, %15 (f=265)'inin doçent ve yaklaşık 1/5 (%22,4, f=394)'nin ise profesör unvanına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Türkiye'deki yabancı diller bölümlerinde çalışan öğretim üyelerinin unvan bazında bölümlere ve anabilim dallarına (bilim alanlarına) göre dağılımı

Bölüm	Anabilim Dalı	Öğretim Üyesi Sayısı (f)		
		Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğr. Üyesi
Yabancı Diller Eğitimi	Alman Dili Eğitimi	19	5	33
	Arap Dili Eğitimi	4	4	20
	Fransız Dili Eğitimi	8	13	16
	İngiliz Dili Eğitimi	63	52	300
	Japon Dili Eğitimi	0	0	1
	Rus Dili Eğitimi	0	0	1
Dünya Dilleri ve Edebiyatları	Alman Dili ve Edebiyatı	36	11	53
	Amerikan Dili ve Edebiyatı	9	5	36
	Arap Dili ve Edebiyatı	26	17	30
	Arnavut Dili ve Edebiyatı	1	0	0
	Bulgar Dili ve Edebiyatı	2	0	0
	Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı	3	1	1
	Çin Dili ve Edebiyatı	3	1	6
	Ermeni Dili ve Edebiyatı	0	1	1
	Fars Dili ve Edebiyatı	11	5	21
	Fransız Dili ve Edebiyatı	19	11	26
	Gürcü Dili ve Edebiyatı	1	1	3
	Hindoloji	0	0	2
	Hollanda Dili ve Edebiyatı	0	1	0
	Hungaroloji	0	0	1
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	50	42	221
	İspanyol Dili ve Edebiyatı	5	3	8
	İtalyan Dili ve Edebiyatı	1	2	5
	Japon Dili ve Edebiyatı	4	1	9
	Kore Dili ve Edebiyatı	2	2	0
	Kürt Dili ve Edebiyatı	1	5	6
	Leh Dili ve Edebiyatı	2	1	3
	Macar Dili ve Edebiyatı	0	1	0
Rus Dili ve Edebiyatı	20	13	39	
Urdu Dili ve Edebiyatı	6	5	2	
Zaza Dili ve Edebiyatı	0	0	1	
Hititoloji	3	2	3	

Bölüm	Anabilim Dalı	Öğretim Üyesi Sayısı (f)		
		Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğr. Üyesi
Eskiçağ Dilleri ve Kültürleri	Latin Dili ve Edebiyatı	5	9	8
	Sümeroloji	3	1	2
	Süryani Dili ve Edebiyatı	1	0	0
	Yunan Dili ve Edebiyatı	4	3	10
Karşılaştırmalı Edebiyat	Batı Dilleri ve Edebiyatları	9	13	51
	Doğu Dilleri ve Edebiyatları	0	0	2
	Slav Dilleri ve Edebiyatları	2	0	1
Çeviribilim	Almanca Mütercim-Tercümanlık	9	5	25
	Arapça Mütercim-Tercümanlık	1	0	3
	Fransızca Mütercim-Tercümanlık	7	3	13
	İngilizce Mütercim-Tercümanlık	13	9	56
	İspanyolca Mütercim-Tercümanlık	1	0	0
Dilbilim	Rusça Mütercim-Tercümanlık	0	0	1
	Dilbilim	40	17	83
Toplam		394	265	1103
Genel Toplam		1762		

2. Öğretim üyelerinin bölüm bazında akademik performansları (Makale, atıf ve h-indeks ortalamaları)

Yabancı diller bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerinin yayınları bölüm bazında; 1. *Yabancı diller eğitimi*, 2. *Eskiçağ dilleri ve edebiyatları*, 3. *Dünya dilleri edebiyatları*, 4. *Karşılaştırmalı edebiyat*, 5. *Çeviribilim* ve 6. *Dilbilim* olmak üzere altı farklı başlık altında incelenmiştir.

2.1. Yabancı diller eğitimi bölümleri

Tablo 2' de yabancı diller eğitimi bölümlerinde görev yapan öğretim üyeleri bilim alanlarına göre incelendiğinde Tablo 1'de de bahsedildiği gibi bu bölümlerde toplamda 539 öğretim üyesinin görev yaptığı belirlenmiştir. Sözü edilen öğretim üyelerinin yayın performansları ilk olarak unvanlara göre ele alındığında toplamda profesörlerin 484, doçentlerin 223, doktor öğretim üyelerinin ise 443 makale yayımladıkları görülmektedir. Böylelikle bu bölüm türünde *Scopus* veri tabanı üzerinde Türkiye adına bilimsel yayına en çok katkı sağlayan unvan grubunun profesörler olduğu anlaşılırken, ikinci sırada yer alan doktor öğretim üyelerinin yayın performanslarının doçentlere (f=223) oranla hemen hemen 2 (iki) kat (f=443) daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Dillere göre anabilim dalı bazında bakıldığında ise İngiliz dili eğitimi anabilim dallarında görev yapan öğretim üyelerinin 1054 makale ile yayına katkılarının toplam makale sayısının %90'ını oluşturduğu dikkat çekmektedir. Bu anabilim dalında göze çarpan başka bir durum ise doktor öğretim üyelerinin yayın sayılarının (f=425) doçentlerininin 2 (iki) katından daha fazla olduğudur.

Diğer yandan, Arap dili eğitimi hariç, diğer anabilim dallarında en çok yayın profesörlere aitken en az yayın ise doktor öğretim üyelerine aittir. Japon ve Rus dili eğitimi anabilim dallarında herhangi bir yayın yapılmamış olması da dikkat çeken başka bir durumdur. Yabancı diller eğitimi bölümleri bünyesinde yer alan anabilim dallarının toplam yayın sayısı 1149 olmakla birlikte öğretim üyesi başına düşen

ortalama makale sayısı 2,1'dir. Sadece İngiliz dili eğitimi anabilim dallarında görev yapan öğretim üyelerinin ortalama makale sayısının 2,5 ile genel ortalamanın üzerinde olduğu ve diğer anabilim dallarının öğretim üyesi başına düşen ortalama makale sayısına (f=2,1) ulaşamadıkları göze çarpmaktadır. Öğretim üyesi sayıları bakımından anabilim dalları arasında çoktan aza doğru bir sıralama yapıldığında ise; *İngiliz, Alman, Fransız, Arap, Japon ve Rus* dili eğitimi anabilim dalı şeklinde bir sıralama ortaya çıkmaktadır. Alman dili eğitimi anabilim dalındaki öğretim üyesi sayısı Fransız dili eğitimine göre daha fazla olmasına rağmen Fransız dili eğitimi öğretim üyelerinin yayın sayısı daha fazladır. Unvanlara göre atıf sayıları incelendiğinde de en çok atfın profesörlere, en az atfın ise doçentlere ait olduğu görülmektedir. Bu durum söz konusu unvan gruplarıyla yayın sayıları arasında doğru orantı olduğunu ortaya koymaktadır. Atıf sayıları anabilim dallarına göre ele alındığında ise sıralamanın İngiliz, Alman ve Fransız dili eğitimi şeklinde devam ettiği gözlemlenmiştir. Ülkemizdeki öğretim/öğrenim yaygınlığının da aynı sıralamada olduğu bu dillerin dışında diğer dillerin hiç atıf almadıkları göze çarpmaktadır. Son olarak anabilim dallarının h-indeks ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda da sıralamanın atıf sayısı ile doğru orantılı (İngiliz dili eğitimi>Alman dili eğitimi>Fransız dili eğitimi) olduğu ve en yüksek h-indeks ortalamasının (0,95) da İngiliz dili eğitimi anabilim ait olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Yabancı diller eğitimi bölümlerinin Scopus veri tabanındaki yayın performansları

Anabilim Dalı	Unvan	f	Makale sayısı	Ortalama makale sayısı	Alıntılanma sayısı	Ortalama h-indeks
Alman Dili Eğitimi	Prof. Dr.	19	32	1,7	38	0,5
	Doç. Dr.	5	7	1,4	5	0,6
	Dr. Öğr. Üyesi	33	5	0,1	20	0,1
Toplam		57	44	0,8	63	0,3
Arap Dili Eğitimi	Prof. Dr.	4	1	0,2	0	0
	Doç. Dr.	4	0	0	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	20	1	0,05	0	0
Toplam		28	2	0,07	0	0
Fransız Dili Eğitimi	Prof. Dr.	8	19	2,4	27	0,6
	Doç. Dr.	13	18	1,4	6	0,3
	Dr. Öğr. Üyesi	16	12	0,8	1	0,1
Toplam		37	49	1,3	34	0,3
İngiliz Dili Eğitimi	Prof. Dr.	63	432	6,9	2.502	2,3
	Doç. Dr.	52	197	3,8	897	1,6
	Dr. Öğr. Üyesi	300	425	1,4	1.414	0,6
Toplam		415	1.054	2,5	4.813	0,95
Japon Dili Eğitimi	Dr. Öğr. Üyesi	1	0	0	0	0
Toplam		1	0	0	0	0
Rus Dili Eğitimi	Dr. Öğr. Üyesi	1	0	0	0	0
Toplam		1	0	0	0	0
Genel Toplam		539	1.149	2,1	4.910	0,8

2.2. Eskiçağ dilleri ve kültürleri bölümleri

Tablo 3’ de yer alan Eskiçağ dilleri ve kültürleri bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerinin akademik performansları bilim alanlarına göre incelendiğinde, 5 (beş) bilim alanına (anabilim dalına) ait toplam 64 yayının yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim üyelerinin makale sayıları unvanlara göre analiz edildiğinde toplam makale sayısının (f=64) %39’unun (f=25) profesörlere, %43,8’inin (f=28) doçentlere, %17,2’sinin (f=11) ise doktor öğretim üyelerine ait olduğu görülmektedir. Böylece bu kategoride en çok yayının doçent unvanlı öğretim üyelerine, en az yayının ise doktor öğretim üyelerine ait olduğu tespit edilmiştir. Hititoloji bilim alanında doktor öğretim üyelerinin, Sümeroloji bilim alanında profesörlerin ve doktor öğretim üyelerinin, Yunan dili bilim alanında ise doçentlerin hiç yayını olmadığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte Süryani bilim alanında sadece 1 (bir) profesörün görev yaptığı ve onun da herhangi bir yayını olmadığı görülmektedir. Mevcut bilim alanlarında öğretim üyesi başına düşen ortalama makale sayısı ise 1,2’dir. Ancak sadece Hititoloji ve Yunan dilinde görev yapan öğretim üyelerinin ortalama makale sayısına ulaşabildikleri, diğer bilim dallarında görev yapan öğretim üyelerinin ise bu sayıya ulaşamadıkları saptanmaktadır. Atıf sayıları incelendiğinde de en çok atfın Hititoloji bilim alanındaki öğretim üyelerinin makalelerine yapıldığı anlaşılmaktadır. Bilim alanlarına değin atıf sayıları çoktan aza doğru sıralandığında ise Hititoloji>Latin>Yunan dilleri şeklinde sıralanmakta ve h-indeks ortalamaları ile doğru orantılı oldukları görülmektedir. Sayıca en fazla öğretim üyesi Latin dili bilim alanında görev yaparken, atıf ve h-indeks oranının en yüksek olduğu bilim alanının ise Hititoloji olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 3. Eskiçağ dilleri ve kültürleri bölümlerinin *Scopus* veri tabanındaki yayın performansları

Anabilim Dalı	Unvan	f	Makale Sayısı	Ortalama makale sayısı	Alıntılanma sayısı	Ortalama h-indeks
Hititoloji	Prof. Dr.	3	11	3,7	25	1,3
	Doç. Dr.	2	11	5,5	24	1
	Dr. Öğr. Üyesi	3	0	0	0	0
	Toplam	8	22	2,8	49	0,8
Latin	Prof. Dr.	5	1	0,2	0	0
	Doç. Dr.	9	16	1,8	20	0,5
	Dr. Öğr. Üyesi	8	4	0,5	6	0,3
	Toplam	22	21	1	26	0,3
Sümeroloji	Prof. Dr.	3	0	0	0	0
	Doç. Dr.	1	1	1	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	2	0	0	0	0
	Toplam	6	1	0,2	0	0
Süryani	Prof. Dr.	1	0	0	0	0
	Toplam	1	0	0	0	0
Yunan	Prof. Dr.	4	13	3,3	11	0,8
	Doç. Dr.	3	0	0	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	10	7	0,7	1	0,1
	Toplam	17	20	1,2	12	0,2
Genel Toplam		54	64	1,2	87	0,4

2.3. Dünya dilleri ve edebiyatları bölümleri

Tablo 4'te Dünya dilleri edebiyatları bölümlerinde 25 bilim alanında görev yapan toplam 805 öğretim üyesinin yayın performansları verilmiştir. Dünya dilleri ve edebiyatları bölümlerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin sayı bakımından çoktan aza doğru sıralandığında; İngiliz> Alman> Arap> Rus> Fransız> Amerikan> Fars> İspanyol> Japon> Urdu> Kürt> Çin> İtalyan> Leh> Çağdaş Yunan> Gürcü> Kore> Bulgar> Ermeni> Hindoloji> Arnavut= Hollanda= Hungaroloji= Macar= Zaza dilleri edebiyatları şeklinde bir sıralamaya ulaşılmaktadır. Öğretim üyelerinin bilimsel yayına katkıları unvan bazında ele alındığında, toplam makale sayısının (f=322) %42,5'u (f=137) profesör unvanına, %17,4'ü (f=56), doçent unvanına ve %40'ı ise (f=129) doktor öğretim üyesi unvanına ait olduğu görülmektedir. Böylelikle bu kategoride en fazla yayının profesör, en az yayının ise doçent unvanındaki öğretim üyeleri tarafından yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Makale sayıları bilim alanlarına göre incelendiğinde de 172 makale ile en çok yayının İngiliz dili edebiyatı bilim alanında yapıldığı ve bu sayının da toplam makale sayısının yarısından biraz fazlasını (%53,41)'i oluşturduğu gözlemlenmektedir. Diğer yandan, Arnavut, Ermeni, Gürcü, Hindoloji, Hollanda, Kore, Leh, Urdu ve Zaza dilleri bilim alanların görev yapan öğretim üyelerine ait herhangi bir bilimsel yayın olmadığı dikkat çekmektedir. Bölüm (Dünya dilleri ve edebiyatları) bazında öğretim üyesi başına düşen makale sayısı ise 0,6 iken sadece Amerikan dili edebiyatı bilim alanında görev yapan öğretim üyelerinin 1,1 ortalamalarıyla bu oranın üzerine çıktıkları görülmektedir. Ancak diğer bilim alanlarında görev yapan öğretim üyelerinin kişi başına düşen ortalama makale sayısına erişmemeleri de dikkate değer başka bir durumdur. Bununla birlikte, İngiliz dili edebiyatı bilim alanının ise 0,5 ortalama ile öğretim üyesi başına düşen ortalama makale sayısına yakın olduğu görülmektedir. Atıf sayılarına gelindiğinde, tüm bilim alanlarına yapılan toplam atıf sayısının 382 olduğu ve İngiliz dili bilim alanının 172 atıfla tüm bölümlere yapılan atıf sayısının hemen hemen yarısını (%45,02) teşkil ettiği görülmektedir. Alman dili bilim alanı aldığı 103 atıf sayısı (%26,96) ile ikinci sırada yer alarak azımsanmayacak bir yüzdeliği oluşturmaktadır. H-indeks ortalamaları incelendiğinde ise, Amerikan ve Çağdaş Yunan edebiyatı bilim alanlarının 0,2 ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Dünya dilleri ve edebiyatları bölümlerinin Scopus veri tabanındaki yayın performansları

Anabilim Dalı	Unvan	f	Makale Sayısı	Ortalama makale sayısı	Alıntılanma Sayısı	Ortalama h-indeks
Alman	Prof. Dr.	36	14	0,4	13	0,1
	Doç. Dr.	11	4	0,4	1	0,1
	Dr. Öğr. Üyesi	53	14	0,3	89	0,1
Toplam		100	32	0,3	103	0,1
Amerikan	Prof. Dr.	9	49	5,4	48	1
	Doç. Dr.	5	3	0,6	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	36	3	0,1	3	0,3
Toplam		50	55	1,1	51	0,2
Arap	Prof. Dr.	26	6	0,2	9	0,1
	Doç. Dr.	17	0	0	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	30	0	0	0	0
Toplam		73	6	0,01	9	0,03
Arnavut	Prof. Dr.	1	0	0	0	0
	Toplam		1	0	0	0

Anabilim Dalı	Unvan	f	Makale Sayısı	Ortalama makale sayısı	Alıntılanma Sayısı	Ortalama h-İndeks
Bulgar	Prof. Dr.	2	1	0,5	0	0
	Toplam	2	1	0,5	0	0
Çağdaş Yunan	Prof. Dr.	3	1	0,3	3	0,3
	Doç. Dr.	1	0	0	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	1	0	0	0	0
	Toplam	5	1	0,2	3	0,2
Çin	Prof. Dr.	3	4	1,3	0	0
	Doç. Dr.	1	0	0	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	6	0	0	0	0
	Toplam	10	4	0,4	0	0
Ermeni	Doç. Dr.	1	0	0	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	1	0	0	0	0
	Toplam	2	0	0	0	0
Fars	Prof. Dr.	11	1	0,1	0	0
	Doç. Dr.	5	0	0	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	21	2	0,1	1	0,1
	Toplam	37	3	0,1	1	0,03
Fransız	Prof. Dr.	19	19	1	7	0,2
	Doç. Dr.	11	0	0	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	26	3	0,1	0	0
	Toplam	56	22	0,4	7	0,1
Gürcü	Prof. Dr.	1	0	0	0	0
	Doç. Dr.	1	0	0	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	3	0	0	0	0
	Toplam	5	0	0	0	0
Hindoloji	Dr. Öğr. Üyesi	2	0	0	0	0
Toplam	2	0	0	0	0	
Hollanda	Doç. Dr.	1	0	0	0	0
Toplam	1	0	0	0	0	
Hungaroloji	Dr. Öğr. Üyesi	1	0	0	0	0
Toplam	1	0	0	0	0	
İngiliz	Prof. Dr.	50	36	0,8	34	0,1
	Doç. Dr.	42	40	1	64	0,1
	Dr. Öğr. Üyesi	221	96	0,4	74	0,1
	Toplam	313	172	0,5	172	0,1
İspanyol	Prof. Dr.	5	0	0	0	0
	Doç. Dr.	3	0	0	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	8	3	0,4	3	0,1
	Toplam	16	3	0,2	3	0,06
İtalyan	Prof. Dr.	1	0	0	0	0
	Doç. Dr.	2	0	0	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	5	2	0,4	0	0
	Toplam	8	2	0,3	0	0

Anabilim Dalı	Unvan	f	Makale Sayısı	Ortalama makale sayısı	Alıntılanma Sayısı	Ortalama h-indeks
Japon	Prof. Dr.	4	0	0	0	0
	Doç. Dr.	1	1	1	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	9	0	0	0	0
	Toplam	14	1	0,1	0	0
Kore	Prof. Dr.	2	0	0	0	0
	Doç. Dr.	2	0	0	0	0
	Toplam	4	0	0	0	0
Kürt	Prof. Dr.	1	0	0	0	0
	Doç. Dr.	5	0	0	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	6	3	0,5	3	0,2
	Toplam	12	3	0,3	3	0,1
Leh	Prof. Dr.	2	0	0	0	0
	Doç. Dr.	1	0	0	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	3	0	0	0	0
	Toplam	6	0	0	0	0
Macar	Doç. Dr.	1	1	1	1	1
	Toplam	1	1	1	1	1
Rus	Prof. Dr.	20	6	0,3	2	0,1
	Doç. Dr.	13	7	0,5	27	0,3
	Dr. Öğr. Üyesi	39	3	0,1	0	0
	Toplam	72	16	0,2	29	0,1
Urdu	Prof. Dr.	6	0	0	0	0
	Doç. Dr.	5	0	0	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	2	0	0	0	0
	Toplam	13	0	0	0	0
Zaza	Dr. Öğr. Üyesi	1	0	0	0	0
	Toplam	1	0	0	0	0
	Genel Toplam	805	322	0,6	382	0,1

2.4. Karşılaştırılmal edebiyat bölümleri

Aşağıda Tablo 5'te verilen Karşılaştırılmal edebiyat bölümleri incelendiğinde, aslında bu kategoride/başlıkta; Batı dilleri, Doğu dilleri ve Slav dilleri edebiyatları olmak üzere üç farklı bilim alanının yer aldığı görülmektedir. Sözü edilen her 3 (üç) bilim alanında görev yapan 78 öğretim üyesinin neredeyse tamamına yakınının (%93,6) Batı dilleri edebiyatları bilim alanında (f=73) görev yaptığı anlaşılmaktadır. Doğu dilleri edebiyatları bilim alanında sadece 2 (iki) öğretim üyesi görev yapmaktayken, Slav dilleri ve edebiyatları bilim alanında 2 (iki) profesör ve 1 (bir) doktor öğretim üyesinin görev yaptığı belirlenmiştir. Doğu ve Slav dilleri edebiyatları bilim alanlarında sadece 3 (üç) makale yayımlanırken, aynı zamanda bu makalelere herhangi bir atıf yapılmadığı da dikkat çekmektedir. Öğretim üyesi başına düşen ortalama makale sayısı 0,7 olup, bu ortalama sayıya sadece Batı dilleri edebiyatları bilim alanında görev yapan öğretim üyelerinin ulaştığı belirlenmiştir. Diğer yandan, Batı dilleri ve edebiyatları anabilim dalında en çok yayının ve atfın doktor öğretim üyelerine ait olduğu, en az yayın ve atfın ise doçent unvanında görev yapan öğretim üyelerinin olduğu göze

çarpmaktadır. Batı dilleri edebiyatları bilim alanında doçentlerin yayına katkısı sadece 9 makale olmakla birlikte atıf sayısı ve h-indeks ortalamasının sadece 1 (bir) olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Karşılaştırmalı edebiyat bölümlerinin *Scopus* veri tabanındaki yayın performansları

Anabilim Dalı	Unvan	f	Makale sayısı	Ortalama makale sayısı	Alıntılanma sayısı	Ortalama h-indeks
Batı Dilleri ve Edebiyatları	Prof. Dr.	9	10	0,1	13	0,2
	Doç. Dr.	13	9	0,7	1	0,1
	Dr. Öğr. Üyesi	51	31	0,6	15	0,1
	Toplam	73	50	0,7	29	0,1
Doğu Dilleri ve Edebiyatları	Dr. Öğr. Üyesi	2	2	1	0	0
	Toplam	2	2	1	0	0
Slav Dilleri ve Edebiyatları	Prof. Dr.	2	1	0,5	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	1	0	0	0	0
	Toplam	3	1	0,3	0	0
Genel Toplam		78	53	0,7	29	0,1

2.5. Çeviribilim bölümleri

Tablo 6’da verilen Çeviribilim bölümlerindeki öğretim üyelerinin sayıları bilim alanlarına göre çoktan aza doğru; İngilizce> Almanca> Fransızca> Arapça> İspanyolca=Rusça şeklinde sıralanmaktadır. İngilizce, Almanca ve Fransızca bilim alanlarında görev yapan öğretim üyeleri kadro sayılarına göre değerlendirildiğinde; en çok kadronun doktor öğretim üyelerine ait olduğu, ikinci sırada profesör kadrosunun yer aldığı ve en az kadronun ise doçent unvanına ait olduğu anlaşılmaktadır. Çeviribilim bölümlerinde yer alan bilim alanlarının (anabilim dallarının) toplam yayın sayıları incelendiğinde toplamda 79 makalenin bulunduğu ve bu makalelerin de yarısından biraz fazlasının (%55, f=43) İngilizce mütercim-tercümanlık anabilim dalında gerçekleştirdiği görülmektedir. Ayrıca öğretim üyesi başına düşen ortalama makale sayısı değerlendirildiğinde; Fransızca ve İngilizce mütercim-tercümanlık bilim dallarının bölüm (Çeviribilim) bazında ortalama yayın sayısına (0,5) ulaştığı, diğer bilim dallarının ise bu sayıya ulaşamadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, Fransızca mütercim-tercümanlık anabilim dalında kişi başına düşen ortalama makale sayısının genel ortalamasının üzerinde olduğu dikkat çekmektedir. Atıf sayısı incelendiğinde de sadece İngilizce, Almanca ve Fransızca mütercim-tercümanlık bilim alanlarına atıf yapıldığı diğer bilim alanlarına ise herhangi bir atıf yapılmadığı gözlenmektedir. İngilizce mütercim-tercümanlık anabilim dalına ait makalelere yapılan atıf sayısı (f=92) toplam atıf sayısının %78’ini (f=118) oluştururken, h-indeks ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda ise makale sayılarının atıf sayıları ile doğru orantılı olduğu saptanmıştır.

Tablo 6. Çeviribilim bölümlerinin Scopus veri tabanındaki yayın performansları

Anabilim Dalı	Unvan	f	Makale sayısı	Ortalama makale sayısı	Alıntılanma sayısı	Ortalama h-indeks
Almanca	Prof.	9	10	1,1	0	0
	Doç.	5	0	0	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	25	7	0,3	18	0,04
	Toplam	39	17	0,4	18	0,02
Arapça	Prof. Dr.	1	0	0	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	3	0	0	0	0
	Toplam	4	0	0	0	0
Fransızca	Prof. Dr.	7	14	2	8	0,4
	Doç. Dr.	3	0	0	0	0
	Dr. Öğr. Üyesi	13	1	0,1	0	0
	Toplam	23	15	0,7	8	0,1
İngilizce	Prof. Dr.	13	23	1,8	21	0,4
	Doç. Dr.	9	10	1,1	69	0,5
	Dr. Öğr. Üyesi	56	10	0,2	2	0,03
	Toplam	79	43	0,5	92	0,2
İspanyolca	Prof. Dr.	1	3	3	0	0
	Toplam	1	3	3	0	0
Rusça	Dr. Öğr. Üyesi	1	1	1	0	0
	Toplam	1	1	1	0	0
	Genel Toplam	146	79	0,5	118	0,1

2.6. Dilbilim bölümleri

Aşağıdaki Tablo 7'deki Dilbilim bölümleri değerlendirildiğinde, toplam 140 öğretim üyesinin bu alanda görev yaptıkları, en fazla kadronun doktor öğretim üyelerine ve en az kadronun ise doçent unvanlı öğretim üyelerine ait olduğu belirlenmiştir. Bu dağılıma koşut olarak, söz konusu bilim alanında yayına en çok katkıda doktor öğretim üyeleri bulunurken, en az katkıyı da doçent unvanlı öğretim üyelerinin yaptığı görülmektedir. Atıf sayıları ve h-indeks ortalamalarına gelince, atıf sayılarının makale sayılarıyla ve h-indeks ortalamalarının da atıf sayılarıyla doğru orantılı olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 7. Dilbilim bölümlerinin Scopus veri tabanındaki yayın performansları

Anabilim Dalı	Unvan	f	Makale Sayısı	Ortalama makale sayısı	Alıntılanma sayısı	Ortalama h-indeks
Dilbilim	Prof. Dr.	40	56	1,4	258	0,5
	Doç. Dr.	17	22	1,3	195	0,6
	Dr. Öğr. Üyesi	83	76	1	381	0,3
	Genel Toplam	140	154	1,1	834	0,4

3. Yayın performanslarının bölümlere göre dağılımı

Yabancı diller bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerinin Scopus veri tabanındaki akademik performansları bölümlere göre incelendiğinde, en çok yayının *Yabancı Diller Eğitimi* bölümlerine ait olduğu sonucuna varılmaktadır. Aşağıda Tablo 8'de verilen ortalama sonuçlara göz gezdirildiğinde

bölümlerin akademik performanslarının çoktan aza doğru sıralamalarının; *Yabancı Diller Eğitimi*> *Dünya Dilleri Edebiyatları*> *Dilbilim*> *Çeviribilim*> *Eskiçağ Dilleri ve Edebiyatları*> *Karşılaştırmalı Edebiyat* şeklinde olduğu görülmektedir. Atıf sayıları incelendiğinde ise en çok atfın benzer şekilde *Yabancı diller Eğitimi* alanında yer alan bilim alanlarına ait olduğu görülmekte ve bu oran aynı zamanda toplam atıf sayısının (f=6152) da %76,4 (f=4702)'ünü oluşturmaktadır. Diğer yandan, *Dilbilim* bölümlerinin toplam yayın sayısına katkısı 154 makale ile dördüncü sırada olmasına rağmen, 834 atıf sayısı ile toplam atıf sayısının %13,6'sını oluşturduğu ve en çok atıf alan ikinci bölüm olduğu dikkat çekmektedir. Bölümlerin öğretim üyesi başına düşen ortalama yayın sayıları değerlendirildiğinde, öğretim üyesi başına düşen ortalama makale sayısının 1,03 olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, *Yabancı Diller Eğitimi*, *Eskiçağ Dilleri ve Edebiyatları* ve *Dilbilim* bölümlerinde çalışan öğretim üyelerinin bu sayıya ulaştıkları ancak diğer bölümlerde görev yapan öğretim üyelerinin ise ortalama makale sayısı olan 1,03'e ulaşamadıkları belirlenmiştir.

Tablo 8. Yayın performanslarının bölümlere göre dağılımı

Bölümler	Öğretim Üyesi sayısı	Yayın sayısı	%	Ortalama makale sayısı	Atıf Sayısı	%	Ortalama h-indeks
Dünya Dilleri ve Edebiyatları	805	322	17,3	0,4	382	6,2	0,08
Yabancı Diller Eğitimi	539	1136	62,4	2,1	4702	76,4	0,8
Çeviribilim	146	79	4,3	0,5	118	1,9	0,1
Dilbilim	140	154	8,5	1,1	834	13,6	0,4
Karşılaştırmalı Edebiyat	78	53	2,9	0,7	29	0,5	0,1
Eskiçağ Dilleri ve Edebiyatları	54	64	3,5	1,2	87	1,4	0,4
Toplam	1762	1821	100	1,03	6152	100	0,3

4. Yayın performanslarının üniversitelere göre dağılımı

Türkiye'deki üniversitelerin yabancı diller alanında *Scopus* veri tabanındaki bilimsel üretime katkıları aşağıda Tablo 9'da verilmiştir. *YÖK Akademik* platformu aracılığıyla oluşturulan çalışmanın derlemdeki verilerine göre; 113'ü devlet ve 51'i vakıf üniversitesi olmak üzere toplamda 164 üniversitenin değişik fakülte ve yüksekokullarına bağlı yabancı diller bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerinin bu bağlamda katkı sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında söz konusu veri tabanında ulaşılan toplam 1821 yayının %84,5 (f=1539)'nin devlet üniversiteleri bünyesindeki yabancı diller bölümlerince, geriye kalan yaklaşık %15,5 (f=282)'lik kısmın ise vakıf üniversitelerine bağlı yabancı diller bölümleri tarafından üretildiği anlaşılmaktadır. Yayına en fazla katkı veren ilk 10 devlet ve vakıf üniversitesi çoktan aza doğru aşağıda Tablo 9'da verildiği şekilde sıralanmıştır. Sözü edilen devlet üniversitelerine ait makale sayılarının toplamı neredeyse bu kategorideki (devlet) üniversitelerin ürettiği toplam makale sayının yarısını (%41,8 f=648) oluşturmaktadır. Benzer şekilde, vakıf üniversiteleri tarafından üretilen toplam makale sayısının (f=282)'n da hemen hemen ¾ (f=205)'nü ilk 10'da verilen üniversitelere ait olduğu belirlenmiştir. Son olarak ilk onda yer alan vakıf üniversiteleri dışında geriye kalan 41 vakıf üniversitesinin bilimsel yayına katkısı ise 77 (%4,2) makale ile sınırlı kalmaktadır.

Tablo 9. Yayın performanslarının üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	Makale sayısı
Devlet Üniversitesi (f=113)	1539
Vakıf üniversitesi (f=51)	282
Toplam	1821

Yayına en fazla katkısı olan ilk 10 devlet üniversitesi	Makale sayısı
Hacettepe Üniversitesi	158
Çukurova Üniversitesi	103
Boğaziçi Üniversitesi	96
Gazi Üniversitesi	65
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	63
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	60
Bursa Uludağ Üniversitesi	52
Akdeniz Üniversitesi	51
Anadolu Üniversitesi	50
Toplam	648

Yayına en fazla katkısı olan ilk 10 vakıf üniversitesi	Makale sayısı
Bahçeşehir Üniversitesi	39
TED Üniversitesi	23
İzmir Ekonomi Üniversitesi	21
Yeditepe Üniversitesi	18
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	17
İstanbul Aydın Üniversitesi	17
İstanbul Medipol Üniversitesi	16
Çağ Üniversitesi	13
Atılım Üniversitesi	9
Başkent Üniversitesi	8
Çankaya Üniversitesi	8
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	8
İbn Haldun Üniversitesi	8
Toplam	205

5. Unvan bazında öğretim üyelerinin akademik performansları

Tablo 10'da öğretim üyelerinin unvan bazında makale yayın aralıkları incelendiğinde, yabancı diller bölümlerinde görev yapan 1762 öğretim üyesinden yaklaşık 2/3'nü oluşturan 1185 öğretim üyesinin (786'sı doktor öğretim üyesi, 231'i profesör ve 168'i doçent olmak üzere) herhangi bir yayını olmadığı dikkat çekmektedir. Ancak öğretim üyelerinin 1/3 (f=577)'nün toplamda 1821 makale ile ülkemiz adına bilimsel yayınlara katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Tablo 10'daki "makale yayın aralığı" sütunu incelendiğinde, makale sayısı 10 ve üzerinde olan toplam 31 öğretim üyesine (24 profesör, 5 doçent ve 2 doktor öğretim üyesine ait) ait 444 yayının olduğu ve bu sayının da toplam yayın sayısının (f=1821)

yaklaşık ¼ (%24,4)'üne tekabül ettiği görülmektedir. Sayı bakımından en az öğretim üyesinin olduğu yayın aralığı "37-17" aralığıdır. Bu sayı aralığında sadece 5 profesör unvanına sahip öğretim üyesine ait toplamda 124 makalenin olduğu göze çarpmaktadır. Diğer yandan, yayın sayısı 10'un altında olan 546 öğretim üyesine ait toplamda 1377 yayına ulaşılmıştır. Bu yayınların da 690'ı doktor öğretim üyelerine, 403'ü profesörlere ve 284'ü ise doçentlere ait olup toplam yayın sayısının da ¾ (%75,7) oluşturmaktadır. Ayrıca veri tabanında yayını olan toplam 577 öğretim üyesinden %95,7 (f=549)'nin yayın sayısının 10'dan az olduğu gözlenmiştir. Öğretim üyesi sayısında en çok yığılmanın yaşandığı makale sayısı aralığı ise "1-2" aralığıdır. Bu aralıkta 349 öğretim üyesine ait toplamda 464 yayın olduğu görülmekte ve bu sayı da toplam yayın sayısının hemen hemen ¼'nüne tekabül etmektedir. Bu bulguyla birlikte bu basamakta en fazla yayının 292 makale ile doktor öğretim üyelerine ait olduğu sonucuna da varılmıştır. Son olarak unvanlar bazında bakıldığında toplam yayın sayısının %42 (f=763)'sinin profesörlere, %39 (f=711)'unun doktor öğretim üyelerine ve %19 (f=347)'un da doçentlere ait olduğu bulgulanmıştır.

Tablo 10. Öğretim üyelerinin unvan bazında makale yayın aralığı

Makale yayın aralığı	Yazar (f)	Prof. Dr.	Yayın sayısı	Doç. Dr.	Yayın sayısı	Dr. Öğr. Üyesi	Yayın sayısı
37	1	1	37	0	0	0	0
30	1	1	30	0	0	0	0
25	1	1	25	0	0	0	0
19	1	1	19	0	0	0	0
17	1	1	17	0	0	0	0
16	3	2	32	1	16	0	0
14	2	1	14	1	14	0	0
13	4	4	52	0	0	0	0
12	5	4	48	1	12	0	0
11	8	6	66	1	11	1	11
10	4	2	20	1	10	1	10
9	11	6	54	2	18	3	27
8	12	6	48	1	8	5	40
7	15	6	42	5	35	4	28
6	18	8	48	5	30	5	30
5	20	3	15	9	45	8	40
4	42	4	16	12	48	26	104
3	79	24	72	12	36	43	129
2	115	26	52	18	36	71	142
1	234	56	56	28	28	150	150
0	1185	231	0	168	0	786	0
Genel Toplam (f=1821)			763		347		711

Diğer yandan öğretim üyelerinin Tablo 11'de verilen atıf aralıkları değerlendirildiğinde, 1762 öğretim üyesinden 1427'sinin (293'ü profesör, 203'ü doçent ve 932'si doktor öğretim üyesi olmak üzere) herhangi bir atıf olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Atıf aralığının en fazla "1" ile "20" arasında olduğu ve bu aralıkta da en çok atıfın doktor öğretim üyelerine ait olduğu görülmektedir. Bununla birlikte hiç atıf almayan grupta da doktor öğretim üyelerinin sayıca fazla olması dikkat çeken başka bir durumdur. Atıf aralığı yüksek olan gruplarda (141-160 üzeri) genellikle profesörler yer alırken, doçent ve doktor öğretim

üyelerinin en yüksek atıf aralığı ise 121-140 arasındır. 326 ile en yüksek atıf sayısı tek bir profesöre aitken, bu aralıkta aynı zamanda 1 (bir) doçent ve 1 (bir) doktor öğretim üyesinin de yer aldığı görülmektedir.

Tablo 11. Öğretim üyelerinin unvan bazında atıf aralığı

Atıf Aralığı	Yazar (f)	Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğr. Üyesi
326	1	1	0	0
301-320	0	0	0	0
281-300	0	0	0	0
261-280	1	1	0	0
241-260	0	0	0	0
221-240	0	0	0	0
201-220	1	1	0	0
181-200	0	0	0	0
161-180	1	1	0	0
141-160	1	1	0	0
121-140	3	1	1	1
101-120	3	0	2	1
81-100	7	5	1	1
61-80	8	1	4	3
41-60	16	8	2	6
21-40	35	13	7	15
1-20	257	67	46	144
0	1427	293	203	932

Son olarak, Tablo 12’de öğretim üyelerinin h-indeks aralıkları incelendiğinde, bu aralığının “0” ile “8” arasında olduğu belirlenmiştir. 1762 öğretim üyesinden 1427’sinin (932’si profesör, 292’si doçent ve 203’ü doçent) h-indeks ortalamaları olmadığı göze çapmaktadır. “8” ile “6” h-indeks aralığında sadece 7 (yedi) profesörün yer aldığı, diğer unvanların bu sayı aralığında h-indeks ortalamalarının olmadığı anlaşılmaktadır. “2” ile “5” h-indeks aralığında toplam 122 öğretim üyesi (46 profesör, 45 doktor öğretim üyesi ve 31 doçent) bulunurken, 206 öğretim üyesinin ise “1” h-indeks ortalamasına sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 12. Öğretim üyelerinin unvan bazında h-indeks aralıkları

h-indeks aralığı	Öğretim üyesi (f)	Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğr. Üyesi
8	2	2	0	0
7	2	2	0	0
6	3	3	0	0
5	7	2	4	1
4	16	9	4	3
3	37	15	10	12
2	62	20	13	29
1	206	48	32	126
0	1427	292	203	932

Tartışma

Bu bölümde bulgular yukarıda verilen sırayla incelenerek çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen araştırma sorularının cevaplarına ulaşıp ulaşılmadığı tartışılacaktır. İlk olarak öğretim üyelerinin sayısal nicelikleriyle ilgili bulgulara bakıldığında, öğretim üyelerinin sayıca en fazla devlet üniversitelerinde yoğunlaştığı, bunun da devlet üniversitelerinin sayı bakımından vakıf üniversitelerinden fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bilim alanı bazında bakıldığında ise İngilizce üzerine çalışan öğretim üyesi sayısının Türkiye'deki yabancı diller bölümlerinin tamamında çalışan öğretim üyesi sayının neredeyse yarıya yakının oluşturduğu görülmektedir. Ülkemizde İngilizcenin ilköğretim 2.sınıftan itibaren okullarımızda zorunlu yabancı dil olarak öğretildiği göz önünde bulundurulduğunda bu sonuç çok da şaşırtıcı olmayacaktır. İngilizceyi sırasıyla en çok işçi göçü verdiğimiz ülkenin dili Almanca, Osmanlı zamanında yakın ilişkiler içinde olduğumuz için ilk öğrendiğimiz Avrupa dili olan Fransızca ve bugün imam hatip okullarında zorunlu olarak öğretilen Arapça takip etmektedir. Sonrasında en çok turist aldığımız ve yoğun ticaret yaptığımız bir ülke olan Rusya Federasyon'un dili Rusça ve asırlardır yakın ilişkiler içerisinde olduğumuz İran, Afganistan, Tacikistan ve Özbekistan gibi ülkelerce konuşulan Farsça gelmektedir. Karşılaştırmalı edebiyat ve dilbilim alanlarında çalışan öğretim üyelerinin de büyük bir çoğunluğunun yukarıda sözü edilen bu diller üzerine çalıştığı bilindiğinden geriye kalan diğer diller üzerine çalışan öğretim üyelerinin sayısı son derece azdır. Bunun nedeni üniversitelerde bu diller üzerine eğitim veren yeterli sayıda bölümün bulunmaması olabilir. Ayrıca sözü edilen durum, bu bölümlerin azlığını nedeniyle bu dillere olan talebin düşük olmasıyla da açıklanabilir. Unvan bazında bakıldığında ise yabancı diller bölümlerinde, üniversitelerimizin diğer tüm bölümlerde olduğu gibi öğretim üyesi statüsünde en fazla doktor öğretim üyesi unvanlı akademisyenler görev yapmaktadır. Bu durum da doğal olarak üniversitelerdeki unvanlı yükseltilmenin belli şartlar ve zaman gerektirmesiyle ilişkilendirilebilir.

Yabancı diller eğitimi bölümlerindeki öğretim üyelerinin yayın performansları ile ilgili bulgulara bakıldığında, bu bölümlerdeki öğretim üyesi sayısının diğer bölümlere oranla daha az olmasına rağmen yayınların büyük bir çoğunluğu yabancı diller eğitimi alanında gerçekleştirilmiştir. Bulgulara bilim alanı (anabilim dalı) bazında bakıldığında ise bu bölümlerdeki yayın ve atıflar büyük bir oranla İngiliz dili ve eğitimi anabilim dalına aittir. Bunun nedeni olarak uluslararası indekslerde genelde İngilizce yazılmış makalelerin kabul görmesi gösterilebileceği gibi söz konusu bulgu, lisans düzeyinde ülkemizdeki 50 farklı yabancı dil programı /bölümü arasında sayıca en fazla programın İngiliz dili ve eğitimi anabilim dalına ait olmasıyla (Güleş, Uca ve Kartal, 2021, s. 79-80) da açıklanabilir. İngilizceyi sırasıyla Fransızca ve Almanca takip etmektedir. Bu diller uluslararası alanda en çok konuşulan diller olmakla beraber, Karasözen ve diğerleri (2011, s. 248), Singh ve diğerleri (2021, s. 5128-5129)'nin de çalışmalarında belirttiği gibi İngiltere, Almanya ve Fransa platformunda en çok dergisi bulunan ve yayın yapan ülkeler arasında ilk 10'da yer almaktadır. Makale ve atıf sayıları da bu sıralamayla doğru orantılıdır.

Eskiçağ dilleri ve kültürleri bölümlerine bakıldığında bu bölümler, öğretim üyesi sayısı en az olan bölümler olmasına rağmen toplamda öğretim üyesi başına düşen ortalama makale sayısına ulaşabilmişlerdir. En çok makale yazılan ve atıf alan bilim alanları ise sırasıyla Hititoloji, Yunanca ve Latince'dir. Bilindiği üzere üzerinde bulunduğumuz Anadolu coğrafyası birçok uygarlık gibi Hitit, Yunan ve Latin uygarlıklarına da ev sahipliği yapmıştır. Dil öğreniminin dışında, bu uygarlıkların dillerini bilmek bıraktıkları eserleri çözümleyerek arkeoloji, edebiyat ve tarih gibi bilim dallarına katkı sağlamak açısından oldukça önemlidir (Palaz-Erdemir, Erdemir & Günday, 2010, s.218; Akçelik, 2018, s. 53). Bunun dışında Sinanoğlu (2018)'nin de belirttiği üzere yaygın görüş, Latincenin bilinmesinin başta Yunanca olmak üzere Fransızca, İtalyanca, İspanyolca, Portekizce ve Romence gibi diğer Avrupa

dillerinin öğrenimini kolaylaştıracağı şeklindedir. Latince öğretiminin ülkemizdeki önemi ise 1 Kasım 1928'de yeni Türk alfabesi olarak Latin harflerinin kabulüyle artmış ve günümüzde de gerek bilim dili gerek yukarıda anılan birçok Avrupa dilinin kökeni olması itibarıyla batıdan doğuya dünyanın birçok yerinde üniversite müfredatlarında hala kendine yer bulmaktadır.

Dünya dilleri ve edebiyatları ve Karşılaştırmalı edebiyat bölümlerinin yayın ve atıf sayılarına bakıldığında, bünyelerindeki bilim alanları (anabilim dalları) ve istihdam etikleri toplam öğretim üyesi bakımından sayıca en zengin bölümler olmalarına rağmen çoğu bilim alanında ortalama makale sayısına ulaşamamıştır. En çok yayın performansı olan alanların başında Amerikan dili ve edebiyatı gelmektedir. Karasözen ve arkadaşlarının (2011, s. 248) yaptığı çalışmaya göre Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Scopus'ta en çok dergisi bulunan ülke olup, benzer şekilde Şahin (2021) de çalışmasında ABD'nin bu platformlarda en etkin ülke olduğundan bahsetmektedir. Bu sebeple bu kategoride en fazla yayının Amerikan dili ve edebiyatı alanında olması beklenen bir bulgudur. Sonrasında İngiliz dili edebiyatı ve Bulgar dili edebiyatının gelmesi İngilizcenin konumu ve öğretim üyesi fazlalığıyla, Bulgarca için ise öğretim üyesi sayısının az olmasının kişi başına düşen makale oranını arttırmasıyla bağdaştırılabilir. Alıntılanma sayılarına bakıldığında ise İngilizce ve Almanca'nın başta gelmesi bu iki ülkenin söz konusu veri tabanında en çok dergisi bulunan ülkeler arasında ilk 3'te olmasıyla bağlantılıdır (Karasözen vd., 2011, s. 248). Diğer yandan uluslararası dizinlerde taranan dergilerin büyük bir çoğunluğu İngilizce yayımlandığı için anadili İngilizce olan ülkelerin yayın sayıları aynı gelişmişlik düzeyine sahip ülkelere göre daha yüksek gözükmektedir (Doğan, 1999, akt. Ak ve Gülmez, 2006). *Karşılaştırmalı edebiyat* bölümlerindeki atıfların da Batı dillerinde yoğunlaşmasının aynı nedenden kaynaklandığı söylenebilir.

Çeviribilim bölümleri ile ilgili bulgulara bakıldığında da en çok makale ve atıfın benzer şekilde İngilizce alanına ait olduğu ve onu Almanca ve Fransızca'nın takip ettiği görülmektedir. Ayrıca bu sıra öğretim üyesi sayılarının dağılımıyla da doğru orantılıdır. *Dilbilim* bölümlerine bakıldığında ise bölüm ve öğretim üyesi sayısı az olmasına rağmen öğretim üyesi başına düşen ortalama makale sayısı ve atıf sayısının üstünde bir performans sergilendiği görülmektedir. *Dilbilim* bölümlerinde akademik yükseltmelerde, özellikle doçentlik başvurularında Scopus dizinli dergilerde en az bir yayın (makale) şartının aranması da bunda etkili olabilir (Bkz. *Türkiye Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı* (ÜAK) *Doçentlik Başvuru Şartları*: <https://www.uak.gov.tr/Sayfalar/docentlik/basvuru-sartlari/2022/2022-ekim-donemi-docentlik-basvuru-sartlari.aspx>)

Bölüm bazında yayın ve atıf sayılarının dağılıma bakıldığında ise en çok öğretim üyesi *Dünya dilleri ve edebiyatları* bölümünde istihdam edilmesine rağmen yayın ve atıf sayısı bakımından en yüksek akademik performansı *Yabancı diller eğitimi* bölümlerinin yapması dikkat çekmektedir. *Dünya dilleri ve edebiyatları*, *Çeviribilim* ve *Karşılaştırmalı edebiyat* bölümlerinin ise bu kategoride ortalama verilerin altında olduğu görülmektedir. Scopus veri tabanında kayıtlı dergilere ve bildirilere bakıldığında, genelde eğitim konulu makalelerin edebiyat, dilbilim konulu olanlara göre çoğunlukta olduğu gözlemlenmiştir. Karasözen ve diğerlerinin (2011, s. 252) de belirttiği gibi *Web of Science* ve Scopus veri tabanları karşılaştırıldığında Scopus'ta dilbilim gibi sosyal ve beşeri bilimlere bağlı alt disiplinlerdeki dizinli dergiler daha büyük bir oran oluşturmaktadır (Elsevier, 2019). *Web of Science*'ta ise *Arts & Humanities Citation Index* (AHCI)'li dergilerin yüzdesi daha fazladır. Böylelikle yukarıda bulgular kısmında bahsedilen *Dilbilim* bölümlerine değin yayın ve atıf performanslarıyla ilgili veriler de bu bulguyu destekler niteliktedir.

Yayın performanslarının öğretim üyelerinin unvanlarına göre dağılımına bakıldığında, bu bağlamda en fazla katkıyı profesörlerin yaptığı gözlemlenmiştir. Profesörleri, doktor öğretim üyeleri ve doçentler takip etmektedir. Atıf aralığı ve h-indeks ortalamaları için de sıralama benzerdir. Burada doktor öğretim üyelerinin akademik performanslarının doçentlere nazaran daha yüksek olması dikkat çekmektedir. Kabakulak ve Boyraz (2020, s. 241) 'ın da vurguladığı gibi üniversitelerde öğretim üyesi kadrolarında yer alabilmek oldukça çaba sarf etmeyi ve bilimsel üretim yapmayı gerektirdiğinden doktor öğretim üyesi olduktan sonra hem YÖK hem de üniversitelerin belirlemiş olduğu farklı atama ve yükseltme kriterleri nedeniyle doçentlik unvanını elde edebilmek bir hayli zordur. Bu bulgu doktor öğretim üyelerinin, doçentliğe hazırlık sürecinde belirli bir sayıda nitelikli yayın yapma çabasında olduklarını akla getirebilir (Kurban-Kuzu ve Ulusoy, 2008, s. 22).

Üniversiteler ile ilgili bulgulara bakıldığında ise devlet üniversitelerinin sayıca daha çok olması ve daha fazla öğretim üyesi istihdam etmesi sebebiyle doğal olarak yayına katkıları daha yüksek bir oranda olacaktır. Yılmaz ve Öztürk'ün (2017) de bahsettiği gibi genel izlenim her ne kadar vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin iş tatminlerinin daha fazla olduğu yönünde olsa da bu durumun yabancı diller bölümlerinde ortaya konan akademik yayın performansına doğrudan yansımadağı anlaşılmaktadır. Şöyle ki performans bakımından ilk 10'a giren üniversitelere bakıldığında Hacettepe, Ortadoğu Teknik, Boğaziçi ve Gazi gibi köklü devlet üniversitelerinin bu sıralamada yer aldığı görülmektedir. Erdağ ve Kurtoğlu (2015, s. 15), Gökbunar ve Sarıçay (2015, s. 361), Şeref ve Karagöz (2019, s. 225), Tunçay, Kahrıman ve Gökbunar (2016, s. 17) da farklı alanlarda yaptıkları benzer çalışmalarda adı geçen üniversitelerin yayın performanslarının yüksekliğine dikkat çekmektedirler. Bu durum da bahsedildiği üzere hem üniversitelerin kuruluş tarihlerinin eskiye dayanması sebebiyle yabancı diller bölüm bazında gelişimlerini tamamlamalarından hem de yayın politikalarından kaynaklanmaktadır. Özel üniversitelerde de benzer bir durum söz konusudur ve burada da ilk 10'a giren üniversitelerin büyük kısmında özellikle İngiliz dili eğitimi, İngiliz dili ve edebiyatı ve İngilizce mütercim-tercümanlık anabilim dallarının bulunması da bu sıralamada belirgin bir rol oynamaktadır.

Son olarak makale, atıf ve h-indeks aralıklarıyla ilgili bulgulara bakıldığında, öğretim üyesi başına düşen ortalama makale ve atıf sayısının en çok "0" ve "1" gibi çok düşük rakam aralığında toplandığı gözlemlenmiştir. Bu da yabancı diller bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerinin performanslarının beklenen düzeyin oldukça altında olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun nedenleri arasında Türkiye'nin *Scopus* veri tabanında dizinlenen dergi sayısının azlığı ve *Scopus*'un 2004 yılından önceki yayınları kapsamaması gösterilebilir. Ayrıca *Scopus*'ta dizinlenen dergiler ağırlıklı olarak *Education Resources Information Center* (ERIC) ve WoS gibi başka veri tabanlarınca da dizinlenmekte olup, yukarıda da vurgulandığı gibi doçentlik başvuru şartlarında özellikle *Scopus*'ta dizinlenen dergilerde makale yayımlama zorunluluğu sadece *Dilbilim* bölümlerinin şartlarında yer almaktadır. Ancak Türkiye'nin uluslararası diğer veri tabanlarındaki yeri de göz önünde bulundurulursa asıl sorunun nicelikten daha ziyade nitelik olduğu anlaşılabilir. Nitekim bir yandan sayılarını arttırmak için çaba sarf ederken diğer yandan makalelerin kalitesinin düştüğü ve bu nedenle de yeterince atıf alamadıkları görülmektedir. *Scopus* ve diğer veri tabanlarında atıflar hesaplanırken negatif atıflar ve yazarların kendilerine yaptıkları atıflar da dikkate alındığından bu hesaplamalarda bir takım sapmaların oluşması da olası bir durumdur (İlhan, 2002, akt. Ak ve Gülmez, 2006).

Sonuç ve öneriler

Türkiye'deki üniversitelerin yabancı diller bölümleri ve bu bölümlerde çalışan öğretim üyelerinin, uluslararası bir veri tabanı olan *Scopus*'taki yayın performanslarının incelenmesi için gerçekleştirilen

bu çalışmada; öğretim üyesi başına düşen makale, alıntılanma ve h-indeks oranlarının yukarıda da bahsedildiği gibi sayısal olarak beklenenin altında olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil alanında uzmanlaşmış her bir akademisyenin en az bir yabancı dil bildiği göz önünde bulundurulduğunda sorunun, yabancı dilde yayın yapmaktan daha ziyade yapılan yayınların niteliğiyle, diğer bir ifadeyle istenilen bilimsel ve akademik standartlara ulaşamamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer yandan, son yıllarda ülke bazında yayın sayılarımızda göreceli bir artış gözlemlense de bu yayınların aldığı atıf sayılarında aynı oranda bir artış gözlemlenmemektedir. Çalışmada tablolar aracılığıyla alanlara göre sunulan atıf ve h-indeks oranları da bunu doğrular niteliktedir. Bununla birlikte, Binici (2012, s. 178), Doğan ve diğerleri (2018, s. 159), Atalay (2019, s. 313-314), Asan ve diğerleri (2020, s. 12) ve son olarak Bozkurt (2021, s. 134) gibi pek çok araştırmacının da çalışmalarında vurguladığı gibi bütün bu süreçte makalelere değin değerlendirme (hakem) süresinin uzun zaman alması ve böylelikle kimi zaman verilerin güncelliğini yitirmeleri, ayrıca değerlendirme süreçlerinde yanlılık ve kayırma gibi nedenlerle nitelsiz yayınların literatüre girmesi, sadece yayın sayısını çoğaltmak için yapılan özensiz yayınlar da Türkiye adresli dergilerin yerelde uluslararası, küresel ölçekte ise “ulusal” bir statü üstlenmesine neden olmaktadır. Duruma yabancı dil bölümleri açısından bakıldığında, Asan ve diğerlerinin (2020, s. 12) de vurguladığı gibi Türkiye’de en çok yayın yapılan ilk beş alanın üçünün sağlık bilimleri alanıyla ilgili olması da diğer alanlarda çalışan akademisyenleri bir anlamda yabancı dergilere “göçe” zorlamaktadır.

Öğretim üyelerinin akademik performanslarının artırılması ve uluslararası veri platformlarındaki yayın eksikliklerinin giderilebilmesi hususunda ise yapılabilecekler şu şekilde özetlenebilir: Ülkemizde yapılan çalışmaların uluslararası alanda görünür olabilmesi için bütün bilim alanlarındaki öğretim üyelerine belli sayıda uluslararası yayın yapma şartı koşulabilir. Hatta istisnasız bütün üniversitelerin lisansüstü yönetmeliklerine, yüksek lisans ve doktora mezuniyet şartı olarak belli sayıda uluslararası makale yayımlama şartı eklenebilir. Uluslararası veri tabanlarında dizinlenmeyen veya dizinlense dahi etki faktörü çok düşük olan kimi dergilerde daha çok makale yayımlamanın akademik atama ve yükseltmelerde bir seçenek olarak kabul edilmemesi de geçerli bir ölçüt olabilir. Ayrıca yabancı dil alanında çalışan öğretim üyesi sayısının artırılması ve kadrolarının iyileştirilmesi yoluyla da yayın sayısına katkıda bulunacak daha çok akademisyene ulaşılma imkânına sahip olunabilir. Uluslararası nitelikli yayın yapma konusunda akademisyenler ve lisansüstü öğrenciler seminerler aracılığıyla bilgilendirilebilir ve akademik yazma konusunda kendilerine çeşitli eğitimler verilebilir. Bununla birlikte, uluslararası yayın konusunda öğretim üyelerini teşvik için ödül, prim ve burs gibi bir takım maddi olanak ve imkânlar sağlanabilir. Yayın sayısını arttıracak bir diğer çözüm olarak da Gülay (2019, s. 133)’in de önerdiği gibi yayın potansiyeli yüksek olan öğretim üyelerinin ders yüklerinin azaltılması olabilir. Ayrıca öğretim elamanlarını alanlarıyla ilgili yurt dışındaki meslektaşlarıyla daha fazla işbirliği içerisinde bulunarak ortak çalışmalar gerçekleştirmeleri, Erasmus ve Bologna gibi uluslararası değişim programlarına katılan lisansüstü öğrencilerden ders geçme şartı olarak yayın yapmalarının istenmesi de bilimsel yayın üretime gözle görülür bir katkı sağlayabilir. Diğer yandan, yayına teşvik için gerekirse öğretim elamanlarının akademik performansları herkese açık platformlarda sergilenebilir. Esen ve Esen (2015)’in de vurguladığı gibi kimi çalışmalarda akademisyenlerin kendileri için bu türden açık “değerlendirmeler” istedikleri görülmektedir. Ancak yapılan araştırmaların da işaret ettiği gibi gerçek olan Türkiye’nin Scopus veri tabanındaki kayıtlı dergi sayısının oldukça az olması ve yayın performansının diğer ülkelere göre daha düşük olmasıdır. Bu bağlamda, Türkiye kaynaklı daha fazla derginin uluslararası veri tabanlarında dizinlenme ölçütlerini sağlaması konusunda gereken çalışmalar yapılabilir ve böylelikle yabancı dil alanında yayın yapan pek çok köklü dergimiz de Scopus veri tabanında kendilerine yer bulabilir. Son olarak, gözlemlenen bir diğer durum ise akademisyenlerin doğal olarak kendi anadillerinde makale yazma eğilimlerinin olması sebebiyle Türkçenin uluslararası

platformlarda bir bilim dili olarak kabul görmesi yönünde girişimlerin ve çalışmaların yapılması gerekliliğidir. Sözü edilen bütün bu öneri ve yaklaşımlar, öncelikle yükseköğretim kurumlarının ilgili akademik kurullarında ve sonrasında da ilgili üst yetkili mercileri tarafından ele alındığı takdirde uluslararası nitelikli yayın sayısının artması ve akademik çeşitliliğin sağlanması mümkün olabilecektir.

Kaynakça

- Ak, M. & Gülmez, A. (2006). Türkiye'nin uluslararası yayın performansının analizi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 1(1), 22-49.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/akademikincelemeler/issue/1559/19187>
- Akbaş, F., Tura, Ü., & Kaya, F. (2021). Web of Science Core Collection veri tabanında İslami bankacılık ile ilgili yapılan makalelerin bibliyometrik analizi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(23): 56-78. <https://doi.org/10.47129/bartiniibf.846247>
- Akçelik, S. S. (2018). Hitit dininin niteliksel özellikleri. *Kafdağı*, 3(1), 52-70.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kafdagi/issue/49532/634306>
- Aletaha, A., Soltani, A., Atlasi, R., & Larijani, B. (2021). A bibliometric analysis of evidence-based medicine publications of Endocrinology and Metabolism Research Institute of Iran in Scopus database. *Journal of Diabetes & Metabolic Disorders*, (Published: 24 February 2021).
<https://doi.org/10.1007/s40200-021-00731-4>
- Ali, J., Jusoh, A., Abbas, A. F., & Nor, K. M. (2021). Global trends of service quality in healthcare: A bibliometric analysis of Scopus database. *Journal of Contemporary Issues in Business and Government*, 27(1), 2917-2930.
https://www.researchgate.net/publication/350017280_Global_Trends_of_Service_Quality_in_Healthcare_A_bibliometric_analysis_of_Scopus_Database
- Alimova, N., & Brumshteyn, Y. (2020). Russia and post-Soviet countries compared: coverage of papers by Scopus and Web of Science, languages, and productivity of researchers. *European Science Editing*, (46), 1-5. <https://doi.org/10.3897/ese.2020.e53192>
- Angulo-Bazán, Y. (2020, 24-28 October). Scientific production about Peruvian medicinal plants in Scopus (2000-2019): A bibliometric analysis. *APHA's 2020 VIRTUAL Annual Meeting and Expo*, American Public Health Association.
- Asan, A., Sezgin, M., & Giray, G. (2020). *Web of Science* veri tabanı kapsamındaki dergilerde Türkiye adresli tam makalelerin analizi: 1900-2019. *Social Sciences*, 15(4), 1-15.
<http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2020.15.4.3C0190>
- Atalay, S. (2019). Akademik taylorizm, performans yönetimi ve akademik üretimde niceliğin önemi: Akademisyenler üzerine niteliksel bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (42), 291-322. <https://doi.org/10.21497/sefad.675322>
- Barud, N. A., de Oliveira, R. A., Gomes, C. F. S., Sanseverino, A. M., dos Santos Barcelos, M. R., & dos Santos, M. (2021). Lean in information technology departments or companies: identifying publications on the Scopus and Web of Science databases. *Scientometrics*, 126(3), 2437-2457.
<https://doi.org/10.1007/s11192-020-03662-8>
- Bayramlar, H., Çakıcı, Ö., Karadağ, R., Yıldırım, A., & Sarı, Ü. (2015). Oftalmolojide en çok atıf alan yüz Türk makalesi. *Medeniyet Medical Journal*, 30(1): 13-21.
<https://dx.doi.org/10.5222/MMJ.2015.013>
- Binici, K. (2012). Türkiye'de yayın göçü: Web of Science ve ULAKBİM ulusal veri tabanlarında indekslenen yayınlar üzerine bir inceleme. *Bilgi Dünyası*, 13(1): 165-181.
<https://doi.org/10.15612/BD.2012.173>
- Bozkurt, N. O. Bilimsel yayınların niteliği ve nitelik sorunlarına ilişkin akademisyen görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 128-137.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/62177/882971>

- Buele, I., & Guzman, A. V. (2021). Auditing: An analysis of scientific production in Scopus. *Open Science Journal*, 6(3), 1-10. <https://doi.org/10.23954/osj.v6i3.2899>
- Cascajares, M., Alcayde, A., Salmerón-Manzano, E., & Manzano-Agugliaro, F. (2021). The bibliometric literature on Scopus and WoS: The medicine and environmental sciences categories as case of study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 1-31. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115851>
- Corrales-Reyes, I. E., Fornaris-Cedeño, Y., Dorta-Contreras, A. J., & Pacheco-Mendoza, J. (2020). Visibility and impact of the Cuban dental scientific output, Scopus 1995-2017. *Journal of Oral Research*, 9(2), 129-141. <https://doi.org/10.17126/joralres.2020.020>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3. bs.). (Çeviren: S. B. Demir). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Dash, R. N., & Chaudhary, A. S. (2021). Authorship pattern and growth of scholar contributions of the M S University of Baroda: Using Scopus Database. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 5728. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/5728>
- Debnath, R., & Singh, S. K. (2021). Scientometric profile of Central Institute of Plastics Engineering and Technology (CIPET) Based on Scopus Database a study. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 5174. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/5174>
- Demircan, Ö. (1988). *Türkiye’de yabancı dil*. (1. bs.). Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1999). *Yabancı dil öğretimi: Dil Pasaportu-Dil Dosyası-Dil Biyografisi*. (1. bs.) Pegem Yayınları
- Denktaş-Şakar, G., & Cerit, A. G. (2013). Uluslararası alan indekslerinde Türkiye pazarlama yazını: bibliyometrik analizler ve nitel bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(4), 37-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniiibd/issue/2711/35878>
- Díaz Llobet, M., Teixidó Cairol, M., Gil Iranzo, R. M., Cabeza, L. F., & Aras, L. M. (2021). A comparative analysis of Scopus and Web of Science (WoS) literature on the autism crisis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders* (Published:07 July 2021). <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00277-4>
- Doğan, G., Dhyi, S. M. M. A., & Umut, A. L. (2018). Web of Science’tan çıkarılan Türkiye adresli dergiler üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 32(3), 151-162. <https://doi.org/10.24146/tkd.2018.35>
- Elsevier (2019, Şubat). “Scopus: Data: curated, connected, complete”. <https://www.elsevier.com/>
- Erdağ, T. K., & Kurtoğlu, G. (2015). Web of Science Kulak Burun Boğaz dergilerinde en çok atıf alan 100 Türk makalesi. *Türk Otorinolarenoloji Arşivi*, 53(3), 112-119. <https://doi.org/10.5152/tao.2015.1352>
- Erdemir, H., Erdemir, H., & Günday, O. (2009, 8-10 Ekim). Türkiye’de eskiçağ ve arkeolojinin gelişmesinde alman bilim adamlarının etkisi. *I. Uluslararası Tarihî ve Kültürel Yönleriyle Türk-Alman İlişkileri Sempozyumu* bildirileri içinde (ss. 213-224), Manisa, Türkiye.
- Esen, M., & Esen, D. (2015). Öğretim üyelerinin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının araştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 52-67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61486/918103>
- Gaeta, G. L., Ghinoi, S., Masotti, M., & Silvestri, F. (2021). *Economics research and climate change. A Scopus-based bibliometric investigation* (No. 0321). SEEDS, Sustainability Environmental Economics and Dynamics Studies. <http://www.sustainability-seeds.org/papers/RePec/srt/wpaper/0321.pdf>
- García-Carreño, I. V. (2021). Distributed leadership: A bibliometric analysis using Scopus Database (1981-2020). *European Educational Researcher*, 4(2), 227-249. <http://dx.doi.org/10.31757/euer.426>

- Gökbunar, R., & Sarıçay, Ş. (2015). Gıda bilimi ve teknolojisi alanındaki Türkiye adresli yayınların analizi. *Akademik Gıda*, 13(4), 360-363. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1186377>
- Gökçen, D., & Arslan, M. (2019). Türkçe eğitimi araştırmalarına genel bir bakış: Bibliyometri çalışması. *Journal of Research in Turkic Languages*, 1(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.31757/jrtl.113>
- Gülay, E. (2019). *Akademisyenlerin akademik yazma tutukluğunun incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Güleş H. N., Uca, Ç., & Kartal, E. (2021). Fransızca bölümlerinin tercih edilme istatistikleri ve bu bölümlere yerleşen öğrencilerin akademik profili. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(4), 76-94. <https://doi.org/10.29228/ijlet.54022>
- Gürüz, K. (2003). *Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim: Tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri* (2. bs.). ÖSYM Yayınları.
- Haq, I. U., Ullah, M., & Tanveer, M. (2020). Research output of Army Medical College, Pakistan: A bibliometric study based on Scopus database. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 3926. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/3926/>
- He, L., Bai, J., & Su, W. (2020). A bibliometric analysis on articles, authors and high-impact institutions in the field of pluripotent stem cells based on data from Scopus. *Chinese Journal of Tissue Engineering Research*, 24(7), 1144-1148. <https://doi.org/10.3969/j.issn.2095-4344.2013>
- Hernández, F. A. G., Cortés, S. G. L., & Gutiérrez, B. N. S. (2021). Bibliometric analysis of positive mental health in Scopus. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 26(6), 30-39. www.iosrjournals.org
- Iglesias Vargas, P., & Mendes Capraro, A. (2020). The profile of the academic production on men's artistic gymnastics from the web of science and Scopus. *Science of Gymnastics Journal*, 12(3), 419-430. <https://www.fsp.uni-lj.si/en/research/scientific-magazines/science-of-gymnastics/previous-issues/2020101120504789/>
- Kabakulak, A., & Boyraz, M. (2020). Turist rehberi akademisyenlerin bilimsel yayınlarının veri görselleştirme tekniği ile bibliyometrik analizi. *Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 230-245. <https://doi.org/10.37847/ttdad.816627>
- Karafil, A. Y., & Akgül, M. H. (2021). Web of Science veri tabanında yayınlanan spor yönetimi temalı makalelerin bibliyometrik analizi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 106-117. <https://doi.org/10.38021/asbid.900060>
- Karagöz, B., & Şeref, İ. (2020). Yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme: Web of Science veri tabanında eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 67-86. <https://doi.org/10.16916/aded.619090>
- Karakuzu, S., Aras, M., & Gedikli, Ö. (2021). Türkçe eğitimi alanındaki kadın akademisyenlerin akademik çalışmalarının bibliyometrik analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 691-705. <https://doi.org/10.29000/rumelide.897125>
- Karasözen, B., Gökkurt-Bayram, Ö., & Zan, B. U. (2011). WoS ve Scopus veri tabanlarının karşılaştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(2), 238-260. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/370>
- Keighobadi, M., Hezarjaribi, H. Z., Khasseh, A. A., Soosaraei, M., Asadi, S., & Fakhar, M. (2020). Scientometric analysis of global research on trichomoniasis in Scopus database (1922-2018). *Infectious Disorders Drug Targets*, 21(4), 582-594. <https://doi.org/10.2174/1871526520666200804161110>
- Koç, O. (2020). Web of Science üzerinde indekslenen kadına yönelik şiddet araştırmalarına bibliyometrik bir bakış. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, (21), 19-35. <http://dx.doi.org/10.26650/iukad.2020.22.002>

- Kurban-Kuzu, N., & Ulusoy, M. F. (2008). Hemşirelik doktora derecesine sahip öğretim üyelerinin uluslararası atıf indeksleri kapsamındaki dergilerde yayımlanan bilimsel makalelerinin profili. *Turkish Journal of Research & Development in Nursing*, 10(3), 15-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hemarge/issue/52701/695014>
- Kurt-Gümüüş, G., Özdağoğlu, G., Özdağoğlu, A., & Damar, M. (2020). Web of Science finans araştırma alanında Türkiye'nin durumu: Bilimetric bir inceleme. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (87), 239-262. <https://doi.org/10.25095/mufad.756337>
- Kusuma, R. R., Widianingsih, I., Ningrum, S., & Myrna, R. (2021). Five clusters of flood management articles in Scopus from 2000 to 2019 using social network analysis. *Science Editing*, 8(1), 85-92. <https://doi.org/10.6087/kcse.234>
- Martínez Musiño, C. (2021). The documentary production of artificial intelligence and information science in Scopus: Informetric analysis. *E-Ciencias de l'Información*, 11(1), 143-160. <http://dx.doi.org/10.15517/eci.v11i1.42252>
- Mendoza-Chuctaya, G., Chachaima-Mar, J. E., Mejia, C. R., Mirano-Ortiz-de-Orue, M. G., Ramos, K. R., Calla-Torres, M., ... & Paricahua, H. (2021). Analysis of production, impact, and collaboration networks in scientific research in Scopus for Peru from 2000 to 2019. *Medwave*, 21(2), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5867/medwave.2021.02.8121>
- Meskarpour Amiri, M., Nasiri, T., & Mahdizadeh, P. (2020). Subjects clustering analysis and science mapping on COVID-19 researches in Scopus database. *Journal Mil Med*, 22(6), 663-669. <http://dx.doi.org/10.30491/JMM.22.6.663>
- Morais, E. P., Cunha, C. R., & Sousa, J. P. (2021). Digital marketing and big data: A bibliometric analysis of scientific production from the Scopus database. *Proceedings of the 16th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* içinde (pp. 1-5). IEEE, Portugal.
- Moreira-Mieles, L., Morales-Intriago, J. C., Crespo-Gascón, S., & Guerrero-Casado, J. (2020). Characterization of the scientific production in Ecuador for the period 2007-2017 in Scopus. *Investigación bibliotecológica*, 34(82), 141-157. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.82.58082>
- Murugan, S., Natarajan, N. O., & Vivekanandhan, S. (2021). Applicability of Lotka's law in artificial intelligence research publications in BRICS countries (2010 to 2019) using Scopus database: A bibliometric study, *Kala Sarovar (UGC Care Group-1 Journal)*, 24(1), 35-43. <http://kalasarovarjournal.com/>
- Nguyen, C. H., Nguyen, L. T. M., Tran, T., & Nguyen, T. T. (2020). Bibliographic and content analysis of articles on education from Vietnam indexed in Scopus from 2009 to 2018. *Science Editing*, 7(1), 45-49. <https://doi.org/10.6087/kcse.188>
- Nuță, F., Pușcă, A. C., & Nuță, A. C. (2020). Scientific production: A quantitative assessment based on Scopus entries. *EuroEconomica*, 39(1), 128-133. <https://dj.univ-danubius.ro/index.php/EE/article/view/158/770>
- Ocak, G. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (1. bs.). Pegem Akademi.
- Olusanmi, O. A., Emeni, F. K., Uwuigbe, U., & Oyedayo, O. S. (2021). A bibliometric study on water management accounting research from 2000 to 2018 in Scopus database. *Cogent Social Sciences*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/23311886.2021.1886645>
- Ortenburger, D., & Tsos, A. (2021). Physical activity of senior citizens: quantitative analysis of literature derived from Scopus base. *Central European Journal of Sport Sciences and Medicine*, 33(1), 97-103. <https://doi.org/10.18276/cej.2021.1-09>
- Ortiz-Núñez, R. (2020). Metric analysis of the scientific production about COVID-19 in Scopus. *Revista Cubana de Informacion en Ciencias de la Salud*, 31(3), 1-20. <http://www.rcics.sld.cu/index.php/acimed/article/view/1587>

- Pakdemirli, A., Meço, H. E., & Karadağ, A. (2019). Uluslararası yayın etkinliklerinin performansı: Türkiye’de *Fizyoloji* alanı çalışmaları. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 6(2), 136-141. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sagakaderg/issue/46295/533933#article_cite
- Palaz-Erdemir, H., Erdemir, H., & Günday, O. (2010). Türkiye’de eskiçağ ve arkeolojinin gelişmesinde Alman bilim adamlarının etkisi. Çalık, R. (Ed.), *I. Uluslararası Tarihî ve Kültürel Yönleriyle Türk-Alman İlişkileri Sempozyumu Bildirileri* İçinde (ss. 211-224). Konya Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü ve Türkoloji Enstitüsü.
- Patil, S. B. (2020). A bibliometric study of global feminism research based on Scopus database. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 3746. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/3746/>
- Pham-Duc, B., Nguyen, H., Le Minh, C., Khanh, L. H., & Trung, T. (2020). A bibliometric and content analysis of articles in remote sensing from Vietnam indexed in Scopus for the 2000–2019 period. *Serials Review*, 46(4), 275-285. <https://doi.org/10.1080/00987913.2020.1854155>
- Pham-Duc, B., Tran, T., Le, H. T. T., Nguyen, N. T., Cao, H. T., & Nguyen, T. T. (2021). Research on Industry 4.0 and on key related technologies in Vietnam: A bibliometric analysis using Scopus. *Learned Publishing*, 34(3), 414-428. <https://doi.org/10.1002/leap.1381>
- Piazza, A., & Mengual-Andrés, S. (2020). Computational thinking and coding in primary education: scientific productivity on Scopus. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (59), 147-181. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.79769>
- Putri, C. I. K. (2020). Research publications in language maintenance: An overview of Scopus data in 2009-2018. *Etnolingual*, 4(2), 71-79. <http://dx.doi.org/10.20473/etno.v4i2.23548>
- Raju, N. V., & Harinarayana, N. S. (2020). Research productivity and citation impact of SC Sharma as seen through the Scopus database. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 4276. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/4276/>
- Raza, M. (2020). Published literature on human resource management: A scientometric analysis of Scopus database (2000-2015). *International Journal of Information Dissemination & Technology*, 10(4), 227-229. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.121537>
- Rojas, J. J. B., García, C. S., & Ramírez, D. G. (2020). A bibliometric approach to the publications in the field of international business in the Scopus database. *IBIMA Business Review*, (2020), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5171/2020.213756>
- Sabah. (2021, 26 Şubat). “Dünya’da kaç tane dil var, resmi dil sayısı nedir? Dünya’da en çok konuşulan dil hangisi?”. <https://www.sabah.com.tr/>
- Santra, P. P., Majhi D., & Bhowmick, A. (2021). Indian research output on scientometric literature as indexed in Scopus: A scientometric exploration. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 5497. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/5497/>
- Schotten, M., El Aisati, M., Meester, W. J. N., Steinginga, S., & Ross, C. A. (2017). A brief history of Scopus: The world’s largest abstract and citation database of scientific literature. In F. J. Cantú-Ortiz, (Ed.), *Research Analytics: Boosting University Productivity and Competitiveness through Scientometrics* (pp. 31-58). Auerbach Publications. <https://doi.org/10.1201/9781315155890-3>
- Shahzad, K., Iqbal, A., Ali, I., Naeem, M., Javed, Y., & Lateef, S. (2021). Research output of government college university Lahore, Pakistan: A bibliometric study based on Scopus Database from 1908 to 2020. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 5491. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/5941/>
- Sinanoğlu, S. (2018). Latince’nin değeri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 17(1-2), 93-104. <http://dtcfdergisi.ankara.edu.tr/index.php/dtcf/article/view/4207/4105>
- Singh, V. K., Singh, P., Karmakar, M., Leta, J., & Mayr, P. (2021). The journal coverage of Web of Science, Scopus and Dimensions: A comparative analysis. *Scientometrics*, 126(6), 5113-5142. <http://dx.doi.org/10.1007/s11192-021-03948-5>

- Sivasamy, K., & Vivekanandhan, S. (2020). Scientometrics analysis of leprosy research publications during 2009-2018 from Scopus database. *Scientometrics*, 10(3), 1-10. <https://www.ijlis.org/articles/scientometrics-analysis-of-leprosy-research-publications-during-2009--2018-from-scopus-database.pdf>
- Sriyana, J., Ashadi, W., Sartika, D., & Syahputra, D. S. A. (2020). Mapping the strength of research in the focus areas for maritime based on Scopus 2014-2018. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 448(1), 1-6. <http://dx.doi.org/10.1088/1755-1315/448/1/012080>
- Suwarno, S., Ibrahim, N., & Chaeruman, U. A. (2021). Mapping scientific research on hypermedia learning technology using Scopus database: A bibliometric approach. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 5551. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/5551/>
- Şahin, T. (2021) Web of Science veri tabanında spor yönetimi alanında son on yıldaki bilimsel üretimin bibliometrik analizi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(1), 144-155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunibesyo/issue/60856/903062>
- Şenses, F. (2004), “Üniversitelerimizde başka sorunlar da var”. <http://users.metu.edu.tr/fsenses/files/universitebaskasorunlar.pdf>
- Şeref, İ., & Karagöz, B. (2019). Türkçe eğitimi akademik alanına ilişkin bir değerlendirme: Web of Science veri tabanına dayalı bibliyometrik inceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 213-231. <https://doi.org/10.31464/jlere.578224>
- Tunçay, B., Kahriman, H., & Gökbunar, R. (2016). Sosyal bilimler atf indeksinde Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye adresli ekonomi-işletme alanındaki yayınların analizi. *Aydın İktisat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 4-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aifd/issue/28229/299720>
- Turan, S. (2020). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (2. bs.). Nobel yayınları.
- Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı (ÜAK). (2021, 15 Eylül). “2021 Eylül dönemi doçentlik başvuru şartları”. <https://www.uak.gov.tr/>
- Ulusoy, H., Sarıçoban, S., & Ketrez, G. (2018). Türkiye’de sağlık turizmi alanında yapılan Web of Science veri tabanı kaynaklı yayınlar. *Journal of International Social Research*, 11(61), 1055-1059. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2998>
- Vila, N. A., Fraiz-Brea, J. A., Cardoso, L. A., & Pereira, A. M. (2020). Scopus Analysis of the Academic Research Performed by Public Universities in Galicia and North of Portugal. *Information Resources Management Journal (IRMJ)*, 33(1), 16-38. <http://dx.doi.org/10.4018/IRMJ.2020010102>
- Waghmare, P. B. (2020). Indian research contribution in cloud computing: a bibliometric analysis and visualization of journal articles from Scopus database. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 4354. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/4354/>
- Wang, J., Shen, L., & Zhou, W. (2021). A bibliometric analysis of quantum computing literature: mapping and evidences from Scopus. *Technology Analysis & Strategic Management*, 33(11), 1347-1363. <https://doi.org/10.1080/09537325.2021.1963429>
- Yavan, N. (2005). SCI ve SSCI bağlamında Türkiye’nin coğrafya biliminde uluslararası yayın performansının karşılaştırmalı analizi: 1945-2005. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 3(1), 27-55. https://doi.org/10.1501/Cogbil_0000000052
- Yılmaz, E., & Öztürk, İ. (2017). Algılanan örgütsel adaletin iş tatmini ile ilişkisinin incelenmesine yönelik akademisyenler üzerinde bir araştırma: Vakıf ve devlet üniversitesi karşılaştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 461-481. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/33533/356331>
- Zhang, D., Xu, J., Zhang, Y., Wang, J., He, S., & Zhou, X. (2020). Study on sustainable urbanization literature based on Web of Science, Scopus, and China national knowledge infrastructure: A scientometric analysis in CiteSpace. *Journal of cleaner production*, 264, Article 121537. <http://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.121537>

63. Devler Arasında Bir Gezinti: Ovid, Kafka, Auden ve Bruegel’de “Cezalandırma” üzerine karşılaştırmalı bir araştırma

Derya ORUÇ¹

APA: Oruç, D. (2022). Devler Arasında Bir Gezinti: Ovid, Kafka, Auden ve Bruegel’de “Cezalandırma” üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1022-1031. DOI: 10.29000/rumelide.1188777.

Öz

Dönüşüm kavramını hikayelerinde birleştirici bir unsur olarak kullanan Ovid’in “Metamorphoses”i kimlik, ölümsüzlük, şiddet, cezalandırma, ödüllendirme ve erdem gibi birçok sayıda temayı inceler. Yaygın motiflerinden biri olan cezalandırma, Daedalus ve Icarus efsanesinde babasının tavsiyesini dinlemeyen oğulun bir trajedi ile karşı karşıya kalma örnekleme ile bilhassa dikkat çeker. Bununla birlikte, Franz Kafka’nın *The Metamorphosis*’ında gezici satış temsilciliği yapan Gregor Samsa’nın bir haşarata dönüşmesi, W.H. Auden’in “Musée des Beaux Arts”’da kayıtsızlık ve cezalandırma motifinin ön plana çıkması ve son olarak da Pieter Bruegel’in *Landscape with the Fall of Icarus* tablosunda tepkisizliğin bir cezalandırma olarak tasvir edilmesi, Daedalus ve Icarus hikayesindeki dönüşüm ve cezalandırma motiflerinden esinlendiğine işaret eder. Bu makale’nin amacı Ovid’in “Metamorphoses”’inde yaygın olarak görülen cezalandırma motifini Franz Kafka’nın *The Metamorphosis* kısa romanında, W.H. Auden’in “Musée des Beaux Arts” şiirinde ve Pieter Bruegel’in *Landscape with the Fall of Icarus* tablosunda incelerken, Kafka’nın *The Metamorphosis* ve Auden’in “Musée des Beaux Arts” adlı eserlerindeki başkahramanların davranışsal özelliklerini analiz ederek Sigmund Freud’un kazaların aslında olmadığını addeden “kazalar” teorisinin cezalandırma motifi ile arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmaktır.

Anahtar kelimeler: Cezalandırma, Kazalar, Dönüşüm, Dönüşümler, Musée des Beaux Arts, İkarus’un Düşüşü Sırasında Bir Manzara

A Walk Among the Giants: A comparative study on “Punishment” in Ovid, Kafka, Auden and Bruegel

Abstract

Ovid’s “Metamorphoses” which holds transformation as a unifying element in his stories examines a large number of themes including identity, immortality, violence, punishment, reward and morality. Punishment which is one of the most common motifs, particularly stands out in the myth of Daedalus and Icarus where a son faces tragedy for not taking his father’s advice. Similar motifs of change and punishment appear in Franz Kafka’s novella *The Metamorphosis* in which a salesman named Gregor Samsa turns into a verminous bug, W.H. Auden’s “Musée des Beaux Arts” poem where indifference and punishment go hand in hand and finally in Pieter Bruegel’s *Landscape with the Fall of Icarus* painting wherein unresponsiveness is depicted as punishment. The aim of this article is to analyse the common motif of “punishment” in Ovid’s “Metamorphoses”, Franz Kafka’s *The Metamorphosis*, W.H. Auden’s “Musée des Beaux Arts” with Pieter Bruegel’s *Landscape with the Fall of Icarus* and to investigate behavioural characteristics of the protagonist in both Kafka’s *The Metamorphosis* and

¹ Öğr. Gör. Dr., Dr. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği (İstanbul, Türkiye), derya.oruc@medeniyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3045-1385 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1188777]

W.H. Auden's "Musee des Beaux Arts" according to Sigmund Freud's theory of "accidents" in order to uncover a connection between the common motif punishment and the theory of accidents in which essentially assume there are none.

Keywords: Punishment, Accidents, The Metamorphosis, Metamorphoses, Musee des Beaux Arts, Landscape with the Fall of Icarus

Motifs which are elements that recur throughout literary texts have different purposes. In Franz Kafka's *The Metamorphosis*, the author uses the motif of punishment in order to accentuate the themes like alienation in modern life, mind and body disengagement, and family relationships. Throughout the text, alienation and modern life style is associated with the 20th c. work world which creates a punishment of unhappiness for the protagonist Gregor Samsa. On the other hand, a major punishment of mind-body disengagement by an unexpected transformation into an insect occurs. Moreover, the responsibility of the family's livelihood is forced upon Gregor which creates distress and mixed emotions, turning love into resentment. However, in order to have a comprehensive understanding of the motif punishment the reception of the literary classic should be analysed.

The reception of Kafka's *The Metamorphosis* can be divided into three basic notions: "the extended metaphor, the inverted fairy tale and the parable of human irrationality" (Sokel, 1954, p.203). Sokel believes that the first two are inadequate to describe and explain the entire work and the third one is based on a misunderstanding. In order to strengthen his idea, Sokel calls attention to Günther Anders' claim which indicates that Kafka's most important characteristic in *The Metamorphosis* is based on conventional figures of speech and the way he enriches them with specific detail. Kafka's tales exercises metaphors which are from German idioms. For instance, the transformation of Gregor Samsa into a vermin is an illustration that stands out. In German the phrase "dreckiger Kafer" which means "dirty bug" indicates a filthy person (Sokel, 1954, p.203). Kafka converts this metaphor into a story with a comprehensive upper-middle class setting. However, Kafka's work cannot only be seen as an extended metaphor since the text is too long for a tale and full of statements. In addition, this assertion overlooks the part before the "metamorphosis". In order to elucidate the concept of "inverted fairy tale" Sokel evaluates the view of Clemens Heselhouse who argues that Kafka's work is a "parodistic inversion" of the story "The Beauty and the Beast" (Sokel, 1954, p.204). If we are to consider the beast as Gregor Samsa, and the beauty as the sister Grete Samsa, Kafka's story allows an analysis as an inverted fairy tale. In the story love is not able to conquer fear, and beauty which is Grete, convicts the beast Gregor to die rather than re-transforming him with a kiss. In such a case, the kiss would be Grete being nicer to her brother. Sokel believes that this idea is relevant since Gregor seems to test his family with his actions. However, his greatest heartbreak lies in their failure to pass the test which is to acknowledge and love the son and brother in the monster. This evaluation is similar to the "extended metaphor" which also fails as it does not take into account the background of Gregor's metamorphosis or his relationship to his work and employer. In addition, the idea neither takes into consideration Gregor's rejection by the family nor it explains the fact that Gregor dies without anger or bitterness towards his family (Sokel, 1954, p.204). Finally, with regards to the notion "parable of human irrationality" Sokel responds to F.D. Luke who transfers the responsibility of the misfortune from the family to Gregor. According to Luke, Gregor's daydream about her sister is aggressive, egotistical and has an incestuous nature. The daydream indicates the absurd state of mind that Gregor is in with his already irrational circumstance. However, "Luke detects in Kafka's tale the dichotomy between art and life, disease and health, refined perversion and insensitive normality" (Sokel, 1954, p.204). He believes that Luke only looks at specific details like the contrasts as in black and white and dismisses the grey areas. Although it is overt that

Kafka's work does not allow itself to be defined or explained with one particular analysis, Sokel furthers the third concept by inspecting the reasons of Gregor's metamorphosis. The narrative starts with the failure of Gregor's father and the debt to Gregor's employer which is contracted to him. Therefore, the pre-history of the metamorphosis is to be examined while considering the role of the chief clerk. Apart from this examination, the insect shape that Gregor changes into must be contemplated on.

In the story Gregor thinks about his job more often than his own transformation even though he hates his boss and has rebellious plans. However, he suppresses them since his only option is to work off his father's debts. Hence, in the beginning of the story the only thing Gregor thinks about is to get ready for his work as he is already late. Nevertheless, the metamorphosis makes it impossible and the impossibility of the situation sets him free which enables him to stay "innocent" (Sokel, 1954, p.206). When the chief clerk from his firm comes for an investigation on why Gregor is not at work, Gregor reacts in an interesting way. He first feels anger and wishes that someday the chief clerk would have the same thing happen to him. Then, when the chief clerk threatens the family, Gregor puts his anger aside and finally shows himself. The metamorphosis creates an effect of rage as it functions as aggression against the chief clerk. However, Gregor is not in the realization of this function which terrorizes the chief clerk who runs away in horror, leaving his cane behind. Therefore, the metamorphosis satisfies Gregor's concealed wish for rebellion and his wish to humiliate his superior. More importantly, the metamorphosis does not implicate Gregor's conscious mind but fulfils his desire of rebellion. The conscious aim of Gregor's pursuit of the chief clerk is not to frighten him but is to reconcile with him. As Gregor chases the chief clerk who runs away speechless in fright, he begs him to put a good word for him at work. Yet he uses the word "pursuit" to describe his advance toward the chief clerk which reveals what actually is happening. The discrepancy between the actual result of Gregor's action and his own explanation of it has a comical effect upon the reader. A similar effect is found in the early part of the story where Gregor tries to assure the chief clerk that he'll get dressed, pack his collection of samples and catch the first train for work. In this comic discrepancy, between the actual situation and Gregor's rationalizations F.D. Luke sees this satiric parable as the "irrationality of the human mental process" (Sokel, 1954, p.209).

The metamorphosis essentially reveals Gregor's repressed desire as his outward look is perceived threatening which is parallel to what he feels about his job and his superiors. The chief clerk who runs away from Gregor, reacts to his true desire, seemingly understanding better than Gregor does himself. This situation is similar to Gregor's father's reaction to the metamorphosis. He seems to believe that the metamorphosis which Gregor has no control over is a trick to avoid work and a refusal to his duty. He is closer to the truth than Gregor who seems to believe that the situation is a mistake just as the reader might have. Considered in this way, the metamorphosis discloses a design of Freud's study of "accidents". Freud illustrates in his many collection of examples that the root cause of accidents are motives which the unconscious mind keeps carefully unaware (Freud, 1901, p.191-216). "Accidental injuries are often self-punishment rationalized by hidden guilt feelings. Accidents in which one person injures another may be caused by unconscious hostility" (Sokel, 1954, p.209). Gregor Samsa's metamorphosis seems fitting for both types of "accidents"; the one in which a person fulfils the repressed aggression by "accidentally" hurting another person, and those in which one harms oneself.

While Gregor's metamorphosis suggests the hidden aggression toward his work and superiors, it also expresses his guilt and the punishment for this guilt. Although the metamorphosis appears to generate an innocence in his relationship with his parents, it imprisons him in a sense of guilt which he withholds toward his family. Kafka, in the beginning of the story tells us that Gregor awakes to find himself

transformed into a giant vermin. The term 'vermin' actually has a double stance with regards to the metamorphosis. While 'vermin' connotes to being parasitic and aggressive, it can also suggest vulnerability to any attempt of destruction. It looks offensive while defenceless in fact. As soon as Gregor's appearance fails to intimidate, he becomes defenceless which creates an opportunity for anyone who would want to exploit his condition. Thus, the metamorphosis associates punishment with aggression. The metamorphosis that allows Gregor to cause the chief clerk to run away makes him defenceless towards his father's rage.

In the story there are other examples which can be considered as punishment. After the metamorphosis Gregor sees his father's savings, and realizes that the family could have lived on it for at least two years. Instead of paying off his debt and shortening Gregor's "sentence", his father hides the money. In addition, his father does not use the saved money even after the metamorphosis occurs; either in paying Gregor's debt or spending it for the expenses. He makes the household work. Another punishment which reveals physical injury happens before the "famous" apples are thrown at Gregor. Gregor steps out of his room and his father acts mean towards him as he traps and crushes him at the door, making him bleed. Gregor's room which is not being cleaned enough is also used as a storage. Probably the biggest punishment Gregor comes across is his door being closed in the evenings. It closes as the tenants dine at the living room which is right opposite to Gregor's room. Until that time Gregor watches his family eat dinner in his dark room which is the only time he feels a part of the family.

The punishment motif which is seen in Kafka's work is also a common motif in Ovid's "Metamorphoses". In Ovid's work gods punish in occasions caused by anger, jealousy, lust or simple cruelty. While Daphne self-punishes herself to escape Apollo by turning herself into a tree, Arachne is punished by Athena and turned into a spider because she weaves as beautiful as Athena. In addition, there are women like Calisto and Scylla whose only "fault" is being beautiful. While Calisto is raped and turned into a bear, Scylla is transformed into a monster by a powerful enchantress out of jealousy. Another story which entertains the motif of punishment is Daedalus and Icarus. "As one of the most powerful artist figures in the Metamorphoses, Daedalus uses his inventive powers both for constraint, by constructing the labyrinth to contain the Minotaur, and for release, by fashioning wings to escape from Crete" (Pavlock, 1998, p.141). The main story is of young Icarus who disobeys his father Daedalus and tries to fly closer to the sun. As he flies higher, the wax which holds the feathers together melt from the heat of the sun and causes him to eventually fall and drown in the sea. Ovid situates Daedalus' connection to the gods "in a negative light by echoing the *Ars* when he advises Icarus not to fly with the aid of the constellations" (Pavlock, 1998, p.153), reminding that the gods have power and authority over human life, particularly when punishment is considered. Although most stories have gods as saviours, Ovid does not allow any god to interfere with Icarus' fall which points out gods reaction to insolence. The indifference of the gods towards arrogance becomes the silent punishment.

Related to Ovid's story of Daedalus and Icarus, W.H.Auden's "Musee des Beaux Arts" poem and Pieter Bruegel's *Landscape with the Fall of Icarus* painting employ the same punishment motif. Bruegel, who is known for his landscapes and peasant scenes captures a moment in time that depicts Icarus' punishment. According to Bruegel, the story of the myth takes place in spring as there is a ploughman tilling his land, a shepherd attending his herd who seems to be enjoying the beautiful day and a man fishing at the edge of the cliff. There are also some sailboats in the distance and a ship closer to land which indicates that she has left the port at a very close time. The painting does not disclose anything out of the ordinary when looked from afar. However, a closer inspection reveals a pair of legs close to the ship which may easily be confused with the splashing foam of the sea.

The name of the painting and the way it is executed uncovers an irony as it is clear that the painting is focused on economy; the tilling of the field, the shepherd and his herd, a fisherman fishing and the ships rather than the fall of Icarus. They are "unaware of the double tragedy – the loss of a life and the defeat of man's free spirit attempting to escape the restrictions of humanity" (Kinney, 1963, p.529). Icarus becomes insignificant as the painter chooses to draw his legs at the corner of the painting, small in size. The rest of the body is not in the picture which is an indication that it is not important how Icarus looks. In addition, the legs are so small that it is easy to confuse them with the foam of the sea. It is as though Bruegel is telling the observers that Icarus is irrelevant when the whole painting is considered. Moreover, Bruegel makes the people in the painting indifferent to the situation. Nobody looks at the event and there are no reactions. Taking notice of where Icarus falls, the spectator hopes to see an acknowledgment from the closest to the scene which is the newly sailed ship but does not get any. A great tragedy lies in front of all the people in the painting where a young man drowns but no one is inclined to take notice. Icarus' punishment lies in the fact that Bruegel paints him as insignificant as possible. Bruegel minimizes the event to maximize the everyday life.

Another punishment motif which is connected to Icarus can be seen in a famous poem by W.H. Auden. Auden who has spent his winter of 1939 in Brussels (Kinney, 1963, p.529) seems to have been influenced by the paintings of Pieter Bruegel the Elder when he wrote his poem "Musee des Beaux Arts" in 1940. Some critics believe that the source of the poem is the three Bruegel paintings: *The Census at Bethlehem*, *The Massacre of the Innocent* and *Landscape with the Fall of Icarus*². Therefore, the poem could be divided into three parts after the introduction.

The first section is the introduction part which praises the old masters who were experts in the description of the human conduct and its ordinariness.

About suffering they were never wrong,
The old Masters: how well they understood
Its human position: how it takes place
While someone else is eating or opening a window or just walking dully along; (II. 1-4)

In view of the title of the poem and the 'old Masters' in the second line, the use of the pronoun 'they' in the first line points towards the paintings in the museum. Auden who uses a conversational tone points out how "the old Masters" were good at depicting the human condition as in mundane actions like eating, opening a window or simply walking.

The next lines refer to Bruegel's *The Census at Bethlehem*. Bruegel treats a biblical story (Luke ii:1-5)³ as a contemporary event. Mary and Joseph are in Bethlehem to be counted for taxation but Bruegel has painted them as Flemish peasants so they are hard to recognize. Mary who is in the centre of the painting is on a donkey. She creates a contrast to everything else in the picture. Apart from one other person in the far left, she is the only one to be on a donkey. In addition, she seems to be the only one who is calm since everyone else is performing some kind of an action. Nevertheless, she is almost passed unnoticed. "A major event nearly hidden in a chock-full of daily occurrences" (Kinney, 1963, p.529). Once again the

² According to Arthur F. Kinney, Bruegel has two paintings of the myth. One of them is not signed but is believed to be Bruegel's. The other painting has Daedalus in it who is horrified by his drowning son.

³ www.biblia.com - Luke ii: 1-5 : In those days a decree went out from Caesar Augustus that all the world should be registered. ² This was the first registration when Quirinius was governor of Syria. ³ And all went to be registered, each to his own town. ⁴ And Joseph also went up from Galilee, from the town of Nazareth, to Judea, to the city of David, which is called Bethlehem, because he was of the house and lineage of David, ⁵ to be registered with Mary, his betrothed, who was with child.

indifference of the people around her becomes of importance which points out the motif of punishment. Although situated in the middle of the painting, Mary and Joseph are somehow downgraded from being holy to ordinary figures.

How, when the aged are reverently, passionately waiting
For the miraculous birth, there always must be
Children who did not specially want it to happen, skating
On a pond at the edge of the wood: (II. 5-8)

Auden juxtaposes Mary who is a miracle with the mundane human conditions occurring around her. "The miraculous birth" which Auden draws attention to is the birth of Christ. He indicates that while some people respectfully wait for significant events to occur, like the birth of Christ, others are either not aware of the situation or not interested which could also be linked to punishment.

The following lines refer to Bruegel's *The Massacre of the Innocent* painting which was inspired by the biblical story "The Massacre of the Innocents"⁴ from the New Testament. Bruegel's 16th century painting makes references to contemporary events, especially the civil wars that had spread across Europe. In addition, it is important to bear in mind that Auden wrote this poem in the year of 1939 which was before the WWII. Therefore, Both Auden and Bruegel draw a parallel between the ancient and the contemporary barbarity which revolve around the same idea. Interestingly, it is noticed after the painting is x-rayed that it was altered. In the original painting Bruegel had drawn slaughtered children and infants. However, it was painted over because it was found to be very disturbing (Royal Collection trust, n.d).

They never forgot
That even the dreadful martyrdom must run its course
Anyhow in a corner, some untidy spot
Where the dogs go on with their doggy life and the torturer's horse
Scratches its innocent behind on a tree. (II. 9-13)

The short line "They never forget" (I. 9) puts emphasis on the painters who disclose reality that reminds both the good and the bad parts of humanity as in the 'dreadful martyrdom' which is a reference to the death of Jesus Christ and is connected to the 'miraculous birth' mentioned before. Thenceforward, the conversational tone appears once more to put emphasis on the fact that the animals are unaware of the brutality done by the humans themselves to their fellow creatures.

Another example of punishment and indifference can be seen in the last part of Auden's poem where he directly discusses Bruegel's *Landscape with the Fall of Icarus*.

In Breughel's Icarus, for instance: how everything turns away
Quite leisurely from the disaster; the ploughman may
Have heard the splash, the forsaken cry,
But for him it was not an important failure; the sun shone
As it had to on the white legs disappearing into the green

⁴ www.biblia.com: According to the Gospel of Saint Matthew 2:16-18, King Herod orders his men to kill all the infants under two years old after he is provided with the information of the birth of Jesus by the Magi.

Water, and the expensive delicate ship that must have seen
 Something amazing, a boy falling out of the sky,
 Had somewhere to get to and sailed calmly on. (II. 14-21)

The painting illustrates the myth of Daedalus and Icarus from Ovid's "Metamorphoses". According to Ovid's "Metamorphoses", Daedalus, the inventor of the labyrinth for the Minotaur, is kept in a tower with his son Icarus by King Minos in order to keep the secrets of the labyrinth safe. Since it is not possible to escape by land or sea, the inventor constructs wings with the feathers of birds and candlewax. He warns his son not to fly very low or very high since the mist of the sea or the heat of the sun would dissolve the wax. However, Icarus does not listen to his father's advice and flies higher, wanting to be closer to the sun. The wax which holds the feathers together melts and he falls into the sea and drowns. Auden describes how Bruegel depicts the indifference of the human kind facing this true tragedy. He points out how people simply turn away from the incident as if there is nothing happening. Although the farmer who tills his land might have heard the cry for help and the splash, he does not act on it which reveals the importance of harvest over life. The sun which is simply unconcerned, shines on Icarus' white legs that vanish into the sea. The fisherman who is actually close to the scene and the shepherd who seems to be day dreaming are indeed unbothered by the situation. Finally, the people on the luxurious ship who undoubtedly have seen the fall, do not react at all to the astonishing event but rather sail towards their destination. Auden truly depicts the indifference of the people in the painting while Bruegel exposes the insignificance of Icarus by portraying him small in size and at the bottom right corner which can easily be unnoticed since neither the feathered wings nor the body is painted and the legs are similar to foam. If Bruegel had not named the painting *Landscape with the Fall of Icarus*, the spectator would not be able to understand that the sinking legs belonged to Icarus. It is as though Icarus is being punished with insignificance for not listening to his father's advice and for excessive self-confidence, or one might say, vaulting ambition.

Established in all the works mentioned above, punishment is a shared concept. While self-punishment is nurtured by Kafka's Gregor Samsa along with external punishment from his family and business, Ovid's myth of Daedalus and Icarus is based on a similar notion. Furthermore, Auden's poem refers to different paintings of Bruegel which emphasizes indifference, pain, and punishment that are essential to their depictions. Following the analysis of the punishment motif in these works, a question lies in how punishment is connected to mistakes or so-called "accidents".

In Kafka's *The Metamorphosis* Gregor hates his work and this hostility towards his work has literally appeared in his whole body. Although his conscious mind does not comprehend or participate in this transformation, his reasoning for his situation cannot pass on to others. On the other hand, through the statements of the chief clerk, Gregor has been seen as a bad employee who does not fulfil the requirement of his job and worse, he is suspected of embezzlement. Although Gregor denies this accusation, he comes to a point that he needs to ask for a sick leave. Thus, it is overt that the stress of his situation builds up to create the metamorphosis. As it is stated many times in the story, Gregor covertly wishes to humiliate his boss in front of others because he detests his job and feels the heavy burden on his shoulders to finish his father's debt. Similarly, the reaction of Gregor's father to his transformation, thinking it as some kind of a treacherousness or a defiant act not to do his duty, is more relevant to the truth than Gregor's belief. However, Gregor finds his metamorphosis to be an accident. Conversely, Freud believes that there are no accidents.

In Freud's *Psychopathology of Everyday Life* in the 8th chapter titled "Erroneously Carried-out Actions", Freud quotes from Rudolf Meringer and Carl Mayer in which he agrees: "Lapses in speech do not stand entirely alone. They resemble the errors which often occur in our other activities and are quite foolishly termed 'forgetfulness'" (Freud, 1901, p.130). According to this statement the slips of the tongue can be compared to the actions of forgetfulness. Freud elaborates this by stating that "If the lapse in speech, which is without a doubt a motor function, admits of such a conception (that there is sense and purpose behind this slight functional disturbance), it is quite natural to transfer the lapses of our other motor functions the same expectation" (Freud, 1901, p.130). He divides actions into two; "erroneously carried out actions" and "symptomatic and chance actions". Freud believes that the first one is done by the unconscious mind and hides itself under the pretext of awkwardness. The latter disregards the assistance of a conscious intention and does not need pretext. The entire action appears inappropriate to the purpose.

To make it easier to understand, Freud explains "erroneously carried out actions" by placing it under "ataxia" which is the failure of muscular coordination. He provides an example of his own experience. He talks about the time he makes house calls. In most of his experiences he finds himself taking out his home key when he arrives at the door of his patient instead of ringing the bell. As he investigates his action deeper he figures out that his faulty action signifies a compliment to the house. He feels at home. The motor action which occurs in front of his own door becomes an equivalent action that he repeats in front of his patient's house. Therefore, it can be said that Freud has a reason behind his action. In connection with Freud's explanation, it may be stated that Gregor's transformation into a verminous bug is not an accident. The reason lies behind the fact that Gregor is full of wrath in his unconscious against his work, his father and probably towards himself. This negativity built inside him finds a way to discharge which captures his physical appearance. Gregor who is not aware of the consequences of his appearance, runs after the chief clerk literally forgetting that he looks like a bug and tries to communicate with him by asking to put a good word for him when he speaks with the boss. He also insists that he would get ready as soon as possible and catch the soonest train. It is as though he has accidentally forgotten about his situation. As stated before, Freud assumes that there are no accidents. Gregor Samsa's fear of losing his job and his responsibility to pay off his father's debts overcomes the situation he is in. His anxiety blocks his awareness of his appearance.

Another so-called accident is seen in W.H. Auden's "Musee des Beaux Arts". The last part of the poem is about the fall of Icarus that is depicted from Bruegel's *Landscape with the Fall of Icarus* which is according to Ovid's myth that insinuates the event of being an accident. Despite this view, there can be other explanations to his fall. If Icarus' fall is put under the pretext of awkwardness, as he is constantly warned by his father Daedalus of the consequences, his disobedience may be examined under the title of Freud's "erroneously carried out actions". Unfortunately, neither Ovid nor Auden provides information on why Icarus chose to fly closer to the sun. Nonetheless, there are different possibilities. If it is to be assumed that Icarus' act is of the unconscious, this means that he is unaware of his situation and the reason may be connected to his hubris which was probably there in the background of his thoughts since he was a child. The desire to ascend to the gods with the wings which made it possible for the action to proceed, could have made him forget about the warnings of his father. On the other hand, Icarus may have had enough of the hardships that he has been facing for a long time and might have wanted to feel free but unconsciously wanting to punish himself. In the end, it can be said that punishment to self or punishment of others cannot be perceived as accidents since there is always a background story that effects the action according to Freud.

To conclude, the punishment motif in Ovid's myth Daedalus and Icarus has found its way into Kafka's *The Metamorphosis*, W. H. Auden's "Musée des Beaux Arts" and Pieter Bruegel the Elder's painting *Landscape with the Fall of Icarus*. Although, primarily Icarus' fall seems to be a mechanical failure that causes the accident (the wax that holds the feathers together melts from the heat of the sun), it could be interpreted as a punishment by the gods because of his arrogance in connection with his wish to become closer to the gods or merely his desire to be like them. However, the reason behind the need to fly closer to the sun despite the warnings of Daedalus may be connected to Icarus' desire to punish himself. While this may explain why the gods were not eager to help Icarus, the reason for the indifference of the human kind both in Bruegel's painting and Auden's poem which comes in the form of punishment as well, is difficult to understand. The indication is that human beings are indifferent to suffering if it does not have an impact on them directly. Thus, the unsympathetic reaction to the fall in Bruegel's painting transforms into words in Auden's poem. Auden not only conveys the indifference of the fall of Icarus in his "Musée des Beaux Arts", but he also draws attention to the unresponsiveness as a punishment in Bruegel's other paintings; *The Census at Bethlehem*, and *The Massacre of the Innocent*. In addition, Gregor Samsa's transformation into an insect gives the impression of being connected to internal and external punishment with the function of the unconscious mind which compliments Freud's ideas on accidents. According to Freud's "erroneously carried out actions", Gregor Samsa's transformation is associated with his unconscious anger towards his father, boss and himself. The rage that builds up inside discharges by transforming into his new physical appearance which is in a way punishing himself for his own thoughts.

As a final point, Ovid's Icarus and therefore Auden's and Bruegel's Icarus is punished by the indifference of the gods and his fellow humans. However, there is a possibility that Icarus might have punished himself as well since he chooses to fly closer to the sun although warned which makes the decision a choice rather than an accident. The external and internal punishments which demonstrate Freud's idea on accidents may also be observed in Kafka's *The Metamorphosis*. Gregor bears the stress of a job that he hates in which he needs in order to pay for his family's debt while he takes care of them. The internal chaos and the external indifference to his state causes his physical transformation into a bug which is another demonstration of Freud's idea of accidents as well.

References

- Auden, W. H. (1995), *Auden Poems, Musée des Beaux Arts*, New York: A.A. Knopf, 72 *Biblia*. (n.d.), *Herod Kills the Children: Matthew 2:16-18*, <https://biblia.com/books/esv/Lk2.1-5> —. *The Birth of Jesus Christ: Luke 2:1-5*, (n.d), <https://biblia.com/books/esv/Lk2.1-5>
- Bruegel, P. (1555), *Landscape with the Fall of Icarus (Painting)*. Royal Museums of Fine Arts of Belgium, Brussels, Belgium. <https://www.bl.uk/collection-items/landscape-with-the-fall-of-icarus> —. *The Census at Bethlehem (Painting)*. (1566), Royal Museums of Fine Arts of Belgium, Brussels, Belgium. <https://artsandculture.google.com/asset/the-census-at-bethlehem-pieter-bruegel-the-elder/JwGxiyxYTZZEog> —. *Massacre of the Innocents (Painting)*. (1565-67), Windsor Castle, Windsor, U.K. <https://www.rct.uk/collection/search#/3/collection/405787/massacre-of-the-innocents>
- Freud, S. (1901), *The Psychopathology of Everyday Life*, (A. A. Brill, Trans.), *The Psychology E-Book Collection*, Hogarth Press, www.all-about-psychology.com
- Kafka, F. (2013), *Metamorphosis*, Tr. David Wyllie, Maryland: Serenity Publishers.
- Kinney, A.F. (1963), Auden, Bruegel, and "Musée des Beaux Arts", *National Council of Teachers of English*, 24(7), 529-531.
- Ovid, (1955), *Metamorphoses*, Tr. Mary M. Innes, London: Penguin Books.

Pavlock, B. (1998), *Daedalus in the Labyrinth of Ovid’s “Metamorphoses”*, The Johns Hopkins University Press on behalf of the Classical Association of the Atlantic States, 92(2), 141-157.

Royal Collection Trust, (n.d.), *Massacre of the Innocents*.
<https://www.rct.uk/collection/405787/massacre-of-the-innocents>

Sokel, W. (1954), *Kafka's "Metamorphosis": Rebellion and Punishment*, The University of Wisconsin Press, 48(4), 203-214.

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

64. Reading John McGrath's *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil* as petropolitical drama: Ecological exploitation and petromodernity

Kerim Can YAZGÜNOĞLU¹

APA: Yazgünoğlu, K. C. (2022). Reading John McGrath's *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil* as petropolitical drama: Ecological exploitation and petromodernity. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1032-1044. DOI: 10.29000/rumelide.1188784.

Abstract

Petrodrama is an emerging category of contemporary theatre that addresses the challenges of petromodernity and its impacts on human and nonhuman worlds with a main focus on ecological problems. Focusing on the tribulations and vicissitudes of the Anthropocene, the age of the human, petrodrama is mainly preoccupied with the interweaving of performance and politics, one that raises questions about the way political discourses and systems perpetuate ongoing exploitations of humans and natural resources, particularly oil. To this end, this article rereads John McGrath's play *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil* (1973) as petropolitical theatre concerned with ecological exploitations of Scottish Highland and oil culture. After providing an overview of John McGrath and his political views on theatre, the study examines the successive stages of social and ecological dispossession in the Scottish history and McGrath's deployment of petromodernity that configures every structure and relationships in society. In this sense, *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil* highlights the imbrication of ecological disenchantment and politics, demonstrating how people are deemed as secondary compared to natural resources. As a politically engaged theatre, the play thus articulates an anti-capitalist critique of (petro)modernity and allows the possibility of action against greedy neocolonialism and neoliberalism by means of epic performances.

Keywords: John McGrath, *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil*, political theatre, petrodrama, petromodernity, ecological exploitation

John McGrath'ın *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil* adlı oyununu petropolitik drama olarak okumak: Ekolojik sömürü ve petromodernite

Öz

Petrodrama, ekolojik sorunlara odaklanarak petromodernitenin zorluklarını ve bunun insan ve insan-dışı dünyalar üzerindeki etkilerini ele alan, yeni ortaya çıkan bir çağdaş tiyatro kategorisidir. İnsan çağı olan Antroposen'in sıkıntılına ve değişimlerine odaklanan petrodrama, esas olarak performans ve politikanın iç içe geçmesiyle meşguldür ve politik söylemlerin ve sistemlerin, insanların ve doğal kaynakların, özellikle de petrolün devam eden sömürüsünü nasıl sürdürdüğüne dair soruları ortaya atmaktadır. Bu amaçla, bu makale John McGrath'ın *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil* (1973) adlı oyununu, İskoç Dağlık Bölgesi'nin ekolojik sömürüsü ve petrol kültürüyle ilgilenen petropolitik bir tiyatro olarak yeniden okumaktadır. John McGrath ve tiyatro üzerine politik görüşlerine genel bir bakış sunduktan sonra, bu çalışma İskoç tarihindeki sosyal ve ekolojik mülksüzleştirme'nin birbirini izleyen aşamalarını ve McGrath'ın toplumdaki her yapı ve ilişkiyi yapılandıran petromoderniteyi konuşlandırmasını incelemektedir. Bu anlamda, *The Cheviot,*

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları, İngiliz Dili ve Edebiyatı (Niğde, Türkiye), kerimcan.yazgunoglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5745-6717 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1188784]

the Stag and the Black, Black Oil oyunu, ekolojik hayal kırıklığı ve politikanın iç içe geçmesini vurgulayarak insanların doğal kaynaklara kıyasla nasıl ikincil görüldüğünü göstermektedir. Politik olarak angaje bir tiyatro olarak oyun, (petro)modernitenin anti-kapitalist bir eleştirisini dile getirmekte ve epik performanslar aracılığıyla açgözlü yeni-sömürgecilik ve neoliberalizme karşı eylem imkânı sağlamaktadır.

Anahtar kelimeler: John McGrath, *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil*, politik tiyatro, petrodrama, petromodernite, ekolojik sömürü

Introduction

John McGrath (1935-2002) is one of the prolific playwrights in the post-war British political drama. He is considered as “Britain’s foremost political playwright-cum-cultural activist” in the context of a view that he is preoccupied with radical political issues rife with local colours (Kershaw, 2001). McGrath worked as a writer, director and producer in theatre, television and film. Passionate socialist and self-styled playwright, John McGrath, achieved wider recognition with the 7:84 Theatre Company and his Marxist plays. So wide and overarching is his scope that he can be regarded as “a cultural commentator willing to debate the institutional structures, internal organizations, conventions, subject matter and reception of theatre, film and television in relation to their wider social, political, economic, geographical and cultural contexts” (Holdsworth, 2002, p. xiii). Obviously, he touches upon variegated political predicaments inflicted by capitalism by means of using popular theatre techniques so as to inform the present political situation in his plays and film productions. What is more important is “his challenge,” as Nadine Holdsworth suggests, “to the contexts in which theatre takes place, his subject matter and experimentation with a wide range of theatrical forms and techniques such as social realism, variety, the rock concert, ceilidh, political pageant, monologue and carnival as a means of investigating how an audience can best be engaged, entertained and politicised” (2002, p. xiii). He was really interested in different styles, voices, impressions and thoughts in his varied plays. With his well-known play, *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil* (1973), however, McGrath has built a reputation for his anti-capitalist, political viewpoints on environmental exploitations of Scotland and its natural resources, in particular, Cheviot, stag, and oil, by creating an idiosyncratic form of theatre that might be labelled as petropolitik drama. In this respect, this article examines *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil* as petrodrama, analysing the representations of ecological dispossession of the Scottish Highlands and the imbrication of performance and petropolitics in an attempt to elucidate McGrath’s theory and practice of political theatre with a focus on petromodernity.

John McGrath and his political theatre

For a start, John McGrath, born in Birkenhead and was grown up in an Irish Catholic family, did National Service as a gunner in Egypt, Germany, Jordan, Malta, Libya and Italy. After National Service, McGrath studied English literature at Oxford University. As Nadine Holdsworth points out, “Irish Catholic background, experience of Army and Oxford life opened his eyes to the class privilege endemic to the social organization of British society, knowledge that was to inform his advocacy of revolutionary socialism, as well as providing subject matter for several later plays” (2002, p. xiv). His early life played a vital part in configuring the political vision of McGrath. His “revolutionary socialist vision,” as David Bradby and Susan Capon underline it, “encompassed every aspect of life; it was not limited to politics understood as a narrow specialist concern, but was always concerned to see how the aspects of our daily lives are infused with and informed by the material conditions of our existence” (2005, p. xix). McGrath’s

vision here focuses on how politics infuse into every part of human life and change it. Going beyond insular understandings of political discourses, his plays include several glimpses from quotidian struggles by blending popular forms of entertainment with insightful political thoughts with which he is actively engaged in his life. His political theatre “sought to inform and to entertain,” as Richard Eyre states, “and it broke your heart in the process” (2005, p. xv). Furthermore, there are three distinguished phases of his career in terms of the transition from mild approach to radical attitude towards theatre. First, he worked in the mainstream theatre from 1958 to 1970 (Kershaw, 2001). What interests one here is that he wrote about post-war British imperialism, modernity, neoliberal capitalism, moral stances, and political predicament in *Events While Guarding the Bofors Gun* (1966), *Bakke's Night of Fame* (1968) and *Random Happenings in the Hebrides* (1970), which staged in the mainstream venues such as the Hampstead Theatre Club and Royal Lyceum. The subjects with which he dealt indicate the idea that his later plays would become political in terms of the content. Second, it was from 1970 to 1988 that his prolific career began as “a writer, director, and producer of popular political drama in theatre companies he founded” (Kershaw, 2001). His plays started to propose a novel mode of understanding based on critique of global capitalism and (petro)modernity holding absolute power in the world, and to suggest that new theatre discourses have capacity to inform and change by entertaining working-class people. Of great significance is his political commitment against oppression, injustice, and inequality in his plays. Lastly, from 1989 onwards, as an “independent writer-producer of socially and politically provocative theatre,” McGrath is concerned with deleterious repercussions of global capitalist institutions and his controversial dialogue with his contemporaneous playwrights (Kershaw, 2001).

Moreover, socio-political and cultural shifts in the 1960s and 1970s have so tremendously influenced McGrath's vision and works that his aim began to mobilize the working-class politically in terms of cultural reconfigurations within the society. When one looks at the politics of his theatre, what comes to surface is that John McGrath was “energised and politicised by the climate of national and international, socio-political protest during the late 1960s and by key political thinkers of the Left such as Antonio Gramsci, Rosa Luxemburg and Mao Tse Tung” (Holdsworth, 2002, p. xv). He went to Paris during the Uprisings of May 1968 and met Jacques Prévert, who played an active role in the uprisings. In that respect, in “The Personality of a Revolution,” McGrath states as follows: The “walls of Paris are alive, vibrant with passionate politics, with humour, rare graphic genius, the spirit of revolt, determined – funny, but determined” (2002, p. 28). This statement is also valid for McGrath's understanding of theatre in general. His political stance was also affected by the Apartheid regime in South Africa. Later on, McGrath participated in the Liverpool Everyman Theatre, working with Alan Dossor. This had great impact over his understanding of community-based political theatre. The work of Bertolt Brecht and Joan Littlewood reconfigured McGrath's political theatre vision, as well. His stance towards socialist-democratic systems, working-class consciousness, consumerism, individualism, environmental problems, and multinational capitalism is encased in an apprehension of the human condition.

More importantly, McGrath founded the 7:84 Theatre Company with Elizabeth MacLennan and David MacLennan in 1971. Its specific name, “7:84,” refers to such fact: According to the statistics in *The Economist*, 7 % of the British population owned 84 % of the wealth at that period (McGrath, 2002). Conspicuously, the name itself displays his socialist vein. In the context of a view that the 7:84 Theatre Company was “one of the most striking examples of an attempt to put theory into practice and to relate political theatre to political realities” (Itzin, 1986, p. 117), it might be said that the 7:84 is a kind of agit-prop theatre with a socialist vision. As John Bull also posits, the 7:84 is “a socialist theatre group committed to taking political theatre to non-theatrical venues and, at least in intent, to non-theatrical audiences” (1984, p. 22).

McGrath was against the bourgeois theatre, arguing that theatre must be about daily experiences of the working-class that could not come to the theatre. Hence, the 7:84 is a touring company, visiting local areas around Britain where people are unaware of the political theatre culture. In an interview with Clive Barker, McGrath notes: “We wanted to be able to tour plays which had a very strong and immediate contemporary connection, that would raise a socialist perspective on contemporary events, that would entertain people and would notably appeal to the working class” (2002, p. 48). It is noteworthy that the plays that the company staged encompass not only serious issues relating to contemporary politics but also popular entertaining devices. The aim of the company thus is to “attract a non-theatre-going audience to popular theatre concerned with the day-to-day realities of working-class life” (Holdsworth, 2002, p. xvi). It is due to the fundamental inextricability of politics, performance and theatre that the company problematises the established notions of bourgeois theatre by establishing a new discourse related to popular forms and the socialist agenda of that period. Moreover, the company changed the dominant idea of theatre by means of “tak[ing] out of the restrictive domain of the traditional theatre environment” (Holdsworth, 2002, p. xvi). Rather than indoor theatre or main halls, the plays were staged in “working-men’s clubs, trades union buildings, work-based social clubs and village halls” (Holdsworth, 2002, p. xvi). The company used local history, political struggles and daily experiences in the working class, for the audience would be “forced to confront their histories, failings and potential to generate socio-political change” (Holdsworth, 2002, xvi). Popular cultural forms, such as live music, stand-up comedy, caricature, variety and songs, were specifically used by the company in order to entertain the audience. The reason for this kind of theatre is that the 7:84 “sought to go beyond the merely propagandist,” and “utilised techniques culled from genuinely popular culture as well as from the earlier years of the fringe. Their intent, above all, was to involve the audience in the questions” (Bull, 1984, p. 109).

Particularly, in 1973, the company was divided into two: the 7:84 England and the 7:84 Scotland. The 7:84 Scotland’s first production is *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil*, which brought great success to the company. It was “performed in twenty-eight Scottish villages and small-town venues in 1973” (Kershaw, 2001). Apart from this, Baz Kershaw points out in *The Politics of Performance*:

The geographic progression from the metropolitan centre to the provincial periphery signalled a decisive break, the final stage in a deliberate shift from the commercial mass-populism of the media, through the subsidised minority-elitism of mainstream theatres, to an ambitious stab at a (to begin with) self-financed popular localism. In moving to Scotland McGrath’s aim was to forge a new kind of theatre practice: political community performance. (1992, p. 148)

It can be understood from these statements that ‘political community performance’ is of utmost importance to understand McGrath’s vision of popular political theatre that is concerned with both daily political issues and entertainment by including the audience in performances.

In line with political community performance, McGrath theorises his understanding of popular political theatre in *A Good Night Out: Popular Theatre: Audience, Class and Form* (1981) and *The Bone won’t Break: On Theatre and Hope in Hard Times* (1990). As Maria DiCenzo points out, what is so significant is “his attempt to theorize the relationship between theatrical form and social class” in *A Good Night Out* (2005, p. 7). In his writing, “The Theory and Practice of Political Theatre,” McGrath suggests that there are three different veins: the “commercial, or West End theatre,” “the orthodox subsidised theatres [the National and Royal Shakespeare companies]” and “the fringe, or touring theatre” (2002, p. 110). Regarding the fringe theatre as creative and Marxist, he deploys some devices and forms of the fringe theatre in his popular political community plays. McGrath, influenced by the writings of Antonio

Gramsci and by the work of Raymond Williams, as Michael Patterson explains, believed that “the struggle for a revolution in the economic structure of the nation must be accompanied by a change in its cultural consciousness” (2003, p. 113). His aim is to raise awareness within the working class because for McGrath, working class cultural consciousness might alter discursive and material practices of life. Therefore, cultural revolution is of great significance to his practice and theory of political theatre. In “A Good Night Out,” McGrath explicated eight aspects of the working-class theatre as opposed to middle-class one: Directness, comedy, music, emotion, variety, effect, immediacy, localism (2002, p. 123-127).

In brief, it is necessary to explain these elements with regard to the theory of popular political community theatre. For McGrath, the play needs to give messages explicitly; it needs to make the audience laugh through jokes and bawdry. In the play, popular music must be used for entertainment. The audience must be emotionally involved in the play. In the play, there must be variety in terms of switching from chorus to singer, from comedian to singer as in “music-hall, variety theatre, club entertainment, the ceilidh in Scotland, the noson Iawen in Wales, panto” (McGrath, 2002, p. 124). The play in this sense might not be monotonous, but be effective, creating immediate responses from the audience. In terms of immediacy, the content of the play must be closer to daily lives, experiences, and failures of the working class. The “sense of locality, of identity, of cultural identity with audience” is of really significance for McGrath to understand local struggles of the working class (McGrath, 2002, p. 126). The characteristics above are main elements of popular theatre with a political agenda. In addition, in “The Bone Won't Break,” McGrath argues that the agitational works serve to “class-consciousness” (2002, p. 166). He goes on to state that one of the “main planks of the work was the need for ‘class-consciousness’ in the working class, that is, knowledge of, solidarity with those with common interests and roles in society” (2002, p. 166). Drama, according to McGrath, is closely associated with class-consciousness and amelioration of societies. As Michael Billington also wrote in the obituary, for McGrath, “the function of art was to reach as many people as possible, to heighten individual awareness and to help change society for the better” (2002). In this respect, popular political theatre makes the working class more aware of daily realities by reinforcing the bonds among working-class people. Indeed, McGrath achieves what Florian Malzacher suggests, one that we need to create “politically engaged theatre” where “things are real and not real at the same time. Where we can observe ourselves from the outside whilst also being part of the performance” (2015, p. 30). In doing so, McGrath foregrounds political theatre as a catalyst of change by demonstrating how theatre has a capacity to call for action against material exploitations of capitalism and petromodernity.

Ecological dispossession and petropolitics: *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil*

Modernity has been dramatically restructured and reconfigured by petroleum and oil culture since the discovery of oil, which one might call as petromodernity. Petromodernity thus signifies human life beset by petroculture and petropolitics. The petromodern, as Jennifer Wenzel explains, denotes the “period characterized by fossil fuel use,” and involves “thinking simultaneously the disjunctive timescales and discrepant speeds of gradual sedimentation and fossilization in the prehistoric past, near-instant combustion and the fetish of acceleration in the hypermodern present, and environmental effects persisting into the distant future” (2017, p. 10). Such petromodernity shows how depending on oil in twentieth and twenty-first centuries has changed human and nonhuman lives, as petroleum has made human life much easier, but it has blinded humans from seeing numerous facts and issues that has happened to life. The “fuel apparatus of modernity,” as Imre Szeman and Dominic Boyer point out, is

“all too often invisible or subterranean,” but “pumps and seeps into the groundwaters of politics, cultures, institutions, and knowledge in unexpected ways” (2017, p. 9). Whether visible or invisible, oil has mediated human relationship with humans, or with nonhumans, with other cultural, social, and political structures. Arguing that “it has become impossible not to feel that oil at least partially determines cultural production and reproduction on many levels,” Frederic Buell remarks that today “energy is more than a constraint; it (especially oil) remains an essential (and, to many, *the* essential) prop underneath humanity’s material and symbolic cultures” (2012, p. 274). Oil and culture in this way are conjoined, becoming fundamental part of life as oil has transformed humans and humans have construed such petrocultures. Therefore, petroleum might be considered as a medium that supports all modern media forms including films, music, plays, novels, magazines, photographs, sports, and internet as LeMenager argues (2014, p. 6).

Indeed, such a vision comes early from Bertolt Brecht: “Petroleum resists the five-act form; today’s catastrophes do not progress in a straight line but in cyclical crises” (1964, p. 30). Exemplifying such resistance and environmental catastrophes, John McGrath articulates how ecological exploitation and dispossession are imbricated within capitalist status quo and petroculture by constructing *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil* (henceforth, *The Cheviot*) as petropolitical drama. As the title suggests, *The Cheviot* draws attention to some important Scottish environmental, historical flashpoints from the early 1830s to 1960s. Hence, before delving into the play, it is necessary to touch upon these relevant historical exploitations. *The Cheviot* provides varied inquiries into the history of the Highlands and iterative exploitations of its people and natural resources by landowners and multinational capitalism from the clearances to the discovery of North Sea oil. When one begins with the Highland clearances, the crofters were forced to immigrate to the shore in the 1840s. As T.C. Smout states in *A Century of the Scottish People 1830-1950*,

the crofters and cottars had been cleared from the most fertile lands by greedy lairds and sheep-farmers; some had been, but many of the worst clearances down the west coast were yet to come, and those places in the north that had already experienced partial clearances (like Sutherland) escaped much of the destitution in 1846 because population pressure was less acute there. (1988, p. 13)

Obviously, this illustrates the suffering, violence and oppression of the Scottish people at that age. Smout points out that the Highland clearances “reached a peak in the 1840s and first part of the 1850s, especially in the aftermath of the great potato blight of 1846, which left upwards of 100.000 people in the north-west destitute and dependent on the charity of relief funds to keep them from starvation” (1988, p. 62). The sheep farmer and factor Patrick Sellar “had been responsible for some of the most brutal episodes in the Sutherland clearances in the second decade of the century” (Smout, 1988, p. 65). This ecological dispossession displayed malicious effects on the Scottish psyche with which McGrath is concerned. The national and historical conflicts play a vital role in understanding the struggles of Scottish people. Against these clearances, “[r]iots broke out first on Skye, at the Battle of the Braes in 1882, when a contingent of Glasgow police sent to enforce an eviction order were attacked and routed by a band of infuriated crofters and their wives. The trouble spread rapidly in Skye, and thence to Lewis and Tiree” (Smout, 1988, pp. 71-72). What is important to note here is that the resistance of Scottish people shows the active participation and political commitment of the people against feudal or capitalist landowners.

The narrative of resistance is reiterative itself in the history of Scotland. This issue is ideologically explicit in *The Cheviot*. The local colour is reinforced with other historical facts in the play. Another historical fact related to stag is as follows:

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

The famous incident, the Park deer raid of 1887, involved over a hundred men armed with rifles who took possession of land which originally had been cleared under the seaforths and which had just been turned by Matheson's widow from sheep farm into a sporting estate. They shot a large number of deer and ceremonially roasted and boiled them at Stromas. (Smout, 1988, pp. 70-71)

The stag hunting for leisure has been another significant problem in the Scottish history. The play explicitly addresses both human and animal exploitations and shows how green Scotland has been repetitively ravaged by capitalist structures. In the twentieth century, later, the Highland became a holiday theme park. In 1962, the North Sea oil was discovered. Delving into discourses of North Sea oil, Christopher Harvie argues that petroleum “failed almost totally to surface in the imaginative literature of Anglo-Britain,” posing the question: “Where was the novel or poem of North Sea oil? Or the play?” (1994, p. 267). Due to the fact that oil has been carried via pipelines that are mostly invisible to the human eye, “oil encounter” finds no literary expression thoroughly in literature (Ghosh, 1992). As Harvie concedes, contemporary Scottish literature deploys oil as a literary device or metaphor so as to highlight how oil begins to seep into every part of life. “Some authors were vividly conscious of the implications of the oil, particularly for politics, and nearly all of them were Scots” (1994, p. 269), Harvie continues to point out, claiming that some Scottish authors

realized that the oil had triggered a very complex transformation, at once local and international. It was worth treating experimentally, using it as a means of focusing Scottish history. Thus while the thing itself was local, occurring in specific basins of activity, it was incorporated into the national repertoire of metaphors. (1994, p. 282).

Considering these issues, *The Cheviot* is portrayed as “a historical panorama” of Scottish history (Shellard, 2000, p. 152). Underlining the expropriation of land, ecological dispossession, and oil drilling, McGrath epitomizes “the savage progress of capitalism” in the play (1993, p. vi). In order to negotiate between the repetitive suppression and exploitation of the Highlanders and petromodernity, McGrath configures *The Cheviot* as a mixture of performances, entertainment, and petrodrama.

Petrodrama is an emerging category of contemporary theatre that is fundamentally concerned with the cultural, social, political, economic, technological, capitalist, and ecological dimensions of oil, from local problems to global challenges such as climate change. Focusing on the tribulations and vicissitudes of the Anthropocene, the age of the human, petrodrama unravels the interweaving of performance, petroculture, and politics, as it poses questions about the scale, temporality of oil extraction, its and impacts on local environmental and social structures. Petrodrama thus encompasses many characteristics of the oil economy;

the materiality and distribution of a ‘natural’ resource, with a geological history far longer than the Anthropocene-epoch repercussions of its extraction; the populations coerced, displaced or damaged by the production and distribution of this commodity that underpins modernity; and the power of new fuels to drive economic, ecological and technological transformations. (Solnick, 2021, p. 227)

These facets fuel one of the earliest representatives of petrodrama, McGrath's play, *The Cheviot*. Commenting on *The Cheviot*, Graeme Macdonald identifies petrodrama as “structured and conditioned by the oily machinations and social relations fuelling the extractive politics of the world's most inflammatory resource” (2015, p. 1). The play articulates petroculture's effects and Scottish vulnerabilities through different media of popular forms.

Indeed, the form of the play is ceilidh that, as McGrath states, is “[o]ne truly popular form of entertainment in the Highlands, past and present” (1993, p. x). As Baz Kershaw also remarks, the ceilidh is “a cabaret style of self-entertainment that had been practiced by Scottish communities for several

hundred years, consisting of singing, storytelling, joke-telling, dancing, and sometimes short acted scenes” (2001). *The Cheviot* in this sense tells of the reiteration of exploitation and displacement caused by capitalism and petromodernity through a kind of music-hall show. The petropolitik community performance takes place with the participation of the people or the audience in the play. McGrath, Pamela Howard notes, “envisaged a theatre where the spectators were not just part of the action, but the form of the scenes themselves – and as mobile as the scenic elements” (2002, p. 308). The form of the play may be seen as much mobile as oil. The ‘carnavalesque’ atmosphere permeates the play as McGrath points to the idea that “I wanted to keep this form – an assembly of songs, stories, scenes, talk, music and general entertainment – and to tell through it the story of what had happened and is now happening to the people” (1993, p. x). It is noteworthy that *The Cheviot* is a blending of petrodrama, agit-prop theatre, community theatre, docu-drama, the living newspaper and epic theatre with a traditional popular form. For instance, Joseph Farrell describes *The Cheviot* as follows: “The play mingled fact with invention, pathos with humour, satire with tragedy, the grotesque and the straightforward, the entertaining and the didactic, music with acting, politics with farce” (qtd. in Milne, 2002, p. 313). In the play, Masters of Ceremonies read historical facts from a giant pop-book on the stage, directly addressing to the audience. The eight elements on which McGrath elaborated in his theory and practice of popular political theatre are visible in the play; that is to say, these elements such as directness, immediacy, localism, music are concretised within the play.

The central political narrative in the play is the aforementioned iterative exploitation of the Highlanders and natural sources by the ruling class and global (petro)capitalism by means of oppression and violence. It is clear that national and international politics depending upon landowning and capitalism come to the fore in the play. *The Cheviot*, as Derek Gladwin argues, “confronts forms of spatial injustice, from land dispossession to speculative capitalism, and finally to a multinational petrostate, which disenfranchised the people of Scotland for decades, as well as Britain as a whole” (2017, p. 95). Capitalism, poverty, dispossession, petroculture, and entertainment are the locus of the play, and these topics play a significant part in reinstating the Scottish consciousness. Michael Billington states that “a show like *The Cheviot*, later televised by the BBC, played a vital part in reinforcing Scotland’s sense of national identity and influencing the popular vote” (2009, p. 215). At the beginning of the play, the instructions display how the play is formed to some extent. The performers talk to the audience directly, and the interaction continues throughout the play by music and dance. On the background, the fiddler plays, and the jovial atmosphere permeates the room; the fourth-wall is demolished through the interactions between the audience and performers.

The play begins with a song, “These Are My Mountains.” Ironically, these mountains first belong to the cheviot, the stag, then Queen Victoria, and the multinational companies. As the play underlines it, lands, seas or mountains of the Highlands never belong to the human and the nonhuman. Instead, they are part of exploitative capitalism and the ruling class. “These Are My Mountains” exemplifies such a status:

As the rain on the hillside comes in from the sea
 All the blessings of life fall in showers from me
 So if you’d abandon your old misery –
 I will teach you the secrets of high industry:
 Your barbarous customs, though they may be old
 To civilised people hold horrors untold –
 What value a culture that cannot be sold?

The price of a culture is counted in gold. (McGrath, 1993, p. 8)

Industrial capitalism displaces people from their home, their work, and even their nation as it continues to exploit natural resources. Interestingly enough, natural resources here are not gift or treasure for local people. Rather, they become a curse or nightmare for them. The environmental and social exploitation of the Highlands is an endless loop as is stated in the play. The Master of Ceremonies points out as follows: "It's a story that has a beginning, a middle, but, as yet, no end-" (McGrath, 1993, p. 2). This statement reminds one that capitalist venture goes on to abuse and misuse natural resources such as petroleum.

Nonetheless, despite such intensive ecological dispossession, McGrath believes that there is always hope among the ruins of capitalism. After deleterious struggles, there must be victories. In the play, the revolt of Skye by women is considered as a victory. As Dominic Shellard remarks, it is throughout *The Cheviot* that "the resistance of the working class is seen as heroic and deserving of celebration" (2000, p. 152). When the police forced the people to evict, women were always at the forefront, thereby playing a significant role in the resistances:

OLD MAN: We will form a second line of defence.

He turns to the audience as himself.

When they came with the eviction orders, it was always the women who fought back ... Glen Calvie, Ross-shire. (McGrath, 1993, p. 11)

Obviously, in this scene, violence against women is vividly described in order to show the cruel, malignant and vicious side of capitalism and its supported institutions. What is important is that communal resistance is a kind of way out against capitalism and landowners. Patrick Sellar, an important historical figure, is portrayed as a 'seller' of Highland soil and culture. In the play, Sellar becomes the embodiment of oppressor and violence. Later on, the local history of exploitation is globally interconnected with other examples all over the world. Sturdy Highlander talks about this issue as follows:

But we came, more and more of us, from all over Europe, in the interests of a trade war between two lots of shareholders, and in time, the Red Indians were reduced to the same state as our fathers after Culloden – defeated, hunted, treated like the scum of the earth, their culture polluted and torn out with slow deliberation and their land no longer their own.

[...]

But still we came. From all over Europe. The highland exploitation chain-reacted around the world; in Australia the aborigines were hunted like animals; in Tasmania not one aborigine was left alive; all over Africa, black men were massacred and brought to heel. In America the plains were emptied of men and buffalo, and the seeds of the next century's imperialist power were firmly planted. And at home, the word went round that over there, things were getting better. (1993, p. 29)

It can be deduced from this long quotation that the historical narratives around the global exploitation of imperialism and colonialism are cases in point, and showcase the horrors the people faced and capitalist cultures' dehumanising effects on local people, people of colour, black people and first nations. This process by no means has an end. Thus, McGrath has an anti-capitalist stance against capitalist cultures and modernity.

McGrath reflects on where capitalism, class, and economic regimes mix in the play, demonstrating the corruption of state institutions and the bourgeois class. In fact, capitalist cultures, class, environmental and human exploitation are embedded in epistemic, existential, and financial discourses. Capitalism

and the Scottish upper class have enforced their own rules and discourse in order to gain more capital, while seeing the human and the nonhuman as commodities. Lord Crask and Lady Phosphate claim like that:

LADY PH: You had better learn your place,
You're a low and servile race –
We've cleared the straths
LORD CRASK: We've cleared the paths
LADY PH: We've cleared the bens
LORD CRASK: We've cleared the glens
BOTH: And we can do it once again-
LADY PH: We've got the brass
LORD CRASK: We've got the class
LADY PH: We've got the law
BOTH: We need no more –
We'll show you we're the ruling class. (McGrath, 1993, p. 43)

What is at stake is that those who have the financial power can control and alter discourses and structures to rule out people or exploit natural resources. Here, discourses are intricately interrelated with the ruling class and its political, financial regimes. Therefore, all institutions in capitalist cultures and modernity have implicitly or explicitly participated in unjust, cruel actions of capitalist societies. In addition, during the clearances, many Scottish men joined the army in order to support England in the Crimean war. Paradoxically, the Scottish men went to the war so as to 'exploit' another country, while their lands were cleared and depopulated. As M. C. says in the play, the "old tradition of loyal soldiering was fostered and exploited with careful calculation" (McGrath, 1993, p. 47). The British Empire exploited both lands and people of the Highlands as such. In fact, people, lands and nonhuman animals have been deemed as disposable by capitalist cultures, just as commodities to be abused and disposed. The process of dehumanisation caused to another cruel actions. In the play, it is emphasised that those who had emigrated from Scotland to Canada or the U.S.A. began to enforce their cruel rules on first nations or black people. This is a kind of 'mimetic violence,' and it is cyclical. Political and financial regimes in capitalist cultures all over the world have the same repercussions for those who have no economic power or status. It can be said that capitalist cultures create their own 'monstrous' regimes irrespective of status, race, or class. As M.C. states in the play, "[a] whole culture was systemically destroyed – by economic power" (McGrath, 1993, p. 52). Capitalist cultures and petromodern regimes have engendered new forms of relationships between the rich and the poor, women and men, the human and the nonhuman, and thereby the outcome of this was to reduce financially weak humans,' women's or nonhumans' statuses and value in the public, while confining them to relegated positions, wastelands, and exploited spheres.

Delving into North Sea oil and its effects through the relationship between Texas Jim and Whitehall in the play enables McGrath to track the twentieth-century ecological exploitation and human displacement caused by petrocapiatalism. As a farcical character, Texas Jim is the very embodiment of contemporary petroleum corporations in the play, while Whitehall stands for the government in central London. Contemporary society, economy, and culture cannot be considered as independent from the imbrication of politics and oil industry. The relationship between Texas Jim and Whitehall exemplifies

such imbrication supported by multinational oil companies, such as “Conoco, Amoco, Shell-Esso, Texaco, British Petroleum” (McGrath, 1993, p. 63). Not only did these petroleum corporations buy and exploit the land, but also controlled and corrupted governmental structures by bribing, and transformed society. The play dramatizes how Texas Jim eagerly wants North Sea oil:

There's many a barrel of oil in the sea
All waiting for drilling and piping to me
I'll refine it in Texas, you'll get it, you'll see
At four times the price that you sold it to me (McGrath, 1993, p. 63)

It is conspicuous that this is Texas Jim's boom promise for the Highlanders. In order to lure the Highlanders, Texas Jim tells them how they get rid of their miseries: “So if you'd abandon your old misery/ Then you'll open your doors to the oil industry” (1993, p. 63). Oil here is depicted as a gift of prosperity for the poor people. Later in the play, Texas Jim reveals the truth, stating that “All you folks are off your head / I'm getting rich from your sea bed / I'll go home when I see fit / All I'll leave is a heap of shit” (1993, p. 61). Texas Jim voices the hidden agenda of petroleum companies leaving behind pollution and toxicity. McGrath, as Derek Gladwin argues, “hyperbolises Texas Jim to magnify the otherwise hidden agenda of petrochemical companies, which is to manipulate local people out of their land” (2017, p. 102). Thus, oil industry and petroculture systematically produce dispossession, displacement, and exploitation as seen in the Clearances or stag hunting. These processes led local people to lose their sense of place, along with their sense of local identity.

Petrocapitalism has brought its deleterious consequences to this specific area. The people who earned their lives by fishing were forced to migrate to other places. As Texas Jim states: “So leave your fishing, and leave your soil, / Come work for me, I want your oil” (McGrath, 1993, p. 59). In this way, McGrath uses Texas Jim to explore how petroculturalist cultures corrupt and ruin humanity, civilization, and environments. For instance, notwithstanding supporting local economy related to the oil boom of North Sea, petrotourism becomes a spectacular ruin of the environment. The characters, the Crofter and his wife, financially depend on such tourism, but they feel uprooted. The oil rigs seem grandiose for the Crofter and his wife, who states that “You'll have come to see the oil-rigs – oh, they're a grand sight right enough” (1993, p. 70). But they are cognizant of how oil rigs caused to climate change and pollution: “WIFE: Och, it's terrible weather for July - / CROFTER: It's not been the same since they struck oil in Loch Duich” (1993, p. 70). Oil extraction and drilling associated with hydrofracking might result in contamination. Wife pays attention to this very fact, stating that: “When the weather clears up, you'll be wanting down to the shore to see the pollution – it's a grand sight, right enough” (1993, p. 71). This is an unsavoury position that puts every human and nonhuman world in touch with pollution. *The Cheviot* is a good illustration of the ways in which oil crosses the boundaries between the human and the nonhuman, nature and culture, and profoundly transforms the land and its people. Dramatizing petroculture as such enables McGrath to support activism on stage, as Elizabeth MacLennan notes that “political activism on the stage is important and he believed it very strongly” (2005, p. 218). Petrodrama thus becomes a medium to articulate how petropolitics and petroculturalist cultures play a foundational role in reconfiguring and altering social, economic, technological, and environmental regimes.

Conclusion

The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil dramatizes how political theatre and petrodrama mix, construing a historic, ecological narrative of exploitation and displacement in the Scottish Highlands.

Political theatre focuses on political engagements that work with the social and material world in which humans live, and speculates on how theatre enables to construct new modes of live, activism, and consciousness, whereas petrodrama deals with depictions of how petroleum infiltrates into every bit of life, be it human or nonhuman, and looks at ways of linking human and nonhuman lives to the varied facets of petroculture and petromodernity. By interweaving political theatre and petrodrama, John McGrath conjures up a story of exploitation, dispossession, and petroculturalism in which one may well recognise humans, environments, nonhumans, the Scottish history, Scottish people's oppression, and expropriation of their land. In so doing, McGrath not only establishes a new form of drama for the tribulations of capitalism and oil culture, but also uses the dramatic stages of exploitation of Scotland as examples for capitalist changes wrought on humans and environments. McGrath spotlights a significant dimension of capitalism by drawing attention to the ravages caused by it, and thus, is critique of capitalist cultures that regard every human, nonhuman, and natural entity as commodity. Therefore, he is always against the oppression and exploitation of the ruling class and capitalism, yearning for social and political change. *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil* in this sense is an important step to form a class-oriented consciousness, a petropolitik consciousness, highlighting the only way out of the chains of petromodernity.

References

- Billington, M. (2002, January 24). John McGrath. Retrieved 2013, March 22, from <https://www.theguardian.com/international>.
- Billington, M. (2009). *State of the Nation: British Theatre since 1945*. London: Faber.
- Bradby, D. and Capon, S., eds. (2005). Introduction. In *Freedom's Pioneer: John McGrath's Work in Theatre, Film and Television* (pp. xix-xxii). Exeter: University of Exeter Press.
- Brecht, B. (1964). *Brecht on Theatre: the Development of an Aesthetic*. (J. Willett, Trans.). London: Methuen.
- Buell, F. (2012). A Short History of Oil Cultures: Or, the Marriage of Catastrophe and Exuberance. *Journal of American Studies*, 46(2), 273-293. <https://doi.org/10.1017/S0021875812000102>
- Bull, J. (1984). *New British Political Dramatists*. New York: Grove Press.
- DiCenzo, M. (2005). Theatre, Theory and Politics: The Contribution of John McGrath. In D. Bradby and S. Capon, (Eds.), *Freedom's Pioneer: John McGrath's Work in Theatre, Film and Television* (pp. 3-14). Exeter: University of Exeter Press.
- Eyre, R. (2005). Foreword. In D. Bradby and S. Capon, (Eds.), *Freedom's Pioneer: John McGrath's Work in Theatre, Film and Television* (pp. xii-xvii). Exeter: University of Exeter Press.
- Ghosh, A. (1992, March 2). Petrofiction: The Oil Encounter and the Novel. *The New Republic*, pp. 29-34.
- Gladwin, D. (2017). *Ecological Exile: Spatial Injustice and Environmental Humanities*. New York: Routledge.
- Harvie, C. (1994). *Fool's Gold: The Story of North Sea Oil*. London: Penguin Books.
- Holdsworth, N., ed. (2002). Introduction. In *Naked Thoughts That Roam About*. London: Nick Hern Books.
- Howard, P. (2002). He Wrote What He Saw: the Visual Language of John McGrath. *NTQ* 72, 18(4), 307-313.
- Itzin, C. (1986). *Stages in the Revolution: Political Theatre in Britain since 1968*. London: Methuen.
- Kershaw, B. (1992). *The Politics of Performance: Radical Theatre as Cultural Intervention*. London: Routledge.

- Kershaw, B. (2001). John (Peter) McGrath. In J. Bull, (Ed.), *British and Irish Dramatists Since World War II: Second Series*. Detroit: Gale Group. Retrieved 2013, April 5, from <https://www.gale.com/databases/literature-resource-center>
- LeMenager, S. (2014). *Living Oil: Petroleum Culture in the American Century*. New York: Oxford University Press.
- Macdonald, G., ed. (2015). Commentary. In *The Cheviot, the Stage, and the Black, Black Oil* by John McGrath (pp. 17–80). London: Bloomsbury.
- MacLennan, E. (2005). Working with John. In D. Bradby and S. Capon, (Eds.), *Freedom's Pioneer: John McGrath's Work in Theatre, Film and Television* (pp. 210-219). Exeter: University of Exeter Press.
- Malzacher, F., ed. (2015) No Organum to Follow: Possibilities of Political Theatre Today. In *Not Just a Mirror: Looking for the Political Theatre of Today* (pp. 16-31). Berlin and London: Alexander Verlag.
- McGrath, J. (1993). *The Cheviot, The Stag and The Black, Black Oil*. London: Methuen.
- McGrath, J. (2002). *Naked Thoughts That Roam About*. N. Holdsworth, (Ed.). London: Nick Hern Books.
- Milne, D. (2002). Cheerful History: the Political Theatre of John McGrath. *NTQ* 72, 18(4), 313-325.
- Patterson, M. (2003). *Strategies of Political Theatre: Post-War British Playwrights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shellard, D. (2000). *British Theatre since the War*. New Haven: Yale University Press.
- Smout, T. C. (1988). *A Century of the Scottish People 1830-1950*. London: Fontana Press.
- Solnick, S. (2021). Fossil Fuel. In J. Parham, (Ed.), *Cambridge Companion to Literature and the Anthropocene* (pp. 226-241). Cambridge: Cambridge University Press.
- Szeman, I. and Boyer, D., eds. (2017). Introduction: On the Energy Humanities. In *Energy Humanities: An Anthology* (n.p.). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Wenzel, J. (2017). Introduction. In I. Szeman, J. Wenzel, and P. Yaeger, (Eds.), *Fueling Culture: 101 Words for Energy and Environment* (pp. 1-16). New York: Fordham University Press.

65. Bourdieucu oyun hissi/strateji kavramları ışığında *Bozkırdaki Çekirdek* romanını okumak

Atalay GÜNDÜZ¹

APA: Gündüz, A. (2022). Bourdieucu oyun hissi/strateji kavramları ışığında *Bozkırdaki Çekirdek* romanını okumak. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1045-1060. DOI: 10.29000/rumelide.1188786.

Öz

Özellikle altmışlı yıllardan itibaren köy enstitülerinin romantik bir tablo içinde idealize edilerek mitleştirilmesine yönelik sol eğilimlere Kemal Tahir *Bozkırdaki Çekirdek* (1967) ile içeriden en sert eleştiriyi getirenlerden biri olmuştur. Romanın bugüne kadar gözden kaçan önemli yan temalarından bir tanesi enstitülerin kapanmasına giden yolda “oyun”da strateji geliştirme başarısı gösteremeyen failerin rolüdür. Bu makale Bourdieucu oyun hissi ve strateji kavramlarını kullanarak sözü geçen romanın karakterlerini ele almayı hedeflemektedir. Bourdieu’nun toplumsal yapılar içinde bireylerin etkinliklerini incelemeyi hedefleyen kuramının en temel kavramlarından biri olan habitus bulunduğu alanda, yadsımadan kendini evinde hissetmek demektir. Bu da failin oyun duygusuyla alanda oynanan oyun arasında bir örtüşme olduğunda ortaya çıkar. Bu bağlamda failin oyunun içinde söylem ve temsil ötesinde eylemde bulunması ve söylem ve temsilin görünürde verdiği mesajların altında yatanları oyun hissi ile kavrayarak kurulmakta olan oyunun stratejilerini sezip kendi stratejilerini doğru kanılar ile oluşturması gerekir. Bunları da sebeplerini çok açıkça bilmeden gerçeğe denk düşürtebilmesi failerin oyunda başarılı olmaları ve oyunu sürdürebilmeleri açısından elzemdir. Bu kavramların ışığında *Bozkırdaki çekirdek* romanının kahramanları okunduğunda Kemal Tahir’in köy enstitülerinin kuruluş aşamasına getirdiği eleştirilerin yeni bir boyutunu keşfetmiş oluruz. Köy enstitülerinin banisi konumundaki tarihsel kişiler romanda, siyasal alanın stratejik kıvraklık gerektiren oyunlarını başarıyla sürdürmekten uzak, sahada liderlik üstlenmiş karakterler de kırsalın, köyün oyunlarını yürütebilmekte başarısızdır. Habitusunun verdiği yatkinliklerle alanın oyunlarında başarılı olma potansiyeline sahip failerse karar verme ve liderlik etme pozisyonlarından uzaktadır.

Anahtar kelimeler: oyun hissi, strateji, Bourdieu, *Bozkırdaki Çekirdek*, Kemal Tahir

Bourdiesian feel for the game/strategy in Kemal Tahir’s “The Seed in the Steppe”

Abstract

Kemal Tahir’s *The seed in the steppe* (1967) is an insider criticism directed against the leftist tendency to idealize the village institutes with a romantic attitude. One of the overlooked subthemes in the novel is the agents that are not able to develop necessary strategies to prevent the closure of the institutes. This essay offers a Bourdesian new reading of the novel through focusing on characters who have to pay dear prices for failing to feel the flow of the games played in the field. Habitus which suggests a homeliness, a predisposition is one of the key concepts in Bourdieu’s social theory which aims to observe social agents’s activities in social structures. According to Bourdieu, to succeed in the

¹ Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim Tercümanlık ABD (İzmir, Türkiye), atalay.gunduz@deu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0325-5191 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1188786]

game, it is most significant that agents with the right habitus does not need to stop and think about all these strategies, they act automatically. Reading *The seed in the steppe* through the light of these concepts, we discover a new aspect of the criticisms Kemal Tahir directed towards the opening of the village institutes. The historical patrons of the institutes are represented as lacking in strategies and as failures in the games of the political field, also the leading positions in the foundation of the schools cannot find the right strategies to beat the resistance in the local. Moreover agents with the necessary basic skills and strategies to succeed in the field are not in the right positions to bring the project to fruition.

Keywords: feel for the game, strategy, Bourdieu, Bozkırdaki Çekirdek, Kemal Tahir

Giriş

Bozkırdaki çekirdek (1967), Kemal Tahir'in en çok ilgi çekmiş romanlarından biriyle, *Devlet ana* ile aynı yılda çıkması bakımından da büyük öneme sahip bir romandır. Her iki roman da, Oğuz Atay'ın "medeni cesaret" olarak nitelediği, içinde bulunduğu politik alanın gerek cumhuriyet devrimleri gerekse Osmanlı tarihi anlatılarının ne kadar gerçekçi olduğuna yönelik sorgulamalar içermekte ve bir tartışma zemini yaratma girişimleri olarak okunabilir. Romanın merkezinde yer alan köy enstitüleri Türkiye'nin nüfusunun yüzde seksen gibi büyük bir çoğunluğunu oluşturan elli bin köyde yaşayan insanların eğitilmesi için gerekli köy öğretmeni ihtiyacını karşılamak üzere kurulmuş yapılardır. 1940 yılına gelindiğinde ancak beş bin köyde okul ve öğretmen vardır. Okula ve öğretmene kavuşmayı bekleyen kırk beş bin köyün bulunduğu bir ülkede köyün tek sorunu eğitim de değildir. Mahmut Makal'ın *Bizim köy* adlı otobiyografik çalışmasında anlattığı gibi başta sağlık olmak üzere, geleneksel tarım uygulamalarından gelen verimsizlik de çok acil çözüm bekleyen sorunlardır. Bu bağlamda köy enstitüsü mezunlarından tek beklenen okulda öğretmenlik yapmak değildir. Köye yeni tarım uygulamalarını tanıtmak, sağlık konularında köylüyü aydınlatmak da bu köy öğretmenlerine yüklenen görevlerdendir.

Çoğunlukla siyasal tartışmalar ışığında yorumlanan roman, özellikle sola eğilimli yazarlar tarafından Türk modernleşmesinin önemli kurumlarından birini karalamakla suçlanmış (İnce, 2007; Naci, 1981; Makal 2009), sağa eğilimli İslamcı yazarlar tarafından kendi anlatılarının bir olumlanması olarak dolaşımda tutulmaya çalışılmıştır (Armağan, 2022; Beşer, 2022; Uçan, 2012). Tüm bu okumaların merkezinde, Irmak'ın (2018, s. 90) da gözlemlediği gibi köy enstitülerinin nasıl temsil edildiği sorunsallaştırılmıştır. Bu çalışma alanda gelişen oyunun gidişatını okuyamayıp bedelini ağır bir şekilde ödemek zorunda kalan karakterleri merkeze alarak yeni bir okuma önermektedir. Bu bağlamda Kemal Tahir romana pekala "Ahmakıslatan" başlığını da verebilirdi. *Bozkırdaki Çekirdek* başlığı romanda Don Quijotevari idealist bir romantizmi benimsemiş Köy Enstitüleri'nin kurucularına karşı Kemal Tahir'in gerçekçiliği temsil eden karakteri Şefik Ertem üzerinden getirilen eleştiriyi içerir: "Çekirdeği olsa Bozkır kalır mıydı bozkır?" (2016a, s. 171). Romanın "Çatı" başlığını taşıyan birinci bölümü Ankara'da "ahmakıslatan" yağarken CHP Genel Merkezi civarında ve genel sekreterlik ofisinde geçer. Roman boyunca da sürekli tekrarlanan bir motif olan "Ahmakıslatan" ile başlayan bölüm, tam on kere tekrarlanarak gene "ahmakıslatan"la biter. TDK'nın tarifine göre "Yavaş yavaş ve ince ince yağın yağmur, çisenti"dir ahmakıslatan. Ahmağı, yani aptal ıslatması da belki buradan gelmektedir; yavaş yavaş ve ince ince yağmasından aldatıp ıslatmaktadır.

Sağırdere, Körduman, Rahmet yolları kesti, Yediçınar yaylası, Köyün kamburu, Büyük mal gibi Kemal Tahir'in köy romanlarına verdiği başlıkları şöyle bir düşünecek olursak bunlar arasında belli başlı ortak noktalar olduğunu ve bu başlıkların Tahir'in köy üzerine düşüncelerinin bir nevi özeti olduğunu hemen

görüyoruz. İlk göze çarpan özellik de “kör”, “sağır”, “topal” sakatlık belirtir sıfatlardır. Gerçekten de modern tıpla henüz tanışmamış 1940ların, 1950lerin köyü çok sağlıklı bir nüfusa sahip değildir. Yolları eşkıyalar kesmiş, güvenlikten söz etmek zordur. *Yediçınar yaylası* da gene hıleyle, kan dökmeye el değiştiren mülkü, can ve mal güvenliğinin nasıl da pamuk ipliğine bağlı olduğunu imleyen başlıklardır. Öte yandan bu romanların hiçbirinde köyün başkentle olan bağlantısı, başkent köy üzerindeki belirleyiciliği ve oyun kuruculuğu böylesine doğrudan dile getirilmemiştir. Bu başlıkların her biri romana bir merkez tayin etme, bir prizma sunma önerisi olarak okunabilir. Romanda ortaya çıkmış diğer tüm temalar, hiyerarşik olarak başlıkta belirtilen temanın altında yer alırlar. Yazarın başlıkta kullandığı tercihle okuyucunun eserini nasıl yorumlaması, anlamlandırması gerektiğine müdahalede bulunmuş olur. Başlığı unutup, yok sayarak okuyucunun kendini editör yerine koyarak esere kendi okumasından kaynaklı yeni bir başlık düşünmesi eğlenceli olduğu kadar, metnin anlam dünyasını genişleten ve harekete geçiren bir egzersizdir.

Kemal Tahir sol çevrelerce köy enstitüleri davasına karşı olmakla suçlansa da, yakın arkadaşlarından Bozdağ'ın aktardığına göre yazar enstitülere değil onların kuruluş biçimine karşıdır. Öyle ki, Tahir'in karşı çıktığı milletin geleceğini bu derece derinden etkileyecek, gencecik çocukların yirmi yıl hizmet zorunluluğuyla, hemen hemen bütün yetişkin yaşantılarını bağlamaları hedeflenen bir projede dış siyasette esen rüzgarlara göre savrulan bir yapı kurmaktır:

Böyle yaparsam, politikada paçamı kurtarırım diye aklın kesecek, önünü sonunu düşünmeden ilköğretimde, öğretmen sistemini kuracaksın .. Bölükte çavuş olan okuryazardan köy öğretmeni yapacaksın! Ona faşist bir eğitim vereceksin! Turan efsaneleri öğreteceksin, salacaksın ortaya! .. Derken, sen hesabı yanlış yapmışsın, Faşistler değil, Komünistler kazanıyor partiyi² .. Bu kez, fırt diye dönüyorsun, marksist düşünceli olanları iş başına, Turancıları cezaevlerine getiriyorsun³ .. Peki, bugün cezaevine gönderdiğin, tabutluklarda işkence ettiğin insanlar, dün sırtını okşadığın, 'Hadî görevim seni.' diye gizlice göz kırptığın kişiler değil mi? ... Hükümet olarak bu rezilliği nasıl yapabilirsin? ..

Aynı rejim ve aynı insanlar, Köy Enstitülerinde müfredat programını bırakacaklar, onun yerine sosyalist tandanslı kitaplar okutacaklar, ortak yaşam örnekleri verecekler, sonra da okulda öğrendiklerini evinde konuşan öğrenciyi yakalayıp deliğe tıkacaksınız!.. Bu maskaralığın yanında olmak hangi abdalın işidir! (aktaran Bozdağ, 1995, s. 100)

Burada da görüldüğü gibi esaslı bir temele oturmayan ve bir uçtan ötekine savrulan bu politikaların cazibesine kapılıp oyuna katılmaya kalkanlar, rüzgarın değişmesiyle kendilerini nereye savrulduklarını ve nasıl olduğunu anlayamadıkları bir yerde bulurlar. Devlet aygıtına hükmedenler, kurdukları oyunların sonuçlarının neler olabileceğini, katılımcılara ne türden bir maliyet yükleyeceğini hesaplayabilecek durumda değildir. Bu bağlamda romanda karakterler iki kısma ayrılmaktadır. Ahmakıslatanın ne tehlikeli bir yağmur olduğunu sezip kendini korumayı başarabilen gerçekçiler (ki bunlar çoğunlukla siyasal elite olan yakın temasları sayesinde güçlü bir oyun sezişine sahiptir) ve bir Don Kişot idealizmiyle, gerçek durumun ayırıcısına varamayıp söylenenlerin ve planlananların altında

² Bu konuda Çolak (2014, s. 76) Almanya'nın kaybedeceği anlaşılınca hükümetin o güne kadar Almanya'nın sempatisini kazanmak için hoşgörüle yaklaşan ve faaliyetlerine göz yumulan Turancıların kovuşturmayla uğratıldığına değinir. Deringil (1989) de Türk hükümetinin kendi içinde bir denge politikası izleyebilmek için önemli bakanlarına rol dağıttığı ve bakanların da bu roller gereğince güya hükümeti kendi doğrultularında farklı dış güçlere doğru çekmeye çalıştıkları belirtilir. Bu mizansende dış işleri bakanı Numan Menemencioğlu'na Almanya taraftarı gibi gözükme düşer. Nitekim hükümetin Almanya'yı kızdırmamak için vermek zorunda kaldığı tavizler İngiltere'yi kızdırınca hükümet Menemencioğlu'nun istifasıyla bu krizi aşmak yoluna gitmiştir (Deringil, 1989, s. 171).

³ Türk milliyetçiliğinin en çok tanınan isimlerinden biri olan Nihal Atsız 3 Mayıs 1944'de görülen İrkçılık-Turancılık davasında devletin bizzat kendisinin irkçi uygulamaları olduğundan kendisine bununla suçlayarak yargılamayacağını belirterek kendisini şu sözlerle savunmuştur: "...askerî okullar ve Hemşire Okulu'na ancak Türk ırkından olan öğrencilerin alınması, 2510 sayılı iskân kanununun 7, 9, 10, 11, 13'ncü maddeleriyle iskân muafiyetleri nizamnamesinin üçüncü, dördüncü maddeleri, Millet Meclisi tarafından kanunla kabul edilen İstiklâl Marşı'nın ve Harp Okulu Marşı'nın Türk ırkını terennüm etmesi, hep irkî görüşün mahsulleridir."

yatan niyetleri, zayıf iradeyi sezemeyip (yani oyun hissi zayıf olup) kendi hayatlarını riske atan, islanan "ahmak"lar. Bu makalede bu iki kategoriye oluşturan karakterleri Bourdieu'nün strateji ve oyun duygusu kavramlarından hareketle ele alınacaktır.

Bourdieu'ü oyun hissi/strateji

Bourdieu Pascal'dan hareketle insanın zihin olduğu kadar otomat olduğunu vurgular. (2015, 24) Pascal'a göre ikna etmenin tek aracı akılla ispat olamaz: "İspatlar, deliller sadece zihni ikna edebilir, en kuvvetle ve katiyetle inandığımız delilleri bize sağlayan ise adet ve alışkanlıklardır." (Pascal, 2012, 123) Pek çok hareket akıl süzgecinden geçmeden, kendiliğinden bir refleksçesine gerçekleşir. Örneğin bir piyanist bir sonraki tuşa düşünmeden, beden bilgisiyle otomatikçe basar. Ya da bir futbolcu topa karşı hamlesini düşünmeden oyun hissiyle yapar. Araba kullanırken, yemek yaparken, yürürken, arkadaşlarımızla konuşurken, günlük hayatın her aşamasında düşünüp bilinçli bir şekilde kararlar almaya gerek duymadan bu stratejiler gerektiren hareketleri birer otomatmışçasına yaparız. Tüm bunları durup düşünerek, zihnin süzgecinden geçirip kararlar alarak yapmaya kalksak günlük hayatımızın akışı felce uğrar. Tereddüt içinde kıvranıp kalan, hareketi yitirmiş birine dönüşürüz: "Akıl pek çok perspektiften ve ilkeden hareketle yavaş hareket eder; bu ilke ve perspektiflerin daima onun huzurunda bulunması gerekir, fakat akıl bu ilkeleri daima aklında tutamadığından sürekli dalgınlığa düşer ve yolunu şaşırır." (Pascal, 2012, s. 124)

Romanlarında insan gerçeğinin peşine düşen Kemal Tahir'in insan eyleminin dinamiklerini araştıran Bourdieu ile hemen hemen aynı gözlemlerde bulunmuş olması şaşırtıcı değildir elbette. Bourdieu'nün kuramı sosyal bilimlerin, felsefenin, sosyolojinin kuramsal kavramlarına yaslandığı için tabii ki daha bütünlüklü bir bakış açısı sağlamaktadır. Bu kavramlardan hareketle Tahir'in eserlerine baktığımızdaysa yepyeni örüntüler gözümüze çarpmaya başlamaktadır. Kuramın kavramsal imkanları metinlerin içerdiği gözlem zenginliğini görünür kılmaktadır.

Oyun metaforu Bourdieu'nün eylem teorisinin en önemli kavramlarından birinin, habitusun kavranması için anahtar bir öneme sahiptir. Toplumsal hayat içinde bireyler ortak oyunlara katılırlar. Oyuna duydukları inanç (*illusio*) düzeyinde de yatırım yaparlar, riske girerler ve fedakarlıkta bulunurlar. Sporda olduğu gibi her oyunun kendine has kuralları, başarılı olmak için edinilmesi gereken becerileri ve stratejileri vardır. Öğrenim aşaması geçildikten sonra bu kurallara, becerilere ve stratejilere nadiren atıfta bulunulur. Oyunlarda katılımcıların çok çok azı yeni baştan kurallar, kendine özgü beceriler icat etmeye çalışır. Bir tek oyunda ustalaşmak bile diğer oyunlara katılım için önemli bir birikim oluşturur. Oyunu tanıyanlar bu becerileri farklı oyunlara da aktarıp sonsuz sayıda oyuna dahil olabilirler. Ne kadar farklı bir failer toplumuyla oynarlarsa oynasınlar temel kurallar, beceriler ve stratejiler değişmediğinden uyum çok hızlı bir şekilde gerçekleşir. Nitekim failer nadiren bağımsız, özgün, uyumsuz pratikler içine girerlerse de bunun bedelini oyundan dışlanmakla öderler. En bireysel olduğunu düşündüğümüz eylemler bile "toplumsal, kolektif" tir: "Habitus, toplumsallaşmış bir özneliktir" (Bourdieu, 2021, s. 178). Failer bir dansta diğer dansçıların bir sonraki hareketini, sporda oyuncuların birbirlerinin hamlelerini "somutlaşmış, bedenselleşmiş toplumsallık" olarak tanımlanan habitus sayesinde sezer. Bir grup içinde kendiliğinden ortaya çıkan uyum ortak bir habitusu paylaşmaktan ileri gelir. Grubun planlamadan, haberleşmeden belli bir ahenk içinde işlemesi için "bariz bir hazırlığın" olmasına gerek yoktur (Bourdieu, 2018, s. 168). Erken yaşta aileden, toplumsal etkileşimle edinilen deneyimden ve okulda alınan eğitimden oluşan ve pratiklerin uyumunu sağlayan habitus "ortak bir koda hakimiyeti" içerir (Bourdieu, 2018, s. 169). Bu bağlamda herhangi bir alanda başarılı olup alana hakimiyet kurmak isteyen failerlerin bu düzeltmeler ve ayarlamalarla ortaya çıkan

eğilimleri oyun hissiyle çok iyi bir şekilde yönetiyor olması, doğru stratejileri geliştirmesi beklenir. Bourdieu oyun hissi yüksek stratejik hareket edebilen failerin bu yetilerinin habituslarının bir parçası olduğunu dile getirir: “bir oyun hissi, pratik bir duyu, yani bir habitus’un [kılavuzluk ettiği], kurallara göre değil, küçüklüğümüzden beri içerisine dalmış olduğumuz bir oyunun örtük düzenliliklerine göre oynama yatkınlıkları)” (Bourdieu, 2015, s. 292). Bu yatkınlıklar failin alanda rahatça hareket etmesini, sermaye biriktirmesini ve kendini güvende hissetmesini sağlar. Habitusunun alanla uyumu olmadığı durumlardaysa, oyunlara katılmakta zorlanacak veya katılsa da çok fazla olumlu sonuçlar çıkartamayacaktır.

Habitus failin bulunduğu alanda, yadsımadan kendini evinde hissetmesidir: “Nasıl ki ‘doğru kanı’, bir şekilde, nedenini niçinini bilmeden ‘gerçeğe denk düşerse’, yatkınlıklar ile konum, oyun duygusu ile oyun arasındaki çakışma da faili, yapması gereken şeyi açıkça bir hedef olarak ortaya koymadan, hesap ve bilincin ötesinde, söylem ve temsilin ötesinde eylemeye götürür” (Bourdieu ve Wacquant, 2021, s. 181). Bu bağlamda failin oyunun içinde “söylem ve temsil” ötesinde eylemde bulunması ve “söylem ve temsilin” görünürde verdiği mesajların altında yatanları oyun hissi ile kavrayarak kurulmakta olan oyunun stratejilerini sezip kendi stratejilerini “doğru kanılar” ile oluşturması ve bunları da sebeplerini çok açıkça bilmeden “gerçeğe denk düşürtebilmesi” failerin oyunda kalabilmeleri için gereklidir.

Köy enstitülerine özellikle köy çocukları alınmaktadır ki zaten bu habitusun içinden gelen çocuklar tekrar yörenin köyüne döndüklerinde gerek oyunlara girmekte, gerekse yeni oyunları yöre halkına tanıtmakta mümkün olduğunca daha az zorlukla karşılaşsınlar. 1940-1954 arasında 21 farklı yörede yirmi bir enstitü kurulmuş ve her biri yörenin coğrafi, kültürel, toplumsal, ekonomik özelliklerine göre bir planlamayla köylere başta öğretmen olmak üzere, sağlıklı ve ziraatçi yetiştirme yoluna gitmiştir. *Bozkırdaki Çekirdek* kurgusal olarak on dördüncü Dumanlı Boğaz Köy Enstitüsü’nün açılış macerasını anlatır. Enstitünün kurulma aşamasında Ankara’daki karar vericilerin tutumu, kurulduğu yerde yerel halkın yaklaşımı, sosyo-ekonomik durumları ve devlet algısı, öğrencilerin ve öğretmenlerin beklentileri ayrıntılı bir şekilde işlenir. Siyasal iradedden kaynaklanan bir kararla köyü değiştirmeyi hedefleyen bir projedir köy enstitüleri projesi. Yüzde doksanı köylü olan bir nüfusa sahip olan Türkiye Cumhuriyetinin yöneticileri toplumun ancak köyden başlayarak modernleştirilebileceğine inanmıştır. Geri kalmışlığın, fakirliğin sebebi cehalet, geleneklere bağlanıp kalmaktır. Modern, güçlü, refah içinde bir toplum için ancak ve ancak nüfusun ezici bir çoğunluğunu oluşturan köylüler eğitilmeli, modern tarım teknikleriyle tanıştırılmalıdır.

Böylesine değişime inanmış bir projenin gerek politik alanda, gerek eğitim alanında, gerekse köyün toplumsal alanında bu oyuna inanan failer yaratması gerekecektir. Bununla da kalmayıp bir alanda oyuna dahil olanların diğer alanlardaki oyuncuların oyuna inancından emin olması gerekmektedir. Oynanan oyunda hakim failerin stratejilerini sezemeyip, onların “söylem ve temsillerini” okuyamayan “ahmaklar” “ıslanmaya” mahkumdur. Bu bazen romandaki felsefe öğretmeni örneğinde olduğu gibi yirmi üç yıllık çok sevdiği mesleğinden olup üstüne iki yıl hapis ve sürgün cezası yemekle, bazen İlköğretim Genel Müdürü örneğinde olduğu gibi konumunu kaybetmekle, bazen de daha da büyük bir bedel ödeyerek Bekir Ozan gibi tatlı canından olmakla sonuçlanır.

“Ahmakıslatan” Kemal Tahir için gerçekçi olmayı başaramadığından tehlikeyi sezip tedbir alamamak, öngörüsüzlük, insanları ve olayları oyunun kuralları ve gidişatı içinde değerlendiremeyip kendini güvende sanarak aldanmanın metaforudur. Nasıl ki ahmakıslatan anlamadan, fark ettirmeden ıslatıp hırpahyorsa, siyasal alanda oynanan oyunun işaretlerini doğru okuyamayan tabi konumdaki failer de neyin geldiğini göremeden kendilerini oyun dışına fırlatılıp atılmış bulabiliyorlar.

Köy enstitüleri Türkiye'nin yeni açılan, açılmakta olan köy okullarındaki öğretmen açığını gidermek için kurulmuştur.⁴ Nüfusunun büyük çoğunluğu köylerde yaşayan bir ülkede gelecek kuşakları eğitip yetiştirmek cumhuriyetin öncelikli hedeflerinden biridir. Bu bağlamda romanda ilk karşımıza çıkan karakterin jandarmaların arasında hastaneye sevk edilmiş tutuklu bir felsefe öğretmeni olması bir tesadüf değildir. Özgürlüğünü yitirmiş öğretmen yağmurlu bir Ankara gününde gene böyle bir havada toplumbilim dersinde öğrencileriyle geçen diyalogunu hatırlar:

- _De bakalım, 275 Malak İlyas, bura nere?
 _Kutsal başkentimiz Ankara'dır öğretmenim!
 _Ya siyim siyim yağan?
 _Ahmakıslatandır öğretmenim!
 _Güçlü bir esinti bu pisliği sürüp götürmezse n'olur?
 _Çoğa varmaz bütün ateşler söner; taş, toprak, mal, davar, odun, adam birbirine karışır.
 _Şimdi beri baksın da 319 Namık Atmaca, bunun ne demeye geldiğini bize açıklasın! Beklemekteyiz! Bekledik! Bilemedi, çünkü dinlemedi... Sırtmayalım, sıfıftayızdır, kişnemeyelim, toplumbilim dersidir bu! (11)

Oyuna kendini kaptırmış felsefe öğretmenin öğrencilerinin dünyasına ait imgelerle habituslarının çok uzağında bulunan kavramları onlara aktarmaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Kullandığı dilden "ahmakıslatanın" ne "pislik", ne tehlikeli, ne yıkıcı bir afet olabileceğini öğrencilerine belletmeye çalışır: "Çoğu varmaz bütün ateşler söner; taş, toprak, mal, davar, odun, adam birbirine karışır" yani bir sele dönüşüp önünde durulmaz olur. Yağan "ahmakıslatanın" kendisine bu sahneyi hatırlatmış olması da boşuna değildir. İçinde bulunduğu felaket durumuyla bu derste anlattıkları arasında doğrudan bir bağlantı kurmuştur. Romancı öğretmenin bunları aklından geçirmektedirken ne halde olduğunu şöyle betimler: "Somurtkan herif aklından geçirdiklerine gülecek yerde, suratını büsbütün astı. Çok uzun boylu, kamburca, kara kuruydu, kılıksızdı. Ulus Meydanı'nın Zafer Anıtı karşısında, ahmakıslatanın altında, kafası dik duruyor, bir çalım Donkişot'a⁵ benziyordu" (2016a, s. 11).

Kendini güvende sayıp yaptığı bir şakayla mesleğini, özgürlüğünü⁶, sağlığını yitirmiş olan öğretmenin şakaları kendine biraz acı gelmeye başlamıştır. Don Quijote gibi neye uğradığını şaşırması, kendini hakim karşısında bulmuştur: "Anıtın gülle taşıyan köylü karısı da ahmak ıslatana metelik vermiyordu. Suratının çatkınlığı sırtındaki onbeşlik merminin ağırlığından değil, angaryanın yüz yıllardır bitmek bilmemesindendi. 'Bu nasıl Batı uygarlığı, efendim Atatürk'üm! Sen atlısın, avrat yaya! Beygirin taşıyacağı yükü de ona vurmuşuz!'" (s. 12). İftiraya uğradığını bir türlü anlatamaz çünkü evinde de "şair

4 17 Nisan 1940'da resmi gazetede yayımlanan Köy Enstitüsü Kanunuyla kurulan eğitim kurumlarıdır. Köy enstitülerinin kurulmasında en önemli görevi üstlenen kişi diyebileceğimiz dönemin ilköğretim genel müdürü İsmail Hakkı Tonguç (1893-1960) *Canlandırılacak köy* (1939/1947) başlıklı kitabında Türkiye'nin on dokuzuncu yüzyılda başlayan eğitimde modernleşme çabalarının tarihini, okullaşma oranlarını, bu tarihsel süreçte ortaya çıkan sorunları ve gelişimin boyutlarını ayrıntılı bir biçimde ele almış ve köy enstitülerine giden yolun ne tür aşamalardan geçilerek döşendiğini gayet bilimsel bir perspektifle sunmuştur. Yazar köylülerin beklentilerini, alandaki öğretmenlerin deneyimini, öğrencilerin durumlarını binlerce köy okulunu ziyaret ederek yerinde tespit etmiş ve çalışmasında bunlara da oldukça önemli bir yer vermiştir. Tonguç bu çalışmasında yalnızca Türkiye'de ilköğretimin tarihsel gelişimini ve mevcuttaki durumunu ortaya koymakla kalmaz, dünyada geçerli olan eğitim anlayışlarını, okullaşma düzeylerini ve modellerini de başarılı bir şekilde sunar.

5 İdealle edilmiş bir dünyayı yaşayan Don Quijote'nin başına gelenler saymakla bitmez. Çevresinde olup bitenleri fark etmemenin bedeli çok ağırdır: "Mızrağın diğer parçalarından da yararlanıp hepsini zavallı düşkünün üstünde paramparça etti. Don Quijote ise, bu sopa yağmurunun altında bile çenesini tutmuyor, yere, göğe, haydutlara (onun gözündeki adamlar öyleydi) tehdit yağırdırıyordu" (Cervantes Saavadre, 1995, s. 70).

6 Kemal Tahir ile yaşatılabilecek bir akademisyen olan Niyazi Berkes (1908-1988) ölümünden sonra yayımlanan anılarında, ömrünün çok uzun bir dönemini sürgünde geçirdikten sonra şu sözlerle kendini ifade eder: "Düşün yaşamımda çektiğim en büyük ıstırap bizim toplumumuzda, ülkemizde toplumbilimin bir süs, bir gösteriş ve taklit olmaktan öteye gitmediğini görmek olmuştur. Bunun başlıca nedeni, düşün ve bilimsel araştırma özgürlüğü olmaması, varılan sonuçlardan ürkenlerin elinde, bilimin üstünde olan bir güç bulunmasıdır." (1997, s. 129)

kitapları” bulunmuştur: “Biri karısına, öteki kocasına söylerim diye korkup düzenlediler bu komonist iftirasım’ diyecek miydi? Başkan: ‘Niçin sana düşmanlık etsin arkadaşların? Evine de onlar koymadı ya bu şiir kitaplarını... Saygı isterim yargı yerine...Ne var gülecek?’ diye elini kürsüye vurmuştu küt küt...” (2016a, s. 12) Oyunun bahislerini yanlış okumanın bedeli çok ağırdır: “İki yıl ağır hapis! İki yıl sürgün! Ne kadar sevdiğimizi, ancak cezaevinde anladığımız yirmi üç yıllık öğretmenliğin tantuna gidişi...” (2016a, s. 12) Hakim karşısında cezaya çarptırılmak üzereyken bile oyunun ne kadar ciddi, ne kadar ağır sonuçları olabilecek bir oyun olduğunu kavrayabilmiş değildir. Ancak elleri kelepçede hastaneye sevk edilirken nasıl ağır sonuçları içeren bir oyun olduğunu ayırdına varacaktır.

Kemal Tahir’in romanı böylesine bir sahneyle açmasını nasıl okumak gerekir? Eğitim alanını kurma gücüne sahip devlet üst alanı oyunu öylesine bir yapıya kavuşturmuştur ki, gerçekten iyi yetişmiş, öğrencileriyle iletişimi güçlü, onların dilini konuşabilen, mesleğine aşık bir öğretmen bile çok kolay bir şekilde oyunun dışına savrulmuştur. Oyunun bu güçlü oyuncuyu kaybetmesi tabii ki o alanın kan kaybetmesine ve güçten düşmesine sebep olacaktır. Siyasetin bu kadar hakim konumda olduğu bir denklemde en mükemmel eğitim kurumları kurulsa bile alanın güçlenip etkili bir işlerlik kazanması mümkün olamaz. Nitekim romanın sonunda da eğitim alanı başka bir alan karşısında, köyün bir mikro alan olarak failleri öylesine büyük sorunlarla kurulmakta olan okulun karşısına çıkacaktır ki eğitim alanının failleri kendini yenilmiş hissedecektir.

Siyasal alanın hakimleri: Oyun bilgisi yüksek olanlar

Bourdieu sosyolojisinde oyunların oynandığı, güç mücadelelerinin verildiği, yer kapma savaşlarına sahne olan Swartz’ın (2011: 167) deyiimiyle “mekânsal metafor” alandır. Tahakküm, tabilik veya benzeşiklik ilişkileri faillerin bu alandaki sermaye birikimleriyle belirlenir. Bu alanda oynanan oyunlara ne ölçüde, ne büyük bir istekle katılma veya katılmama isteğine *illusio* denir. Failler oynanan oyunu çok anlamlı, oraya yapacağı yatırımın karşılığının emeğine, zamanına, ve enerjisine değer olacağına inandığı (doxa) sürece tüm benliğiyle bu oyunlara iştirak edebilir. Ya da tam tersi bir biçimde oynamaya değer bulmayarak tamamen dışında kalmayı tercih edebilir. Alanda oynanan oyunlara katılım bu sorgulanmayan *doxa* sayesinde gerçekleşir. Bu ortak *doxa* olmadan, oyunlara katılmayacağından bir alandan da söz edilemez. (Grenfell, 2005: 161) Oyuncular habituslarından, o alanda biriktirdikleri sermayeden ve zamanla geliştirdikleri stratejilerden oluşan kozlara, “yani güçleri oyuna göre değişen temel kartlara” sahiptir. (Wacquant ve Bourdieu, 2021, s. 144) Kartların gücü oyundan oyuna değişiklik gösterir. Benzer şekilde (simgesel, ekonomik, kültürel, toplumsal) farklı sermaye türleri de alandan alana geçerli olsa da, farklı değerlere sahip olurlar. Hatta aynı alanda konjonktüre göre de farklı değerlere kavuşurlar. Bir sermaye türünün değeri bu sermayenin kullanılabilirliği bir alanın, veya oyunun varlığına dayanır. Oyun ne kadar güçlüyse bu sermayenin değeri o kadar yüksek sayılacaktır. Alanın zayıf olduğu durumlardaysa bu sermayenin ederi, geçerliliği de o derece zayıf ve geçersiz olacaktır. Alan sonsuz bir uzayda var olmaz. Katılanların rekabeti azaltmak ve kendilerine yer açmak için giriştikleri mücadeleyle sürekli belirlenen, çekişmelere açık sınırları vardır. Alanın hakimleri giriş bedellerini sürekli yükselterek ve aidiyet kuralları dayatarak kimlerin girip kimlerin giremeyeceği konusunda kontrol sahibi olmaya çalışırlar. (Wacquant ve Bourdieu, 2021, s. 146)

Oyuna giren kişiler oyunun açık gizli kurallarını kabul etmek ve bu kurallara göre oynamak durumundadırlar. Oyun içindeki düzen ancak bu “aleni” ve “zımnı” kurallar sayesinde sağlanabilir: “Alanın niteliklerinden biri tam da, kazanmak için verilen, oyuna içkin kurallara uygun şekilde yürütülen mücadeledir.” (Bourdieu, 2015, 123) Bourdieu ayrıca Weber’den hareketle bu kurallara uymayan oyuncuların oyun dışına savrulacağını, örneğin kapitalist bir “kozmosun” dayattığı kurallara

uymayan patronun iflas edeceğini, işçininse işinden olacağını vurgular. Bu kurallar aleni olabileceği gibi zımnı de olabilir. Bir çok meslek dalında olduğu gibi alanların kuralları çoğunlukla o alan içinde yetişmiş, habituslarını bu alanlara uydurmuş, oyun hissine sahip oynayanlarca paylaşılırken, oyunun yabancı, alana yeni gelen biri için bunlar anlaşılması ve öğrenilmesi zor görünen birer muamma olarak kalacaktır. Bu zımnı kurallar kendilerini zaman zaman ancak yaptırımlarla hatırlatırlar.

Bir toplumda çok farklı alanlar birbiriyle yan yana, bazen iç içe, bazen de kesişerek kıt kaynakların paylaşımı için bir birlerine üstünlük kurmaya çalışırlar. Hakim konumdaki üst alan, yani devlet, tabi konumdaki alanların kurallarını, giriş (kovuluş) şartlarını oluşturma yetkisini elinde bulundurur. Siyasal alanın hakimleri, bürokratik alanın hakim pozisyonundaki oyuncularıyla devletin yapıcı kurumlarında alanların yapısını belirleme gücüne sahiptir.

Bu bölümde farklı alanların failleri arasında yaşanan bir kesişimi ele alarak bu faillerin sermaye biçimlerinin bu kesişimdeki dinamikleri nasıl etkilediği tartışılacaktır. Bozkırdaki çekirdek'te bin bir zahmetle ve emekle nadiren yetişen entelektüel sermaye sahibi failler, bir üst-alan olarak politik alanın hakimleri karşısında olabildiğince güçsüz ve kırılıktır. Önünü ardını düşünmeden yaptığı bir espriyle hayatı kararmış olan felsefe öğretmeni sığınacak bir alan olarak girdiği siyasal çatının altında elleri kelepçeliyken kovulur. Ona bu çatının altında hiçbir şekilde yer yoktur:

- Kara şemsiyeli, karayağız adam hızla yaklaştı, geçti, duraladı, döndü:
- Nedir? Nariyor burda bu?
 - Hoca, karayağız adamın bakmadan kelepçeyi nasıl gördüğüne şaştı.
 - Kelepçeli adam geçirilir mi buradan?
 - Hastaneye...
 - Höst!
 - Yatacak...
 - Höst dedim! Bura nere ayı? Götür ne cehenneme gidecekse, yıkıl!
 - Matarasını unuttu arkadaş...
 - Daha söylüyor! Götür dedim, defol! (2016a, s. 13)

Partili siyasetçi çevresinde etkileşime girdiği insanları siyasal hiyerarşideki güçleriyle ölçen, onlara ancak bu basamaklardaki konumlarına göre davranan bir tutum içindedir. Jandarma eri bu hiyerarşik konumlanmada onun ancak emirler verip itaat bekleyeceği biridir. Ne sebeple olursa olsun bir mahkumun onun bulunduğu sokaktan geçmesi affedilir bir hata değildir. Zaten jandarma erinin yaptığı hiçbir açıklama onu tatmin etmeyecektir. Paniğe kapılan ve ne yapacağını bilemeyen jandarmayı toparlayıp idare etmek de doğal bir liderlik yetisiyle donatılmış olan 23 yıllık felsefe öğretmenine düşecektir: "Arkadaşını kaybetmek korkusuyla ne yapacağını şaşırın muhafızını hoca, kolundan çektir, beş on adım sonra dönüp baktı: Karayağız⁷ adam, parti genel sekreterlik binasının paspasında ayaklarındaki ahmak ıslatanı silmeğe çalışıyordu" (2016a, s. 13).

⁷ Dosdoğru (1974, s. 178) bu karakterin Kemal Tahir'in romanı ithaf ettiği yakın arkadaşlarından biri olan Cemil Sait Barlas olması gerektiğini söyler. Genel Sekreter Memduh Şevket Esenal, profesör milletvekili Fuat Köprülü, paşa milletvekili ise Kazım Karabekir'dir. Romanın bu karayağız milletvekiline, yani Cemil Sait Barlas'a⁷ (1905-1964) ithaf edilmiş olması da hem sol çevrelerce çokça seslendirilen ve İnce'de (2007) de bir örneğini gördüğümüz romanın Tahir Alangu'nun rövanşist duygularından beslendiğine dair yorumlarını biraz olsun zayıflatmakta, hem de CHP genel merkezi içinde ve civarında geçen "Çatı" başlıklı birinci bölümün kimin tanıklığına dayanılarak yazılmış olabileceği konusunda bize ipucu sunmaktadır.

Girişleri herkese açık olmayan siyasal alana yatırım yapabilmek için ekonomik, sosyal, bürokratik, kültürel, askeri alanlardan birinde olağanüstü bir sermaye birikiminin bulunması gerekir. Bu bağlamda oyuna giriş bedeli çok yüksektir. Bunu da parti genel merkezinde buluşan dört “kodamanda” açıkça görürüz. Birisi askeri alandaki başarısı ve tanınırlığını, sembolik sermayesini oyuna giriş için politik alana taşımış bir general, diğeri kültürel birikimiyle sivrilmiş bir profesör, parti genel sekreteriye ünlü bir yazardır. Oyuna girmeyi en doğal hakkı olarak gören siyasetçi karayağz vekildir. Öte yandan etki alanı daha sınırlı olduğundan giriş bedeli daha düşük tutulan kültürel alana yatırım yaparak eleştirel yetiler geliştirmiş olan felsefe öğretmeninin durumuysa bambaşkadır: “Çok uzun boylu, kamburca, kara kuruydu, kılıksızdı” (s. 8). Zaten hakim bir konumdan, ağalıktan gelerek politik alanda oynanan oyunlara yatırım yapan karayağz vekil hakim konumunu daha da güçlendirmiştir. Kendileri için bir seçenek olarak açık olan bu oyunlara girişleri ikisinin farklı sermaye türleri biriktirmesine yardımcı olmuştur.

Romanın yarattığı hiyerarşiler dünyasında politik sermayenin kültürel sermaye karşısında çok daha güçlü olduğu bir devlet örgütlenmesi içinde politik alan kültürel alanı her türlü hakimiyeti altında ezme gücüne sahiptir. Bu bağlamda karayağz mebus, felsefe öğretmeninin kendini kontrol sahibi saydığı binanın saçağına bile sığınmasına izin vermeyecek güçle kuşanmıştır. Bu gücü sahip olduğu politik iktidar ve ekonomik refahından devşirdiği çok bellidir: “Kara şemsiyesini kapattığı için, birden küçülmüş, parmak kadar kalmıştı, öyleyken kasılarak içeri girmesini hoca beğendi: «Yürekli adam! Helâl olsun bu kızgınlık tosuna! Tosun büyür, öküz olur. Kara kaplı kitabın yazdığı doğruysa, dünyayı boynuzunda gezdirecek yiğitlerden biri de bu...” (s. 13). Özgürlüğünü ve sağlığını yitirmiş olan felsefe öğretmeni eleştirel düşünme alışkanlığından gelme espritüel yönünü korumayı başarmış, kendisine değersiz bir böcek muamelesi yapmaya kalkan bu siyasetçinin hakaretini bile üstüne almamıştır. Parti merkez binasında kendini evinde hisseden ve oranın sahibi gibi teklifsiz telefonunu kullanan, saçağın altındakileri kovalama gücünü kendinde gören karayağz adam jandarma komutanını azarlamak için aradığında telefonda şöyle bir diyalog geçer aralarında: “Beri bak! Şimdi neredeyim, niçin telefon etmekteyim? Bilemedin Biz o yollardan vazgeçeli haniiii... Basar mısın iş üstünde? Bizi basacak zaptiye daha doğmadı anasından, koçum! (s. 15). Bu teklifsiz konuşmalar, senli benli hitap şekilleri, üst düzey bir siyasetçi ve subay arasında geçen bu cinsel takılmalı diyalog hiç de öyle şehirleşip batılı olmuş bir siyasal elitin üslubu niteliğinde değildir. İstediginde bir salon beyefendisi gibi hitap etmeyi bilen bu üst düzey siyasetçi “zamanın ruhuna” ve çevresine uyup popülist stratejiler geliştirerek hem politik hem de sosyal sermayesini koruyup güçlendirme peşindedir. Bu tür stratejiler konusunda yaya kaldığını gördüğümüz felsefe öğretmeni ise oyunlara katılma gönülsüzlüğünü hem özgürlüğünden hem de sağlığından olarak öder. Yalnız bu öyle bir oyundur ki burada failerin oyunu doğru okumaları, söylenenleri çok iyi süzmeleri ve oyunun mantığından sonraki hamleleri çok iyi sezmeleri gerekmektedir.

Romanın kurduğu dünyada hakim olanı kızdırmamak, şüphe uyandırmamak, onun otoritesine tehdit oluşturmadığını ispatlamak her durumda tabi olanların görevidir. Oyunda kalmanın birinci şartı oyun kurucunun seni kendi mevcut durumu için bir tehdit olarak algılamamasıdır. Romanda genel sekreterin ofisinde buluşan kara yağz milletvekili ve millî şefin gözü kulağı olarak tanıtılan Profesör milletvekili, genel sekreter ile birlikte buldukları yüksek konumlardan da anlaşılacağı üzere oyunun kurallarını en iyi sezen, failerin tüm hallerinden en gerçekçi okumaları yapan, oyun duygusu en gelişmiş karakterlerdir: Söylenenden, söylenmeyenden, jestlerden mimiklerden, oturuştan kalkıştan okumalar yapan siyasal alanın hakim konumlarını ellerinde bulundurmaktadırlar. Örnek vermek gerekirse köy enstitüleri konusunda çok etkin bir role soyunmuş eğitim bakanının acemilikle büyük bir yanlış yapmakta olduğunu şu sözlerle ortaya koyarlar: “Ne kadar tehlikelidir verilenle alınamı birbirine

karıştırmak! 'Vekil baba! Bilmem ne baba!' türkü çağırır mı öğrencilere adam? Osmanlının her zaman babası tektir. İkincisi, babalıktır ki hiç gelmez güvenmeye...Duyduğum doğruysa 'sol' demeye başlamışlar adamcağıza şimdiden. Yakında 'komünist' diyen vicdansızlar çıkarsa hiç şaşırımam..." (BÇ, 17)

Oyunda kalmak isteyenlerin nasıl bir sezgiye ve çabaya sahip olmaları gerektiği Paşa Mebus karakterinde somutlaşmıştır. Yaptığı gafı sezen Paşa mebus sonuçlarının neler olduğunu öğrenmek için kime gideceğini güçlü oyun hissiyle çok iyi bilir. Gecekondularının yıkılmaması için kendine başvuran gariban bir adamın ricasını kıramayıp İstanbul valisini aramış ve bunu yapar yapmaz da bu hareketinin oyun kurucuları tarafından nasıl okunacağı konusunda büyük bir kaygıya kapılmıştır: "Herifler gidince...tedirgin oldunuz! Böyle işlere karışmanızdan ters anlamlar çıkarılabilirdi. Valiyi aradınız! Niyetiniz durumu açıklamak...Bulamadınız!...Yukarıya nasıl duyurulacağını...Oranın nasıl anlamlandıracağını...düşünerek...Sıkıldınız" (2016a, s. 23). Hem oyunu hem oyuncuları çok iyi tanıyan ve her şeyden mutlaka bir şekilde haberdar olan Profesör, Paşa mebus için böyle özetliyor durumu. Bu kadar küçük sayılabilecek bir olay bile Milli Şef'e gelmiştir: "Buyurdular ki... Gülümsediler önce...'Paşa hazretleri fukara babasıdır eskiden beri' buyurdular..." (BÇ, 23). Milli Şefi tanımayan, oyun kuruculuğunu bilmeyenler için iltifat kabilinde alınabilecek bu sözler Paşa mebus için çok farklı anlamlar içermektedir: "Demeyin! Hani, canları sıkılmadıydı? Sıkılmış... 'Paşa hazretleri' demezlerdi yoksa... 'Fukara babası' resmen suçlamadır. 'Yoktur onda fukara babalığı' diyemedin mi Hoca? 'Tersinedir' diyemedin mi, yazıklar olsun!" (2016a, s. 24) Oyuna katılmanın, stratejilerini benimsemenin de bir bedeli vardır. Felsefe öğretmeni bu oyuna katılmayı reddederek eleştirel düşünme yetisini ve kendine duyduğu saygıyı korumayı başarmıştır diyebiliriz. Öylesine yüksek bir özgüven ve özsaygıyla donanmıştır ki milletvekilinin hakaretleri ve aşağılaması bile onda en ufak bir sarsılmaya yol açmamıştır. Oysa parti merkezinin içerisinde kendini oyuna kaptırmışlarda, özellikle paşa mebusa bunun tam tersi bir ruh haline şahit oluruz.

Genel Sekreterin ofisinde oyun hissiyle harekete geçerek durumunun gerçekçi resmine ulaşan Paşa mebusan sonra, sorunla gelen ikinci kişi romanın esas meselesini oluşturan köy enstitüsü projesinin başında olan İlköğretim Genel Müdürüyle ilgili ilk izlenimleri oyunu en iyi okuyanlardan birinin, karayağız milletvekilinin, gözünden okuruz: "Yanılmamışım! Külüstür cipten inip Milli Eğitim'e giren oymuş demek... Büsbütün koyvermiş kendini...Dülger kalfasına dönmüş..." (2016a, s. 25). Karayağız milletvekili Genel Müdürü görmüş ama gördüğüne inanmakta zorlanmıştır. Yüksek bürokrasinin ve siyasetin giyim kuşam, makam arabası gibi yazılı olmayan ama yerleşmiş kurallarını hiçe sayarak, eğitim alanında yaptığı reformların heyecanına kapılıp siyasal alanın gücünü ve etkisini gözden yitirmiş gibidir. Konumuyla ilgili gerçeklere dayanmayan ne kadar sağlam bir inancı olduğunu gene karayağız milletvekilinin ağzından duyuyoruz. Genel Sekreter gitmek üzere olan milletvekiline tanışması konusunda ısrar edince: "Sinirlenirim! Yukardan desteklendiklerine inandıkları sırada büsbütün çekilmez olur bu zibidiler!" (2016a, s. 25) Partideki tüm kliklerin gizli açık niyetlerini ve güçlerini yakından tanıyan genel sekreter ilköğretim genel müdürünün konumunda çok da kalıcı olmadığını söyler. Genel müdür "ahmakıslatan" eşliğinde romanda karşımıza çıkar: "başında kasket, sırtında kısa kollu gömlek, ayağında ütüsüz keten pantolonla sandallar vardı. Cipten aldığı ceketin ceplerine birkaç paket sigara koydu. Ahmakıslatanın farkında değilmiş gibi telaşsız, ceketini yürürken giydi." (BÇ, 26) Tabii ki tek farkında olmadığı şey ahmakıslatan değildir. Ne konumunun sallanmakta olduğunu, ne eleştirel gözlerle izlendiğinin, ne de tüm bu kurulu düzene meydan okurcasına "ayağında ütüsüz keten pantolonla sandallarla" dolaşmasının görmeden anlatılması zor bir eksantriklik olarak okunacağını farkında değildir. Genel sekreterin odasında sigara yakmak için izin ister fakat cevabını beklemeden yakar. Oradan ayrılana kadar da sigara üstüne sigara içer. Tahir'in tüm bu ayrıntıları böylesine canlı bir

şekilde sunmasının en önemli sebebi genel müdürün oyunun stratejilerinden ne kadar habersiz olduğunu vurgulamak içindir.

Genel sekreterin önermesiyle on dördüncü enstitünün bir deneme olacağını öğreniriz. Bu yeni kurulacak enstitüde öncekilerden farklı olarak binaları usta yapıcılar dikmeyecektir. Bu denemeyle “köy çocuğunun katkısız cevheri...dayanma gücü...Doğayla yaptığı boğuşmaya kendisinden neler katabildiği” öğrenilecektir (2016a, s. 27). Böylesine zorlu bir deneyin planlayıcısı olarak da genel müdür çok da titiz davranmadığı ima edilen bir şekilde beklenenden çok önce enstitünün kurulacağı yeri tespit etmiş dönmüştür. Ümit ettiklerinden daha iyi bir yer bulduğunu aktarır ama neye dayanarak o kadar iyi olduğunu açık bir şekilde belirtmez. Tek anlaşılan “Çankırı-Kastamonu-Çorum” illerinin birleştiği noktada olmasıdır. Bu deneme genel müdüre kurulmuş bir tuzak gibidir ama başarısız olması halinde bundan tamamen kendisinin sorumlu tutulacağını farkında değildir. Yeni kurulacak okulun hedefi de eğitim yoluyla öğrencilerini eğitip dönüştürmek değil, onların aynı kalarak eser veren, üretim yapan bireyler haline dönüşmesidir. Aslında bu bile denemenin köyü, köylüyü eğitmekten vaz geçip onları olduğu yerde daha çok üretim yapmaya teşvik edecek bir girişim olduğunu ortaya koymaktadır. Genel Sekreterin ağzından bu girişimin neleri hedeflediği şöyle dile getirilir: “Batıda kan gövdeyi götürüyor. Çünkü teknik geri tepti. Ya bizim gibi kağnıdan uçağa atlamak isteyenlerin başına neler gelir? İlerde bu belâya bulaşacak bile mümkün merteye geç bulaşmalıyız! Onlar gibi kağnıdan yaylıya, yaylıdan buhar kazanlı demir tekerleğe, ondan da otomobile geçerek...” (2016a, s. 35-36). Bu yeni kurulacak on dördüncü köy enstitüsüyle denemesine girişilen daha önceki enstitülerin hedeflediği kapalı ekonomiyi bir derece daha ileri götürüp inşaatın bile öz insan kaynağıyla yapılmasını sağlayarak köyü tamamen kendi kaynakları içinde çekip çevrilebilir bir alana dönüştürmektir.⁸

Bizim Köy (1950) romanıyla bir bakıma köy romanı fenomeninin fitilini ateşleyen köy enstitüsü mezunu Makal (1997, s. 7-8) Tonguç’un çabalarını köy enstitüleri ve köy eğitimi için hem sahada hem de başkentte karar vericilerle mücadelesi bağlamında dile getirir. Türkiye’nin her yerine giderek gezilmedik köy, konuşulmadık köylü bırakmamacasına büyük bir gayret içindedir. Öte yandan siyasal ve bürokratik alanda en yüksek mevkileri tutanların tavrı hiç de o derece ciddi ve bilgiye dayalı değildir. Yukarıda romandan alıntıladığım sözleri de destekleyecek şekilde genel sekreter sıfatıyla Esendal:

Türk Ocağı’na söylev vermektedir. “Köylüyü rahat bırakın. Sabanıyla, bezir kandiliyle rahattır o. Çift motoruydu, elektrik ışığıydı deyip rahatını kaçırmayın...” Alkışlanır’da. Ama Tonguç’un kafasında, Tunceli köylülerinin, daha yüzlerce köyde konuştuğu vatandaşların sesi uğuldamaktadır. Bu söylenenlerin şaka olup olmadığını sorar. Ciddi olduğu karşılığını alınca şöyle der: ‘Bunları gidip köylülerle birlikte konuşalım köyodalarında, kandil ışığında. Köylerde tanıdık çok, otobüsü de benden. Sizleri bu akşam götürebilirim.’ Bunun üzerine bir panik başlar, temiz giyimli, bakımlı dinleyiciler arasında. Bit, pire ve toz lafı etmeye başlarlar. Sonra da evlerine dağılırlar.” (Makal, 1997, s. 7-8)

Bu alıntıdan da anladığımız kadarıyla başkentteki Tonguç’un siyasal alanı yöneten kurallara hakimiyeti yoktur. Öncelikle Esendal’ın ciddi olup olmadığını anlayacak kadar bile oyunu okuyacak, oyuncunun hamlelerini çözümleyebilecek donanımdan yoksundur. Bu soruyu yönelttiği kişilerin parti genel sekreterini kendine karşı dolduracağını, potansiyel bir hasma dönüştürebileceğini de hesaba katmaz. Sonrasındaki çıkışysa partinin ileri gelenlerine açıktan meydan okumak, toplantıda bulunan herkesi

⁸ Oysa daha önce yazdığı *Sağırdere* (1955), *Köyün Kamburu* (1959) gibi romanlarında Tahir’in yarattığı köylü karakterlerin bir ayağı dışarıdadır hep. Örneğin, *Sağırdere*’nin ana karakteri Kulaksızın Mustafa’sı ve diğer yaşlıları ancak gurbete çalışmaya gidip gösterdikleri başarı, yani biriktirdikleri para ve edindikleri mesleklerle köyün hiyerarşik yapısı içinde kendilerine bir yer edinmeyi başarabilirler. Örnek vermek gerekirse Köyün Kamburu’nun Çalık Kerim’i de köyü Narlıca’dan ayrılıp Çorum Medresesi’nde edindiği görgüyle kendisini köyünün diğer erkeklerinden ayıracak becerileri ve birikimi elde etmeyi başarmıştır.

karşısına almaktır. Bunun da ötesinde bu alanda oynanan oyunu oynamaya değer de bulmaz. Başlayan "paniğin" sebebi mağlubiyetten çok oyunun bozulup dağıtılmasıdır. Tahir'e göre Tonguç'un hatası bu siyasal alanın gücünü hesaplayamamaktır. Yazar Tonguç'un ilköğretim genel müdürü olarak bu alanda hakimiyet kurup alan açmaya, sermaye biriktirmeye değer vermediğini ima eder. Tonguç eğitim alanında, bilimsel alanda, sosyal ve kültürel sermaye biriktirmiş olsa da siyasal alandaki sermayesinin yetersizliği diğerlerini geçersiz kılmaya yetmiştir.

Romanın başlığındaki "Bozkırdaki Çekirdek" tabii ki romanın en merkezdeki tezini oluşturmaktadır. Bu yeni deneme enstitüsünün başına geçirilen Halim Akın "bozkırdaki çekirdeğin ham cevherini" geliştirme denemesi olarak görür bu girişimi. Romanda gerçekçiliği temsil eden eğitim müfettişi Şefik Ertem bu metaforun ne kadar zayıf bir benzetmeye dayandığını şu sözlerle ortaya koyar: "Çekirdeği olsa bozkır olur muydu bozkır?" (BÇ, 171) Don Quijotevari bir eğilimle bu işe girişen Halim Akın gerçekçilikten uzak bir idealizm içinde alacağı kararlarla, kendisine emanet edilmiş hem öğrencilerin, hem de öğretmenlerin hayatlarını tehlikeye atacaktır. Halim Akın kendi dahil dört kişilik bir öğretmen ekibiyle "külüstür" bir ciple enstitü binasının yapılacağı alana gitmek üzere yola çıkar. CHP genel merkezinden yanına katılan iki kişi hatırlı bir müteahhidin kızı olan Emine ve karayağız milletvekilinin bacanağı Cemal Avşar siyasal elitin içinden gelen, oyun hissi ve bilgisi çok yüksek iki kişidir. Daha ilk karşımıza çıktıkları anda onların idealist Halim Akın'dan ayrıldıklarını şu sözlerinden anlarız:

Müdür Halim Akın, tabla arandı, yerinin boş olduğunu hatırlayınca, sezdirmemeye çalışarak izmariti dışarıya bırakıverdi. Baş eğitimci Cemal Avşar'la Emine Güleç bakışıp fısıldaştılar:

— Bir tabla olsaydı... Uzatsaydım?

— Çok sevinirdi. Ne kolaydır böylelerini mutlandırmak... (2016a, s. 72)

Bu diyalogdan anladığımız gibi daha okulun kurulacağı yere varmadan ekibin yarısının bir lider olarak Halim Akın'la ilgili hiçbir beklentileri, onun liderlik özelliklerine dair inançları yoktur. Halim Akın'ın inandıkları, söyledikleri ve yaptıkları arasında uçurumlar barındıran biri olarak nasıl bir kandırmacanın içine düştüğünün, girişiminin ne kadar temelden yoksun bulunduğu ve kendilerinin de olana bitene göz kulak olmak için bu işin içine salındıklarının farkındadırlar. Oysa Halim Akın samimi bir idealistlikle giriştiği bu deneyin hükümetçe, bakanlıkça desteklendiğinin, kendisinin gerçek değerinin sonunda anlaşıldığının yanlıgısı içindedir.

Siyaset alanında süregiden oyunun bu derece acemisi olan Halim Akın, kasabadaki oyunları çözümlenebilecek ve yönlendirebilecek oyun yetisine sahiptir oysaki. Cinci Nezir'in Esefe kurmaya kalktığı oyunu hemen bozup ilk ve en adanmış öğrencileri olan Esefi bu cendereden kurtarmayı başarır örneğin. Esnafla yaptığı alışverişte de önüne serilen tuzakları tek tek ortadan kaldırıp istediği sonuçları almakta büyük ustalık gösterecektir. Murat'ın¹⁰ beklediği kadar desteğini görmese de en azından

⁹ Kemal Tahir'e göreyse: "...son bilimsel araştırmalar, bunun büyük bir uydurma, yakıştırma, hatta evham olduğunu meydana koymuştur" (*Notlar, Osmanlılık/Bizans*, 167). Yazara göre Anadolu toprağı çiftçi yıl boyunca besleyebilecek verimlilikte değildir. Bunun için de köylülerin çoğu gurbete çıkar ve toprağın vermediğini başka iş kollarından tamamlamaya çalışır. Toprağın zayıflığı verimsizliğin tek nedeni değildir. Yavuz'un da belirttiği gibi Kemal Tahir *Bozkırdaki Çekirdek*'te Müfettiş Şefik Ertem'in dilinden Anadolu'daki toprak mülkiyeti rejiminin de bu verimsizlikte önemli bir etken olduğunu söylüyor. Bu anlatıda Anadolu köylüsü cehaletinden veya tembelliğinden değil tarihsel olarak binlerce yıldır talan, güvensizliğin olduğu bir coğrafyada pasif bir yaşayışı benimsemiş ve toprağında ancak bir kiracı olarak barınmıştır (Yavuz, 2000, s. 260). Öncelikle bozkırdaki çekirdek imgesinde bir potansiyelin gelişip görmek için uygun şartların yaratılması halinde her şeyin değişeceği, uygun şartlar şimdiye kadar oluşmadığı için bir bozkıra razı gelmek zorunda kalındığı varsayımı mevcuttur.

¹⁰ Kemal Tahir'in pek çok romanında karşımıza dürüst, korkusuz, zeki, bilge, çevresince doğal bir lider olarak kabul edilen Murat karakteri, tüm o güçlü, faka basmaz karakterine rağmen bu romanda eğitimci olarak bulunduğu Şirin'deki Zeynel Ağa'nın oyunlarına yenilmiş olarak çıkar karşımıza. "Burası Türkistan değil Zeynelistan'dır, burada Zeynel Ağanın zagonu yürür" (BÇ, 59). Murat'ın Şirinköy'de görev yapıyor olmasının Dumanlı Boğaz'ın okulun kurulacağı yer olarak seçilmesinde önemli bir etken olduğu ortadadır. Öte yandan hesabına katılmayan, Murat'ın da kendinden önce gelen diğer

Nuri'nin sağlam karakteri ve yerinde müdahaleleriyle krizleri olabildiğince az hasarla atlatabilir. Maalesef Halim Akın kasabada gösterdiği bu becerikliliği kamp alanında gösteremeyecek ve aldığı bir dizi yanlış kararlar sonucunda öğrencilerden birinin aniden bastırıp kamp yerini tarumar eden yağmurdan zatürreye yakalanıp ölmesine sebep olacaktır. Başlarına gelenin ciddiyetini anlamaktan uzak olan Halim Akın hasar tespitini şöyle yapar:

– Kısacası arkadaşlar, para bakımından kaybımız samana verilen on beş, yirmi lirayı geçmez. Buna karşılık, el emeğinden, iş gününden kaybımız oldukça ağır... Bunu da biraz zorlayarak kapatabiliriz! Çünkü yağmurun uzaması çocuklarımız için dinlenme olur. Kaldı ki, bu mevsimde uzayacağımızda ummam. Bunun dışında, ağır işlerde çalışmak, çocuklarımıza gittikçe sıkıntı, usanma, yılgınlık veriyordu. İlerde yıkacağımızı bile bile, aşevi, yunak, bayanlara yatak evi, ambar yapmamız, bunlar için, binlerce kerpiç kesmemizi, çocuklar yararsız görüyorlardı. Yağmur, enstitü idaresinin ne kadar haklı olduğunu gösterdi, önümüzdeki günler karşılaştığımız su zorluğu da, çeşme işimizi kolaylaştıracaktır. (2016a, s. 327)

Oysa hem öğrenciler hem de öğretmenler o derece ıslanmış ve üşümüştür ki hiçbirinin müdürün bu saydıklarını düşünecek durumları kalmamıştır. Ateş yakmak, sıcak bir çorba ve çayla ısınmak, akşamı geçirmek için kuru ve sıcak bir yer bulmak, Şirin'in ağası Zeynel'i kızdırmadan Sultan, Durali ve Murat'ı köye gönderebilmek çok daha öncelikli ve acildir. Roman boyunca öğrencileriyle iyi ilişkiler kurmayı başarabilen, onları kazanmayı bilen iki öğretmen görürüz ama maalesef bu iki öğretmen de her hangi bir inisiyatif verilmemiş güçsüz faillerdir. Hele 23 yıllık felsefe öğretmeni hem mesleğinden hem de özgürlüğünden olmuş ve oyunun dışına itilmiş biridir. Nuri Çevik ise kıdemine ve becerisine rağmen ne Halim Akın, ne Emine Güleç, ne de Cemal Avşar'ın siyasi bağlantılarına sahip olmadığından eğitim alanında karar alıcı bir konuma gelemeyeceği apaçık ortada durmaktadır.

Siyaset oyununun nasıl oynandığı konusunda bilgili olduğunu gördüğümüz Emine Güleç öğretmen iş Anadolu kasabasına, taşrasına uyum sağlamaya geldiğinde ne olduğunu şaşırır ve pot üstüne pot kırar. Oyunun yabancı olduğu bir süre sonra istemeden felaketi de üstüne çekecektir. Okulun kurulacağı Dumanlıboğaz'a giden yolda mola verdikleri Ilgaz'da geçirdiği kısa süre zarfında bile burada kurulmuş oyunun kodlarını okumakta ne kadar zorlandığını görürüz: “Emine öğretmen kesilmek bilmeyen bu kahkahaların sebebini merak ederek, herifin morarmış suratına araştırmacı bakışlarla baktı, hiç bir şey anlayamadı” (2016, s. 143). Okuyamadığı yalnız bu da değildir. Örneğin yolda giderken gördükleri bekar erkek kalabalığının yedek asker olmayıp gurbete para kazanmaya giden köylüler olduğunu sanır. Bu kadar basit bir şeyi nasıl anlayamadığına üzülmesinde de aslında kendine ne kadar çok güvendiğinin izlerini görürüz. Oysa Nuri Çevik'in dediği gibi Anadolu'ya çikalı henüz beş saat olmasına rağmen hemen her işareti doğru yorumlayabileceğine dair güçlü bir inancı vardır. Bu iki örnek bize siyasal elitin, yani karar verme iradesine yakın grupları temsil eden bir failin alanda nasıl sudan çıkmış balığa döndüğünü göstermektedir. Ama yaptığı en büyük hata bu da değildir. Etrafı hiçbir şeyle çevrili olmayan ve doğrudan gözetlenmeye müsait bir yerde yeterli tedbirleri almadan yanındaki diğer kız öğrencilerle birlikte banyo yapar. Dürbünüyle gözleyen esrarkeş Kara Derviş bunu şöyle okur: “Anadan çıplak çimerken gözledim! Alnıma yazmasa görmeyi nasip eder miydi kurban olduğum Allah!” (2016a, s. 356). Nitekim uyuşturucunun etkisiyle kendinden geçmiş Kara Derviş gün gelir silah zoruyla Emine öğretmeni kaçıtır. Onu kurtarmaya çalışırken de Murat eğitmen Kara Derviş'in silahından çıkan kurşunla ölür. Oyunu okumakta zorlanan failerin dolaylı da olsa sebep olduğu ikinci ölümdür bu romanda. Romanda buna benzer pek çok farklı bahiste karakterler oyun hislerine ve yetilerine dayalı

öğretmenler gibi elinde tuttuğu ekonomik güçle köyde kendi iradesine bağladığı Sultan, korucu, muhtar, Cinci Nezir gibiler yüzünden Zeynel Ağa'nın oyunlarına dayanabilecek güçte olmadığıdır.

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

seçimlerde bulunmak zorunda bırakılırlar. Toplumsal alandaki yerleri bu tercihleri sonucu kendiliğinden belirlenir.

Sonuç

Bu makalede Bourdieu'nün alan, habitus ve oyun kavramlarını kullanarak romanın yeni bir okuması yapılmıştır. Roman kendine has kuralları ve oyun hissi gerektiren bir habitusa sahip siyasal alanın eyleyenlerinin meseleleri ele alırken başvurdukları stratejilerin ortaya konduğu bölümle açılır. Eğitim alanının failleri, karar verme gücünü elinde bulunduran siyasete yön verenlerin karşısında ne kadar zayıf ve çaresiz olduğunun resmedilmesiyle karşılaşırız. Köy enstitülerinin arkasında İsmet İnönü'nün ve partinin çok güçlü bir destekle durduğu yanlış Kemal Tahir tarafından türlü örneklerle gösterilir. CHP tek parti olmasına rağmen, kendi içinde de çok sert bir iktidar mücadelesi sürüp gitmektedir. Bu iktidar mücadelesinde habitusu uygun olmayıp da oynamakta zorlananlar sistemin dışına itilmektedir. Bir oyundaki kazanımlar başka bir oyuna her zaman başarıyla aktarılamamaktadır. Oyununun kazananları ve siyasetin belirleyici çevreleri eğitim alanının uygulandığı sahaya geldiğinde buradaki oyunları oynayabilecek, buradaki kodları çözebilecek habitustan mahrumdurlar ve bu özelliklerinden dolayı da kendi sorumluluğu altındakilerin ölümüne bile yol açabilecek yanlış kararlar alıp hatalar yapmaktadır. Özellikle siyasal ve kırsal alanın içsel mantığını ve oyun hissini ele alan bu çalışma sosyolojik bir perspektiften Kemal Tahir'in metinlerini yorumlamanın ne kadar verimli yeni okumalara müsait olduğunu bir kez daha ortaya koymayı hedeflemiştir.

Bozkırdaki çekirdek'te oyun hissi gerektiren dramatik sahneler bununla sınırlı değildir. Romandaki karakterler geliştirdikleri stratejilerle zorlukları yendikçe alanda kendilerine yer açılır. Oyunda kartlar sürekli karılır ve alanda pozisyonlar kazanan ellere göre sürekli değişir. Romanın başında göreceli önemsiz konumlarda bulunan öğretmen Nuri Çevik ve öğrencilerden Eşefli Yusuf oyunda gösterdikleri başarılarla romanın sonuna gelindiğinde grup içinde liderlik kazanmış ve sözü dinlenen, ardından gidilen faille dönüşmüştür. Buna karşılık oyunun başında atamayla liderlik pozisyonuna gelen, alandaki en güçlü ve nüfuzlu fail olarak karşımıza çıkan kurucu müdür Halim Akın oyunda gösterdiği basiretsizlik, ve oyun hissini zayıflığı dolayısıyla grup karşısında etkisini yitirmiş ve kenara itilmiştir. Kartlarını doğru oynayamayan eğitimci Murat romanın sonunda en büyük kaybı yaşayan karakterlerden biri olarak çıkar karşımıza.

Tahir'in özellikle 1960lı yılların ikinci yarısında yazdığı *Yorgun savaşçı*, *Kurt kanunu*, *Yol ayrımı* gibi romanlarında karakterler toplumsal oyunlarda sergiledikleri stratejik kıvraklık, beceriksizlik veya başarılarla çıkarlar karşımıza. Oyunları doğru bir şekilde oynayıp doğru pozisyonları ve oyuncuları seçenler alandaki pozisyonlarını güçlendirirken yanlış bahislere yatırım yapanlar her şeylerini kaybetmekle yüz yüze gelirler. *Kurt kanunu*'nda İttihat ve Terakki'nin en etkili isimlerinden biri olarak tanıtılan Kara Vasıf İzmir'deki suikast girişimi (1925) konusunda kendisi bir şey yapmasa da çevresinde, en yakınında bulunan adamlarının hatalarını vaktinde fark edemediği için canından olur. Öte yandan, iktidar için bu girişim ittihatçıları tasfiye etmek için bir fırsata dönüşür. *Yol ayrımı*'nda gazeteci Murat doğru bahislere oynar, yeni gelişmeleri gerçekçi bir perspektiften değerlendirerek yükselir ve geleceğini kurar. Romanın karşı cinsle ilişkiler oyununu en iyi oynayanı Şükran hanım, kendisini tuzağa düşürmeye kalkan Kadir'e karşı öyle ustalıkla hamlelerle cevap verir ki Kadir kitlenir kalır. Bu örneklerde de görüldüğü üzere kendini şair bir sosyolog olarak tanımlayan Kemal Tahir romanlarındaki kahramanların toplumsal birer fail olarak, toplumsal alan içinde oyunları tecrübelerinden edindikleri stratejilerle yürüttüklerini, toplumsal hayatın sürekli düzeltmelerle oyun stratejilerini geliştiren bu faillerden oluşmasından dolayı son derece devingen ve değişim içinde olduğunu görürüz. Kemal Tahir

romanlarını en ilginç kılan şeylerin başında şüphesiz Türk toplumunu tarihsel gelişimi içinde pek çok farklı yönüyle bir portreler galerisi olarak önümüze sermesinde yatmaktadır. Her biri keskin gözlemlerin ve titiz irdelemelerin ürünü olan bu galerinin toplamından bütünlüklü bir tablo çıkar karşımıza.

Kaynakça

- ahmakıslatan. *TDK Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim tarihi: 12.05.2022. <https://sozluk.gov.tr/>
- Atsız, N. (1944). Erişim adresi: <https://huseyinnihalatsiz.com/sorgu-ve-savunmasi/>.
- Berkes, N. (1997). *Unutulan Yıllar*. (Yay. Haz. R. Sezer) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015). *Devlet Üzerine: College de France Dersleri (1989-1992)*. (A. Sümer, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015). *Akademik alın eleştirisi: Pascalca Düşünme Çabaları*. (P. Burcu Yalım, Çev.). İstanbul: Metis.
- Bourdieu, P. (2018). *Bir Pratik Teorisi İçin Taslak: Kabiliye Üzerine Üç Etnoloji Çalışması*. (N. Ökten, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015). *Devlet Üzerine: College de France Dersleri (1989-1992)*. (A. Sümer, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. & Wacquant L. (2021). *Düşünümsel Sosyolojiye Davet*. (N. Ökten, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bozdağ, İ. (1995). *Kemal Tahir'in Sohbetleri*. İstanbul: Emre Yayınları.
- Cervantes Saavedra, M. de (2019). *La Mancha'lı Yaratıcı Asilzade Don Quijote I*. (R. Hakmen, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Çolak, Ç. D. (2014). *Türkiye'de Türkçü-Turancı Düşüncenin Kökleri Ve Irkçılık-Turancılık Davası* (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Deringil, S. (1989). *Turkish Foreign Policy During World War II: An 'Active Neutrality'*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dosdoğru, H. (1974). *Kemal Tahir: Yaşamı ve Yapıtları*. İstanbul: Tel Yayınları.
- Grenfell, M. (2008). Pierre Bourdieu: Key concepts. Stocksfield [England: Acumen].
- Gülbay, T. (2008). *Memduh Şevket Esenda'nın Toplumsal ve Siyasal Görüşleri* (Doktora Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Irmak, İ. E. (2018). *New Novel, Old Village: The History, Origin and End of the Village Novel (1950-1980)*. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- İnce, Ö. (2007, 29 Nisan). *Köy Enstitüleri ve Kuyruk Acısı*. *Hürriyet*. Erişim adresi: <https://www.hurriyet.com.tr/koy-enstituleri-ve-kuyruk-acisi-6426428>.
- Köy Enstitüleri Kanunu*. (1940, 17 Nisan). *T.C. Resmi Gazete (Sayı: 4491)*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/4491.pdf>.
- Makal, M. (2009). *Köy Enstitüleri ve Ötesi*. Literatür. İstanbul.
- Swartz, David. (2011). *Kültür ve iktidar: Pierre Bourdieu'nün sosyolojisi*. Çev. Elçin Gen. İstanbul: İletişim.
- Tahir, K. (2016a). *Bozkırdaki Çekirdek*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Tahir, K. (2015a). *Büyük Mal*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Tahir, K. (2006). *Köyün Kamburu*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Tahir, K. (2016b). *Kurt kanunu*. İstanbul: İthaki Yayınları.

Tahir, K. (1992). *Notlar/Osmanlılık/Bizans*. Editör. Cengiz Yazoğlu. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Tahir, K. (2016c). *Sağırdere*. İstanbul: İthaki Yayınları.

Tahir, K. (2015b). *Yediçınar Yaylası*. İstanbul: İthaki Yayınları.

Tahir, K. (2016d). *Yol Ayrımı*. İstanbul: İthaki Yayınları.

Tonguç, İ. H. (2021). *Canlandırılacak Köy*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yavuz, N. (2000). *Kemal Tahir'in Siyasal ve Toplumsal Görüşleri* (Doktora tezi). Erişim adresi:
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

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

66. Revisiting EFL students' language learning autonomy and lifelong learning tendencies

Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL¹

APA: Dişlen Dağgöl, G. (2022). Revisiting EFL students' language learning autonomy and lifelong learning tendencies. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1061-1075. DOI: 10.29000/rumelide.1188790.

Abstract

The need to learn English is increasing more and more to keep up with the changes caused by globalization. However, what you learn is as important as how you learn it because the way you learn it influences the efficiency, permanence and sustainability of learning. One of these ways in undoubtedly is autonomous language learning. Taking the responsibility of one's own learning could make the process more concrete and conscious, thus paving the way for lifetime learning. Having such traits gains greater importance at tertiary level where students are expected to be autonomous and lifelong learners. Hence, the present study dwelled upon the probable relationship between language learning autonomy and lifelong learning tendencies of EFL university students. The participants were both English-majoring and non-English majoring students. The data were collected and analyzed quantitatively. The study revealed a positive and significant relationship between language learner autonomy and lifelong learning. EFL students were found to have high beliefs of these constructs. The relation with age, gender and major was also investigated. Pedagogical implications were discussed at the end of the study.

Keywords: Language learning autonomy, lifelong learning, EFL students

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin özerk öğrenme ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yeniden değerlendirilmesi

Öz

Küreselleşmenin neden olduğu değişikliklere ayak uydurabilmek için İngilizce öğrenme ihtiyacı gittikçe artmaktadır. Ancak ne öğrenildiği nasıl öğrenildiği kadar önemlidir, çünkü öğrenme şekli öğrenmenin verimi, kalıcılığı ve sürdürülebilirliğini etkiler. Öğrenme şekillerinden biri de şüphesiz otonom dil öğrenmedir. Kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu alması süreci daha somut ve bilinçli hale getirir, ki böylece hayat boyu öğrenmenin yolunu açar. Bu özellikler, öğrencilerin özerk ve hayat boyu öğrenici olmaları beklenen üniversite düzeyinde daha da önem kazanmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışma üniversite öğrencilerinin özerk dil öğrenme ve hayat boyu öğrenme eğilimleri arasındaki olası ilişkiye odaklanmıştır. Katılımcılar, branşı İngilizce olan ve olmayan öğrencilerden oluşmaktadır. Veriler, nicel yöntemlerle toplanıp analiz edilmiştir. Çalışma, özerk dil öğrenme ve hayat boyu öğrenme arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki elde etmiştir. İngilizce öğrenen öğrencilerin bu kavramlar konusunda oldukça olumlu inançları olduğu bulunmuştur. Yaş, cinsiyet ve branş ile olan ilişki de incelenmiştir. Çalışmanın sonunda, pedagojik çıkarımlar tartışılmıştır.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık (Adana, Türkiye), gdislen@atu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1920-0208 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1188790]

Anahtar kelimeler: Dil öğrenme özerkliği, hayat boyu öğrenme, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler

Introduction

'Give a man a fish and he will eat for a day. Teach a man how to fish and you feed him for a lifetime.'(Chinese Proverb)

Globalization and innovations in the 21st century have raised the importance of communication across cultures, which has inevitably evoked the necessity of learning a foreign language. Since learning occupies a pivotal role throughout humans' life, language learning needs to be considered not as a short-term activity but as a lifetime act, instead. However, what makes language learning sustainable seems to be the active involvement in the process. As D'mello (2022) states, dynamic knowledge is not possible without active involvement of the students in education process. Similarly, active engagement renders the learning process more meaningful (Zohud, 2015). Active involvement in the process increases the sustainability of learning; therefore, a lot of teachers have started to step away traditional teaching approaches since modern students have now more than the traditional roles of passive learners (Namaziandost & Çakmak, 2020). Changing roles of the students and the teachers presents itself as learner autonomy in language classrooms.

Defined as the ability to take charge of one's own learning (Holec, 1981), learner autonomy embodies various dimensions (Nguyen, 2012; Tuan, 2021). It could be viewed as the learners' ability and willingness to make choices independently (Littlewood, 1996), the capacity for self-reflection, decision-making and independent act (Little, 1999) and their active participation in regular processes of their learning (Benson, 2007). Therefore, learners have the capability to plan, organize, monitor and assess their own learning in an independent fashion, which also constitutes the advanced stage of self-direction (Dickinson, 1987). However, it seems not possible to develop learner autonomy in a short time without any effort. In fact, it is a process that is cultivated through appropriate approaches. Sharle and Szabo (2005) divided the development of responsible learners into three stages as raising awareness, changing attitudes and transferring roles. Thus, getting insight into the nature of the concept, gaining new perspectives related to the issue and being ready to assume new roles in learning and teaching processes appear to be the key steps on the path to achieve autonomy in different educational contexts including language education. Autonomy focusing on learner responsibility and reflection has become a paramount interest in language teaching (Pichugova, Stepura & Pravosudov, 2016) and promoting learner autonomy has been one of the principal goals of English language curriculum (Tanyeli & Kuter, 2013). Language learning needs to include active engagement in the task, reflection and concentration on the intellectual work and development of favorable feelings (Sang & Hiver, 2021) and active learning boosts the quality of students' learning since they construct meaning rather than memorizing and depending solely on the information transmitted by the teacher (Er, Altunay & Yurdabakan, 2012). Therefore, language courses integrated with responsibility transfer from teacher to learner in such aspects as goal-setting, selection of learning strategies and evaluation of progress could promote learner autonomy (Cotterall, 2000). Allowing learners to have the sense of responsibility, awareness and self-reflection where they can self-manage their studies more efficiently, autonomy is essential for powerful language learning (Balçıklanlı, 2008). And autonomous language learners are not only more motivated and more committed but also they move learning beyond classroom walls and take more risks (Borg & Al-Busaidi, 2012). With such a significant position in language learning and teaching setting, learner autonomy was explored in various respects in different studies in both global and Turkish contexts.

Several studies detected significant and positive relationship between learner autonomy and students' English proficiency (Dafei, 2007; Myartawan, Latief & Suharmanto, 2013). Apart from academic success, Tilfarlioğlu and Ciftci (2011) found a positive relationship between learner autonomy and self-efficacy. In terms of language learning strategies, positive relationship was detected between strategy use and the practices of autonomous English language learning outside the class (Daflizar, Sulistiyo & Kamil, 2022). Moreover, technology was also seen to have a positive effect of autonomous learning (Janah, Retnaningdyah & Mustofa, 2022; Parvaneh, H., Zoghi, M., & Asadi, 2022). On the other hand, the study (Üstünoğlu, 2009) conducted among university students and instructors within EFL setting revealed that students did not take the responsibility of their own learning although they had capacity for this, and believing that students could not fulfill their responsibilities, the instructors assumed most of the responsibility. The other study focusing of understanding and practices of teachers and students in Turkish EFL context revealed lacks of clarity and consistency in their views of autonomy (Kocar, 2020); therefore, enabling teachers and students to conceptualize autonomy appropriately and increasing their awareness could be a stepping stone in enhancing it. Based on the perceptions of students and instructors, another study (Farahi, 2015) found a gap between desirability autonomy and feasibility of autonomy in ELT departments. Similarly, differences were identified between the instructors' beliefs and actual practices in EFL setting due to the students' tendency to passive learning and educational system (Azin, Biria & Ameri Golestan, 2018; Chang, 2020; Mansooji & Ghaleshahzari, 2022).

Considering that learner autonomy constitutes not only a way to boost learning ability but also a basis for lifelong learning (Gocić & Jankovic, 2021; Iamudom & Tangkiengsirisin, 2020), adoption of autonomous learning behaviours could pave the way for learning that can continue a lifetime, conducting both fruitful learning and empowerment for the individuals. Moving beyond classroom walls, lifelong learning is a lifetime, autonomous and free-willed quest of knowledge for personal and professional goals (Diker Coşkun & Demirel, 2010). Lifelong learning is also associated with continuous improvement of skills and competencies, appreciation of learning itself and contributions to the others, as well (Longworth, 2003). Concerning lifelong learning, Lee (2014) noted that it could render educational opportunity accessible to everyone, empower individuals as active learners and facilitate their functioning better in society and prepare individuals to fulfill the changing needs. Furthermore, it is essential in self-actualization, adaptation to society, professional development and fulfillment of the requirements of the information society (Şen & Yıldız Durak, 2022). And as a core value of lifelong learning, educational actors' autonomy ensures their constant personal development and keeps them upgraded in their field, thus enabling lifelong learning (Gavrilyuk, 2018), and learner autonomy sustains its presence even after completing the formal education and equips individuals with lifelong learning (Huyen & Cang, 2021). Given that language learning is a lifelong endeavor, and needs to move beyond the classroom walls (Najeeb, 2013), it is safe to say that achieving autonomy in language learning could contribute to gaining habits of lifelong learning. As a matter of fact, the initial purpose of the autonomy, which entered into the field through the Council of Europe's Modern Languages Project in early 1970s, was associated with lifelong learning (Gökgöz, 2008). According to Saeed (2021), learner autonomy is deemed as one of the most critical elements contributing to lifelong learning for language learners since it increases their motivation and engagement through the freedom of taking responsibility of the learning. Additionally, one of the important goals of language education is to train autonomous learners for lifetime learning apart from teaching effective communication (Agadzhanova, 2020). Within a general framework, lifelong learning was explored with different variables such as motivation (McCombs, 2010), social capital (Field, 2005), self-efficacy (Garipağaoğlu, 2013), confidence (Norman & Hyland, 2003), social media (Kind & Evans, 2015), e-learning (Mouzakitis & Tuncay, 2011) and the

role of higher education (Brooks & Everett, 2008; Schuetze & Slowey, 2013). Within EFL context, there are studies on lifelong learning through lens of pre-service and in-service EFL teachers (Aprianti, 2018; Badak & Şenel, 2022; Navidinia, 2021; Palacios-Hidalgo, Huertas-Abril & Gómez-Parra, 2020). Despite the growing number of studies related to lifelong learning, there still need to be more studies melting the learning autonomy and lifelong learning in the same pot within EFL settings. Different from other studies, the role of learner autonomy and lifelong learning as mutually-complementary components also needs to be investigated in both English-majors and non-English majors within EFL environment to draw a clearer picture. Therefore, given the significant place of learner-centeredness in language learning process and the critical role of such autonomy on the path to gaining lifelong learning habits, the present inquiry set out to revisit and gain greater insight into English learning autonomy and lifelong learning tendencies at tertiary level. To address this aim, the study tried to answer the following research questions:

1. What are the levels of English learning autonomy and lifelong learning tendencies among EFL students at university level?
2. Do age, gender and major cause a difference in EFL students' levels of autonomous and lifelong learning tendencies?
2. Is there statistically significant correlation between English learning autonomy and lifelong learning tendencies among EFL university students?

Methodology

Research Design and Participants

This present inquiry utilized quantitative research design. The participants were composed of the 226 EFL students at a state university in the Turkish context. They were two groups as English-majoring students (n=99) and non-English majoring students (n=127). The groups were selected with purposive sampling method to specify the probable difference between them; however, the questions were distributed to the participants in each group randomly.

Table 1. Demographic Information of the Participants

Variables		f	%
Age	17-20	158	69.9
	21-24	53	23.5
	25 and over	15	6.6
Gender	Female	119	52.7
	Male	107	47.3
Major	English-major	99	43.8
	Non-English major	127	56.2

Majority of the participants were between 17 and 20, and nearly one fourth of the students ranged from 21 and 24 in terms of age. As for the gender, the participants had more balanced numbers; that is, the number of female students was 119 while that of males 107. The participants were divided into two

groups in terms of major. There were 99 English-majoring students and 127 non-English majoring students in the study.

Data collection tools

The quantitative data were gathered through two different scales. Learner Autonomy Scale (LAS) developed by Orakçı and Gelişli (2017) was used in order to reveal the participants level of autonomous learning towards the English language. It was Likert-type scale with five points ranging from *strongly agree to strongly disagree*. This 14-item scale had one factor structure, with the Cronbach alpha coefficient as .96. The highest score of the scale was 70 while the lowest was 14; thus, higher scores meant high levels of learner autonomy among the students.

As another tool, Lifelong Learning Trends Scale (LLLTS) (Gür Erdoğan & Arsal, 2016) was administered to the participants to identify their tendencies towards lifelong learning. This Likert type scale was comprised of 17 items, and it had two-factor structure as willingness to learn and openness to improvement. The first eleven items were related to willingness to learn whereas the last six items to openness to improvement. The Cronbach coefficient of the scale was .86.

Data analysis

The data collected through the scales were subjected to the quantitative analysis, which was performed via SPSS program. The data were examined using different analysis methods. The descriptive data were presented in means and percentages. In addition, the relations of the learner autonomy and lifelong learning with different variables such as age, gender and major were analyzed with through non-parametric tests such as Mann Whitney-U and Kruskal Wallis because the scores of scales could not pass the normality tests. The relationship between learner autonomy and lifelong learning tendency was revealed through Spearman rank correlation.

Findings

The findings related to learner autonomy and lifelong learning trends were incorporated to provide a general picture and to compare the results in a more comprehensive way.

Table 2. EFL Students' Level of Learner Autonomy and Lifelong Learning Tendencies

Variables	General score	\bar{x}	SD
Learner Autonomy	55.09	3.93	0.034
Lifelong Learning	71.00	4.17	0.281

The learner autonomy scale did not have structure factors; therefore, the general score and mean value of the scale was calculated to identify the level of learner autonomy that EFL students have in learning English. The score was found to be 55.09, which indicated relatively high level of autonomy since the highest score to be taken from the scale was 70. Mean score (3.93) also confirmed this finding. As to the lifelong learning, students seemed to have high level of tendency for lifelong learning with a mean score of 4.17. In terms of sub-dimensions of lifelong learning trends, students were found to have mean scores of 4.05 and 4.40 for *willingness to learn* (WL) and *openness to improvement* (OI) respectively.

Table 3. Mean Scores of the Items in LAS

Items	Min.	Max.	\bar{x}	Sd
LAS1	1	5	4.37	.757
LAS3	1	5	4.34	.812
LAS13	1	5	4.20	.807
LAS2	1	5	4.07	.874
LAS6	1	5	4.03	.928
LAS5	1	5	4.02	.973
LAS11	1	5	3.95	.873
LAS4	1	5	3.93	1.015
LAS9	1	5	3.92	1.078
LAS7	1	5	3.88	1.154
LAS10	1	5	3.74	1.061
LAS8	1	5	3.65	1.115
LAS14	1	5	3.58	1.241
LAS12	1	5	3.40	1.076

The mean scores in Learner Autonomy Scale ranged from 4.37 to 3.40. Students' responses revealed that nearly 80 % of the students wanted to take responsibility in learning English. More specifically, great majority of them wanted to choose the activity (91.6%) and to be given a chance to select the activity in learning English (88.5%) and to express their own opinions in learning process (87.6%). When it comes to selection of the topics to be taught in English class, this number decreased a bit (68.1%). As personal evaluation, they believed that they could identify their own weak (77.5%), strong (77%) points and learning needs (77.4%). As to the study skills, roughly 70% of the students preferred using multimedia tools outside class and reading appropriate books voluntarily. However, although nearly 60% of the students were seen to take risk to communicate in English, about 30% of them remained undecided. Additionally, regarding the teacher-dependent learning, more than half of the students disagreed with the inability to English without teacher.

Table 4. Mean Scores of the Items in LLLTS

Items	Min.	Max.	\bar{x}	Sd
LLTS1 (WL)	2	5	3.99	.709
LLTS2 (WL)	2	5	3.86	.824
LLTS3 (WL)	2	5	4.24	.765
LLTS4 (WL)	2	5	3.50	.949
LLTS5 (WL)	2	5	3.93	.811
LLTS6 (WL)	2	5	3.91	.763
LLTS7 (WL)	2	5	3.82	.830
LLTS8 (WL)	2	5	4.46	.673
LLTS9 (WL)	2	5	4.08	.869
LLTS10 (WL)	2	5	4.15	.749
LLTS11 (WL)	2	5	4.66	.535

LLTS12 (OI)	2	5	4.50	.694
LLTS13 (OI)	2	5	4.54	.626
LLTS14 (OI)	2	5	4.23	.817
LLTS15 (OI)	2	5	4.32	.670
LLTS16 (OI)	2	5	4.26	.781
LLTS17 (OI)	2	5	4.55	.646

Within the frame of *willingness to learn* (WL), almost all of the students viewed learning new things as a way to improve them, and most of them (85.4%) appeared to need continuous learning to update their knowledge and they enjoyed this (90.7%). Likewise, nearly 85 % of the students deemed learning as their own responsibility. Despite some uncertain ideas, more than half of the students perceived themselves as self-confident (70.8%), self-motivated (74.8%) and persistent (65.9%) in learning. Even though more than 70% of the students claimed to set learning goals and prepare necessary sources, only half of them (50.9%) were found to make study plan. As for their profession-related perceptions within the scope of *openness to improvement* (OI), most of the students listed their wish to get trainings for personal and professional development (93.8%) and professional incompetency (84.5%), their effort to solve the probable problems in the profession (91.1%) and their positive attitude towards advancing in the career (82.5%).

Table 5. Kruskal Wallis Test Results for Age

	Age	N	Mean Rank	Df	X ²	p
Learner Autonomy	17-20	158	100.40	2	21.149	.000
	21-24	53	144.25			
	25 and over	15	142.90			
Lifelong Learning	17-20	158	103.34	2	13.195	.001
	21-24	53	140.03			
	25 and over	15	126.80			
WL	17-20	158	102.78	2	14.776	.001
	21-24	53	141.63			
	25 and over	15	127.03			
OI	17-20	158	106.09	2	7.002	.030
	21-24	53	132.22			
	25 and over	15	125.40			

The levels of learner autonomy, lifelong learning tendency and its sub-dimensions were examined in terms of age, and students between 21 and 24 were found to have higher levels of learner autonomy in learning English and lifelong learning. It was followed by those who were 25 and over. This difference was also found as statistically significant for autonomy, lifelong learning in general and willingness to learn specifically ($p < .005$).

Table 6. Mann Whitney-U Test Results for Gender

	Gender	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Learner Autonomy	Female	119	118.40	14090.0	5783.0	.234
	Male	107	108.05	11561.0		
Lifelong Learning	Female	119	119.68	14242.5	5630.5	.133
	Male	107	106.62	11408.5		
WL	Female	119	121.30	14435.5	5437.5	.058
	Male	107	104.82	11215.5		
OI	Female	119	116.20	13827.5	6045.5	.509
	Male	107	110.50	11823.5		

Although not statistically significant ($p > .005$), another finding indicated that female students had higher levels of learner autonomy, lifelong learning tendencies including it two dimensions.

Table 7. Mann Whitney-U Test Results for Major

	Major	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Learner Autonomy	English	99	132.89	13156.0	4367.0	.000
	Non-English	127	98.39	12495.0		
Lifelong Learning	English	99	122.15	12093.0	5430.0	.079
	Non-English	127	106.76	13558.0		
WL	English	99	123.10	12186.5	5336.5	.051
	Non-English	127	106.02	13464.5		
OI	English	99	119.88	11868.5	5654.5	.191
	Non-English	127	108.52	13782.5		

The major that students were enrolled in also caused difference; that is, English-majoring students were found to have greater levels of learner autonomy and lifelong learning tendencies. The difference in learning English autonomously presented itself as statistically significant, as well ($p < .005$).

Table 8. Correlation between Learner Autonomy and Lifelong Learning

Variables	N	R	p
Learner Autonomy Lifelong Learning	226	.583	.000

The relationship between learner autonomy and lifelong learning was found to be positive and moderately strong. Thus, the greater autonomy in learning English students had the higher tendencies for lifelong learning they would show. This positive relationship was also identified as statistically significant ($p < .005$).

Discussion

The present study revisited the notions of English learning autonomy and lifelong learning tendencies at tertiary level in the Turkish context. Both English-majoring and non-English majoring students

participated in the study. The levels of English learning autonomy and lifelong learning tendencies, the probable differences that age, gender and major caused in those levels and the relationship between learner autonomy and lifelong learning were presented quantitatively.

The participating students seemed to have relatively high levels of English learning autonomy and not to prefer teacher-dependent learning. This could result from being a university student since higher education encourages students to take greater responsibilities for their learning compared to middle or high schools and to sustain their learning habits beyond classroom walls. This finding was in line with the other studies in Turkish and global contexts with the undergraduates who had high levels of beliefs about language learning autonomy (Orawiwatnakul and Wichadee, 2017; Tran, 2020; Ünal, Çeliköz & Sarı, 2017; Yıldırım, 2008). In the present study, most of the students were willing to assume responsibilities in learning English and to take part especially in selection and decision-making process. Involvement in negotiation process increases sense of responsibility, promotes closer bonds between learner and teacher and makes learning more meaningful and purposeful process (Martin Celis & Cárdenas, 2014); therefore, students should be given opportunity to voice their choices related to their own learning and this could also allow them to enjoy the process more. Actually, such an involvement in decision making increases not only students' sense of motivation and ownership but also their tendency to obey the rules and academic performance (Mati, Gatumu & Chandi, 2016). They also perceived themselves as capable of self-evaluation. As in learner autonomy, university students had high levels of lifelong learning and highly positive beliefs about it. They viewed continuous learning as essential to update their knowledge and also gave importance to professional development and advancing in their career. Students construct and shape their own conceptions about their future profession and career better while studying at university; thus, higher education institutions need to promote students' readiness for lifelong learning both in theory and practice. Given that the construction of lifelong learning strategy at university level is quite significant (Milic, 2013), higher education is supposed to enable students to self-regulate their own learning not only in classrooms but also in real-life vocational environments (Cremers, Wals, Wesselink, Nieveen & Mulder, 2014) and integrate lifelong learning skills into educational objectives (Güven, 2020). However, when it comes to making study plans, the students in the present study did not show high tendency. Actually, making plan is one of the important steps in managing and regulating one's own learning. Students may not be aware of its role in learning and not accustomed to planning their studies; therefore, the instructors could help them to gain this habit through simple exercises embedded into daily activities. This way, students could understand planning before starting could be time-saving, instead of being time-consuming.

Different factors had roles in differences in terms of students' perceived levels of English learning autonomy and lifelong learning orientations. For instance, age caused statistically significant difference. Students between 21 and 24 had the highest learner autonomy and lifelong learning levels, and they were followed by those who were 25 and over. It showed that university experience had a positive effect on gaining autonomous and lifelong learning habits. They could also be unaware of the importance of these constructs, and as they got more conscious and adjusted to the university life, they perceived themselves as more autonomous individuals. As Fazey and Fazey (2001) noted, students could be cautious and unsure about their capabilities to fulfill the demands of higher education in the first year, and in fact students arrive at university with a potential for autonomous learning; thus, cultivating undergraduate potential could yield in learner autonomy.

Likewise, students' levels of autonomous and lifelong learning demonstrated differences in terms of gender though not statistically significant. Female students had higher English learning autonomy and

lifelong learning tendency. Other studies (Varol & Yilmaz, 2010) investigated the relationship between learner autonomy and gender and concluded that though there were no significant differences between the types of autonomous learning activities that males and females participated, females tended to engage in a greater number of activities than males. Also, the meta-analysis conducted by Öz (2022) for 51 studies indicated that lifelong learning tendencies were significant, positively correlated and in favor of females. The reasons behind such results in favor of females could be that females are given greater responsibilities since their childhood and they would like to obtain more opportunities through effort and persistence in learning and especially through higher education. This way, they could make more changes in the society.

As for the major, English-majoring students had higher level of language learning autonomy than non-English majoring students and this difference was statistically significant. Cabugsa (2022) also found English-major students highly autonomous in learning English, and thus ready for lifelong learning. Actually, doing well in learning English encourages students to be more accountable and to assume some control over their learning; hence, enhancing students' achievement in English is paramount to motivate and consequently allow them to turn into autonomous learners responsible for their own learning or at least sharing the responsibility with their instructors (Abdel Razeq, 2014). Higher lifelong learning propensity belonged to the English-majoring students, as well, although this difference was not statistically significant. This result was also in line with the study conducted by Elaldı (2015). Therefore, it is possible to note that higher level of English knowledge could act as a catalyst for lifelong learning. Given that learning English cannot be confined to a specific period of time, it is safe to say that motivation to learn English could be an indicator of motivation for lifetime learning.

The present inquiry also found a positively moderate and statistically significant relationship between English learning autonomy and lifelong learning tendency. Similarly, in other studies (Badak & Şenel, 2022; Yurdakul, 2017) autonomous learning had a positive and significant interaction with lifelong learning. As a matter of fact, they are so interrelated that lifelong learning could be used partly synonymous with autonomous learning (İnez, 2006) and autonomy in learning helps students to get equipped with lifelong learning skills (Chakim, Widiati & Prayogo, 2022). In other words, one of the principal goals of learner autonomy is to boost lifelong learning competencies because development of autonomy increases students' tendency to assume their learning and professional development as a lifetime act (Vázquez, 2016).

All in all, university students had high and positive perceptions about language learning autonomy and lifelong learning. The significant and positive relationship between these constructs displayed that the more learner autonomy the more lifelong learning. The students also seemed to be motivated to assume responsibilities, be a part of language learning process and to consider professional development important. As a consequence, cultivating their tendencies for autonomous language learning constitutes an essential step in encouraging lifelong learning in this globalized and digitalized century.

Conclusion

University graduates equipped with autonomous learning skills are believed to have the ability to compete in professional life during the period of Industrial Revolution 4.0 (Melvina & Julia, 2021). Therefore, learner autonomy should be emphasized and valued not only in theory but also in practice. Given the increasing need to learn English in this era, autonomous language learning presents itself more; thus, both students and instructors should be conscious of language learning autonomy and actual

level of autonomy students have. As Begum (2019) states, lack of awareness about students' own responsibilities could hinder effective language learning in EFL classrooms. Such awareness could promote not only efficiency but also sustainability of learning for a lifetime. To address this issue, instructors should provide students appropriate activities to encourage their autonomy gradually. They could adopt and construct learner-centered classroom climate and volunteer to change their roles where appropriate or share their responsibility. Moreover, an instructor who internalizes the notion of lifelong learning in his/her own life could be a great role-model for the students.

References

- Abdel Razeq, A. A. (2014). University EFL learners' perceptions of their autonomous learning responsibilities and abilities. *RELC Journal*, 45(3), 321-336. doi: 10.1177/0033688214547035
- Agadzhanova, R. (2020). The importance of students' autonomous learning ability. *Pedagogy and Psychology in the Modern World: Theoretical and Practical Aspects*, 4-14. doi: 10.25313/pp2020-1
- Aprianti, F. (2018). Teaching as a lifelong learning: EFL teachers' perceptions. *Concept: Community Concern for English Pedagogy and Teaching*, 4(2), 75-90.
- Azin, N., Biriya, R., & Ameri Golestan, A. (2018). Iranian EFL instructors' perceptions and practices concerning learner autonomy. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 5(3), 97-73. doi: 10.30479/jmrels.2019.10530.1318
- Badak, E. F., & Şenel, M. (2022). The relationship between learner autonomy attitudes and lifelong learning tendencies of prospective English language teachers. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 339-362.
- Benson, P. (2007). Autonomy and its role in learning. In: Cummins, J., Davison, C. (eds) *International Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol 15. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_48
- Balçıkanlı, C. (2008). Learner autonomy (LA) in EFL settings. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(3), 1-16.
- Begum, J. (2019). Learner autonomy in EFL/ESL classrooms in Bangladesh: teachers' perceptions and practices. *International Journal of Language Education*, 3(1), 12-21.
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012). Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices. *ELT journal*, 12(7), 1-45.
- Brooks, R., & Everett, G. (2008). The impact of higher education on lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 27(3), 239-254.
- Cabugsa, D. J. (2022). Pre-service teachers' autonomy in English language learning. *Saudi Journal of Language Studies*, 2(2), 107-127. doi: 10.1108/SJLS-03-2022-0025
- Chakim, N., Widiati, U., & Prayogo, J. A. (2022). Indonesian teachers' beliefs about fostering learner autonomy in the secondary school EFL classroom. *International Journal of Early Childhood*, 14(02), 92-99.
- Chang, L. Y. H. (2020). Taiwanese EFL Language Teachers' Beliefs and Actual Practices Related to Learner Autonomy. *TESL-EJ*, 23(4), 1-15.
- Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses. *ELT journal*, 54(2), 109-117.
- Cremers, P.H.M., Wals, A.E.J., Wesselink, R., Nieveen, N. & Mulder, M. (2014). Self-directed lifelong learning in hybrid learning configurations. *International Journal of Lifelong Education*, 33(2), 207-232. doi: 10.1080/02601370.2013.838704
- Dafei, D. (2007). An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *Asian EFL Journal*, Professional Teaching Articles, 1-23.

- Daflizar, Sulistiyo, U., & Kamil, D. (2022). language learning strategies and learner autonomy: the case of Indonesian tertiary EFL students. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 257-281.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Diker Coşkun, Y. & Demirel, M. (2010). Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5, 2343–2350.
- D'mello, S. (2022) Active learning: an effective metacognitive strategy for language acquisition. *International Journal of English Language Teaching*, 10(2), 45-52.
- Elaldi, S. (2015). Investigating lifelong learning dispositions of students studying English language and literature in terms of different variables. *Educational Research and Reviews*, 10(16), 2340-2351. doi: 10.5897/ERR2015.2385
- Er, M., Altunay, U., & Yurdabakan, I. (2012). The effects of active learning on foreign language self-concept and reading comprehension achievement. *International Journal on New Trends in Education & their Implications (IJONTE)*, 3(4), 43-58.
- Erdoğan, D. G., & Arsal, Z. (2016). The development of lifelong learning trends scale (LLLTS). *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122. doi: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.32361>
- Farahi, P. (2015). *Teachers' and students' perceptions of learner autonomy in the elt department at Eastern Mediterranean University*. Master's thesis, Eastern Mediterranean University (EMU)
- Fazey, D. M., & Fazey, J. A. (2001). The potential for autonomy in learning: Perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students. *Studies in Higher Education*, 26(3), 345-361.
- Field, J. (2005). *Social capital and lifelong learning*. Bristol: Policy Press.
- Garipagaoglu, B. C. (2013). The effect of self-efficacy on the lifelong learning tendencies of Computer Education and Instructional Technologies students: A case study. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 224-236.
- Gavrilyuk, O. A. (2015). Autonomy as a core value of lifelong learning. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 11, 2283-2290. doi: 10.17516/1997-1370-2015-8-11-2283-2290.
- Gocić, M. S., & Jankovic, A. (2021). Investigating learner autonomy of EFL and ESP students at the tertiary level: cross-sectional study. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 9(4), 601-610. <https://doi.org/10.22190/JTESAP2104601S>
- Gökgöz, B. (2008). *An investigation of learner autonomy and strategies for coping with speaking problems in relation to success in English speaking classes*. Master's thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Güven, Z. Z. (2020). Lifelong learning skills in higher education: a case study based on the students' views. *Turquoise International Journal of Educational Research and Social Studies*, 2(2), 20-30.
- Holec, H (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon
- Huyen, P. N., & Cang, N. T. (2021). Developing EFL learners' autonomy in speaking English: an investigation into students' practice at a university in the Mekong delta, Vietnam. *European Journal of English Language Teaching*, 6(6), 242-265. doi: 10.46827/ejel.v6i6.4039
- Iamudom, T., & Tangkiengsirisin, S. (2020). a comparison study of learner autonomy and language learning strategies among Thai EFL learners. *International Journal of Instruction*, 13(2), 199-212.
- Inez, D. F. (2006). How to become a succesful language learner: learner autonomy, styles and strategies revisited. *Dil Dergisi*, 133, 29-60.

- Janah, K. E. N., Retnaningdyah, P., & Mustofa, A. (2022). Graduate students' perceptions and practices on the use of ICT for promoting learning autonomy. *ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching*, 9(1), 148-161. <https://doi.org/10.26858/eltww.v9i1.27294>
- Kind, T., & Evans, Y. (2015). Social media for lifelong learning. *International Review of Psychiatry*, 27(2), 124-132. <https://doi.org/10.3109/09540261.2014.990421>
- Kocar, E. (2020). *Exploring applicability of learner autonomy in Turkish EFL classrooms: how is learner autonomy perceived and practised in Turkish EFL classrooms at high school level?*. Doctoral dissertation, University of Glasgow.
- Lee, W.O. (2014). Lifelong learning and learning to learn: An enabler of new voices for the new times. *International Review of Education*, 60, 463-479. doi: 10.1007/s11159-014-9443-z
- Litte, D. (1991). *Learner autonomy: definitions, issues and problems*. Authentik Language Learning Resources, Dublin.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century*. United States of America: Kogan Page
- Mati, A., Gatumu, J. C., & Chandi, J. R. (2016). Students' involvement in decision making and their academic performance in Embu West Sub-County of Kenya. *Universal Journal of Educational Research*, 4(10), 2300-2304. doi: 10.13189/ujer.2016.041008
- Mansooji, H., & Ghaleshazari, A. (2022). EFL learner autonomy: Iranian University instructors' beliefs vs. actual practices. *MEXTESOL Journal*, 46(1), 1-16.
- Martin Celis, Y. M., & Cárdenas, M. L. (2014). Promoting adolescent EFL students' decision-making through work plans gathered in their portfolios. *Folios*, 39, 89-105.
- McCombs, B. L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational psychologist*, 26(2), 117-127.
- Melvina, M., & Julia, J. (2021). Learner autonomy and English proficiency of Indonesian undergraduate students. *Cypriot Journal of Educational Science*. 16(2), 803-818. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i2.5677>
- Milic, S. (2013). The twenty-first century university and the concept of lifelong learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 53(1), 151-170.
- Mouzakitis, G. S., & Tuncay, N. (2011). E-learning and lifelong learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 12(1), 166-173.
- Myartawan, I. P. N. W., Latief, M. A., & Suharmanto, S. (2013). The correlation between learner autonomy and English proficiency of Indonesian EFL college learners. *Teflin Journal*, 24(1), 63-81.
- Namaziandost, E., & Çakmak, F. (2020). An account of EFL learners' self-efficacy and gender in the Flipped Classroom Model. *Education and Information Technologies*, 25(5), 4041-4055. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10167-7>
- Najeeb, S. S. (2013). Learner autonomy in language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1238-1242. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.183
- Navidinia, H. (2021). EFL teachers as lifelong learners: Rethinking the link between teacher evaluation and in-service professional development. *International Journal of Language Studies*, 15(3), 107-126.
- Nguyen, L. T. C. (2012). Learner autonomy in language learning: How to measure it rigorously. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 18(1), 52-67.
- Norman, M., & Hyland, T. (2003). The role of confidence in lifelong learning. *Educational studies*, 29(2-3), 261-272.
- Orakci, S., & Gelisli, Y. (2017). Learner autonomy scale: A scale development study. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(4), 25-35.

- Orawiwatnakul, W., & Wichadee, S. (2017). An investigation of undergraduate students' beliefs about autonomous language learning. *International Journal of Instruction*, 10(1), 117-132.
- Öz, E. (2022). The impact of gender differences on lifelong learning tendencies in Turkey: a meta-analysis. *SAGE Open*, 12(2), 1-15. doi: doi.i.101rg7/71/02.1157872/241450824241029291509298
- Palacios-Hidalgo, F. J., Huertas-Abril, C. A., & Gómez-Parra, M. E. (2020). EFL teachers' perceptions on the potential of MOOCs for lifelong learning. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 15(4), 1-17.
- Parvaneh, H., Zoghi, M., & Asadi, N. (2022). Effect of the flipped classroom approach and language proficiency on learner autonomy and foreign language anxiety. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 10(41), 77-88. doi: 10.30495/JFL.2022.689316
- Pichugova, I. L., Stepura, S. N., & Pravosudov, M. M. (2016). Issues of promoting learner autonomy in EFL context. In SHS Web of Conferences (Vol. 28, p. 01081). EDP Sciences. doi: 10.1051/shsconf/20162801081
- Saeed, M. A. (2021). Learner autonomy: learners' perceptions on strategies to achieve autonomy in an EFL classroom. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(3), 150-158. <https://doi.org/10.32996/ijlt.2021.4.3.17>
- Sang, Y. & Hiver, P. (2021). 2 Engagement and Companion Constructs in Language Learning: Conceptualizing Learners' Involvement in the L2 Classroom. In P. Hiver, A. Al-Hoorie & S. Mercer (Ed.), *Student Engagement in the Language Classroom* (pp. 17-37). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. doi: <https://doi.org/10.21832/9781788923613-005>
- Scharle, A. & Szabo, A. (2005). *Learner Autonomy, A guide to developing learner responsibility*. United Kingdom: Cambridge University press.
- Schuetze, H., & Slowey, M. (2013). *Higher Education and Lifelong Learning: International Perspectives on Change*. Routledge.
- Şen, N., & Yıldız Durak, H. (2022). Examining the relationships between English teachers' lifelong learning tendencies with professional competencies and technology integrating self-efficacy. *Education and Information Technologies*, 1-36. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10867-8>
- Tanyeli, N., & Kuter, S. (2013). Examining learner autonomy in foreign language learning and instruction. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 53/A, 19-36.
- Tilfarlioglu, F. Y., & Ciftci, F. S. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms (a case study). *Theory & Practice in Language Studies*, 1(10), 1284-1294.
- Tran, T. Q. (2020). EFL students' attitudes towards learner autonomy in English vocabulary learning. *English Language Teaching Educational Journal*, 3(2), 86-94.
- Tuan, D. M. (2021). Learner autonomy in English language learning: Vietnamese EFL learners' perceptions and practices. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 307-317. doi: <https://doi.org/10.17509/ijal.v11i2.29605>
- Ünal, S., Çeliköz, N., & Sari, I. (2017). EFL proficiency in language learning and learner autonomy perceptions of Turkish learners. *Journal of Education and Practice*, 8(11), 117-122.
- Üstünlüoğlu, E. (2009). Autonomy in language learning: Do students take responsibility for their learning?. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 5(2), 148-169.
- Vázquez, B. M. (2016). Learner autonomy as a defensible educational goal in modern language education. *VERBIA. Revista de Estudios Filológicos. Journal of English and Spanish Studies*, 2(1), 90-106.
- Yildirim, Ö. (2008). Turkish EFL learners' readiness for learner autonomy. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 65-80.

- Yurdakul, C. (2017). An investigation of the relationship between autonomous learning and lifelong learning. *International Journal of Educational research review*, 2(1), 15-20.
- Zohud, N. W. I. (2015). *Teaching strategies and their role on students' engagement in learning English*, Doctoral dissertation, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

67. One novel, two styles: *The French Lieutenant's Woman***Aytaç ÖREN¹****APA:** Ören, A. (2022). One Novel, Two Styles: *The French Lieutenant's Woman*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1076-1084. DOI: 10.29000/rumelide.1190356.**Abstract**

The French Lieutenant's Woman by John Robert Fowles can be said in a way to shed light on the development of novel in a century. The Victorian narrative style is side by side with the postmodern narrative style one hundred years later, and the difficulties of writing a Victorian novel from a century later are expressed by the author within the novel. The Victorian era and its socio-dynamic structure are depicted both with various epigraphs and through the narrative. Accordingly, attempts to write such a novel are clearly noted by emphasizing these difficulties from time to time and this dual approach is shared with the reader. While the main story progresses, the century-long adventure of novel is written within the Victorian elements. Apparently, there is the Victorian novel in which a postmodern novel comes into existence. It is possible to see both together. Fowles makes metafictional manipulations with the acceptances of the period and also embeds the novel's century-old progress into the story of *The French Lieutenant's Woman*. In short, while presenting the main story of the novel, Fowles successfully reveals the perfect harmony of the novel styles of two different eras.

Keywords: John Fowles, *The French Lieutenant's Woman*, development of novel, Victorian, postmodern

Bir roman iki tarz: *Fransız Teğmenin Kadını***Öz**

John Robert Fowles'ın kaleme aldığı Fransız Teğmenin Kadını adlı romanının bir yüzyıl boyunca romanın geçirdiği gelişimine de ışık tuttuğu söylenebilir. Viktorya dönemi anlatı üslubu, yüzyıl sonraya ait postmodern bir anlatı üslubu ile iç içedir ve bir yüzyıl sonra bir Viktorya dönemi romanı yazmanın zorlukları, yazar anlatıcı tarafından roman içinde dile getirilir. Viktorya Dönemi ve dönemin sosyo-dinamik yapısı hem farklı farklı bölüm başına konulan alıntılarla hem de anlatı üzerinden tasvir edilir. Aynı şekilde, zaman zaman bu zorluklara vurgu yapılarak böylesi bir roman yazma girişimlerinden açıkça bahsedilir ve ortaya çıkan bu ikili yaklaşım okuyucuyla paylaşılır. Ana hikâye devam ederken romanın geçirdiği bir yüzyıllık seyir, Viktorya dönemi unsurlarıyla beraber verilir. Açıkçası postmodern bir romanın içinde varlık bulduğu bir Viktorya dönemi romanı söz konusudur. Her ikisini de bir roman içerisinde bir arada görmek mümkündür. Fowles, Viktorya Dönemi'nin genel kabullerine üstkurgusal manipülasyonlar yapar ve bununla beraber romanın bir yüzyılda boyunca katettiği gelişimi, Fransız Teğmenin Kadını'nın anlatı öyküsüne yerleştirir. Kısacası, Fowles bir taraftan romanın ana hikayesini sunarken diğer taraftan da iki farklı döneme ait roman tarzlarının oluşturduğu mükemmel bir harmanı başarılı bir şekilde gözler önüne serer.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü (İstanbul, Türkiye), aytaç.oren@sbu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4208-548X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190356]

Anahtar kelimeler: John Fowles, *Fransız Teğmenin Kadını*, romanın gelişimi, Viktoryan, postmodern

Introduction

The Victorian Era is a time of profound changes in English society in the socio-economic and cultural spheres. It is, thus, a time of ebb and flow between traditions and these changes/conflicts. The period has still some dominant traditions as seen for the art of the novel. While John Fowles tries to write a novel, at first belonging to the Victorian Age, he also mainly points to these social changes and traditions with the epigraphs from various sources; for example, scientific works by scientists like Darwin, who plays an important role in the novel content, artists and also some reports of the time, in his *French Lieutenant's Woman* and shows with the example of a novel in the novel that a species undergoing a change can only survive when it transforms this change into a power in its favor in the fight against its rivals. The novel, which starts with the style used a hundred years ago, takes on a style used a hundred years later. Although the first twelve chapters generally seems like a Victorian novel, a break totally different becomes at the chapter 13. The novel moves on to the features of the novel a century later. The story gains a new integrity, the narrator sometimes turns clearly into an author, even he enters the fiction as a character, its ending becomes obscured with three different endings, some concepts belonging to the following period, such as the new novel, are mentioned... Fowles, who produces a novel whose bottom is Victorian and whose top is postmodern, actually gives an example of a novel that contains the novel's adventure of change in a century in a novel. The two novel approaches are side by side in the novel structure. Therefore, seeing the change of the novel, that is, the old and the new together, within the fiction gives an extremely different perspective to Fowles's work.

In this respect, *The French Lieutenant's Woman* (1969) is an exact example to see both two styles together and the path the novel took over a century. It is Fowles's third novel, a postmodern historical one, and its plot explores the unresful relationship, one the one hand, between a gentleman and also an amateur naturalist Charles Smithson and Sarah Woodruff, the former governess and independent woman with whom he falls in love, and, on the other hand, between the Victorian novel and the post-modern one. So, both the Victorian and the postmodern literary qualities can be observed in the book at the same time. The novel, which begins classically and continues like this for a while, is combined with elements like metafiction, historiography, Marxist criticism, and feminism. This novel is based on the nineteenth-century romantic or gothic novel at the beginning, which is a literary genre tracing its origins back to the eighteenth century. Even though Fowles perfectly reproduces typical characters, situations, and even dialogue, all of which resemble the Victorian novel, the reader should always be aware of the irony in the perception which Fowles creates; because his point of view, however cleverly disguised, is that of the twentieth century. We see it both in the authorial intrusions, which comment on the lives of people in Victorian England, and in his choice of opening quotations from the writings of some famous people of the time, whose observations disprove most Victorian assumptions about their world. Also, the novel is notable for the author's intrusive commentary and suggestion of alternative endings, an aspect represented in Pinter's screenplay by a double action of film-within-film (Drabble, 1996: 370), which gives the novel a metafictional quality. Therefore, it is possible to see two novel styles together with a century-long gap.

The Development Course of Novel in Fiction: One Novel, Two Styles

In *The French Lieutenant's Woman*, Fowles, whose novels are extremely technically complex, addresses the reader with a love story unfavorable to the Victorian age, which is perhaps one of the most conservative times in the world history and everything, including literature, is subject to strict rules and a sense of duty. The book owes its success largely to the dialogue and tension between the two main characters, who are pushed to the boundaries of their era and seek an outlet for progress. Maybe the first thing to consider is that epigraphs play an important role at this point and also in the dual novel approach in the novel. Epigraphs appear as essential elements of fiction in the novel, and these quotations from both fictional and non-fictional writings are carried into the fictional world. Fowles explains his success in weaving the novel with Victorian quotations as follows:

... the reason it turned historical may be that I have collected Victorian books all my life. I have a poor academic knowledge of the age, but I do know quite a lot about the byways of Victorian life just because I happen to collect Victorian books. So I didn't have to do much research, although I did have that very useful book by E. Royston Pyke, *Human Documents of the Victorian Golden Age*, which in my opinion is the best of all anthologies about the nineteenth century. Another thing which I used a great deal was *Punch*. *Punch* was a great magazine in Victorian times, and that does all your work for you: you get your food details from it, and all your clothes details, and a lot of dialogue...

(Campbell, J. & Fowles, J., 1976: 464)

Each chapter begins with one or two quotes, and the book opens with the following quote:

Every emancipation is a restoration of the human world and of human relationships to man himself.
Marx, *Zur Judenfrage* (1844)

(Fowles, 1969: I)

This quote is actually a general framework of the novel because the Victorian age is a gateway to the liberation of both man and novel. As seen in only two examples below, one of the scientists and men of letters cited in the novel is Darwin, but he is the most mentioned person in the fiction:

But a still more important consideration is that the chief part of the organization of every living creature is due to inheritance; and consequently, though each being assuredly is well fitted for its place in nature, many structures have now no very close and direct relations to present habits of life.
Darwin, *The Origin of Species* (1859)

(11)

The epigraphs from Thomas Hardy, G.M. Young, Jane Austen, Tennyson, Karl Marx, Matthew Arnold, A. H. Clough, Lewis Carroll and many more shed light on the science and novel acceptances of that period. In terms of showing Fowles's adaptation of the novel to the Victorian era, it is also interesting that there are some citations of reports and documents from that period in the novel:

At the infirmary many girls of 14 years of age, and even girls of 13, up to 17 years of age, have been brought in pregnant to be confined here. The girls have acknowledged that their ruin has taken place ... in going or returning from their (agricultural) work. Girls and boys of this age go five, six, or seven miles to work, walking in droves along the roads and by-lanes. I have myself witnessed gross indecencies between boys and girls of 14 to 16 years of age. I saw once a young girl insulted by some five or six boys on the roadside. Other older persons were about 20 or 30 yards off, ...

Children's Employment Commission Report (1867)

(266)

These quotations about the socio-cultural structure of the period are to partially anchor the novel to the Victorian period:

Duty--that's to say complying / With whate'er's expected here ... / With the form conforming duly, / Senseless what it meaneth truly... / 'Tis the stern and prompt suppressing, / As an obvious deadly sin, / All the questing and the guessing / Of the soul's own soul within: / 'Tis the coward acquiescence / In a destiny's behest . . . -- A. H. Clough, "Duty" (1841)

(334)

These different types of quotations from the Victorian era, on the one hand, set the novel in the 18th century. On the other hand, it adds a metafictional dimension to the novel by making them a fictional material, which is a characteristic of novels a century later called intertextuality. Building on the Victorian era, Fowles creates something new from the old in the context of intertextuality with these quotations, and traces one end to a later time. Since the postmodern writer claims that no discourse or text can be independent of its predecessor and its environment, he takes the narratives in other texts from their contexts and puts them in his own text for a specific purpose and constructs them in a new context; thus gaining the opportunity to produce new meanings from them (Hakkıoğlu, 2019: 74). This is exactly the wholeness that Fowles creates with these quotations.

The novel, dated between 1867 and 1869, is in a face-to-face situation with the present; imitates the Victorian era and is a three-ended narrative (corresponding to Charles's possible choice) and is a work in which fragile relationships are established between the author, the narrator and the reader (Raimond, 2005: 153). The narrative time begins in late March 1867, but it is written a century later, and these time differences or gaps are made clear to the reader, which combines two different temporal novel styles:

... The colors of the young ladies would strike us today as distinctly strident:
but the world was then in the first fine throes of the discovery of aniline dyes.

(Fowles, 1969: 5)

... After all, it was only 1867.

(11)

Such folk-costume relics of a much older England had become picturesque by 1867, though not rare; every village had its dozen or so smocked elders.

(39)

Duty, agreeable conformity to the epoch's current, raised its stern head.

(50)

These are just a few examples encountered throughout the book. While the author imitates the Victorian novel, he carries the version of the novel a century later to the Victorian novel. Because "the novel paradoxically assumes the form of a Victorian novel as an experimental work and Fowles goes crab-backwards to join the avant-garde, imitating George Eliot as a way to emulate "Alain Robbe-Grillet and Roland Barthes" (Brantlinger et al., 1972: 339), which is a mixture of the old and the new in the art of novel. Of course, writing a Victorian novel from a later time naturally combines two different styles of novel writing. The novel begins with Victorian acceptances but goes beyond the limits set for itself as it progresses. Time transitions also bring novel writing -old and new- style conflicts, and both of them get caught in the spiral of fiction, which brings out *the French Lieutenant's Wife*.

Fowles crams in the whole Victorian era in a small town, Lyme Regis, and opens a door to the era from there. The town of Lyme Regis is a perfect microverse, a brilliant spatial metaphor that displays the way

that humans impose narrative order on non-narrative experience, with its hermetic system of roads, paths, streets, and cart tracks (Tarbox, 1996: 88-89). This town is like a passage of time between the old and the new. He brings “then” and “today” together by making comparisons. Fowles uses time to great effect, clashing past with present across centuries or across a character's memories (Carter & McRae, 2001: 424). The reader comes and goes between these two times. But in these time transitions, both the typical Victorian novel writing understanding and the approach to the novel after a century are also reflected in the novel as the narrator confesses in the book:

Ah, you say, but women were chained to their role at that time. But remember the date of this evening: April 6th, 1867. At Westminster only one week before John Stuart Mill had seized an opportunity in one of the early debates on the Reform Bill to argue that now was the time to give women equal rights at the ballot box. His brave attempt (the motion was defeated by 196 to 73, Disraeli, the old fox, abstaining) was greeted with smiles from the average man, guffaws from Punch (one joke showed a group of gentlemen besieging a female Cabinet minister, haw haw haw), and disapproving frowns from a sad majority of educated women, who maintained that their influence was best exerted from the home. Nonetheless, March 30th, 1867, is the point from which we can date the beginning of feminine emancipation in England; and Ernestina, who had giggled at the previous week's Punch when Charles showed it to her, cannot be completely exonerated. But we started off on the Victorian home evening. Let us return to it. Listen. Charles stares, a faint opacity in his suitably solemn eyes, at Ernestina's grave face.

(Fowles, 1969: 115)

On the one hand, rapid social changes such as the enrichment of the middle class, the formation of the working class, and the alienation of the noble class to change are given, on the other hand, a Victorian-era subject is handled in a manner appropriate to that period. The epigraph in the chapter 51 directly reveals this approach of the author:

For a long time, as I have said, the strong feudal habits of subordination and deference continued to tell upon the working class. The modern spirit has now almost entirely dissolved those habits . . . More and more this and that man, and this and that body of men, all over the country, are beginning to assert and put in practice an Englishman's right to do what he likes: his right to march where he likes, meet where he likes, enter where he likes, hoot as he likes, threaten as he likes, smash as he likes. All this, I say, tends to anarchy. -- Matthew Arnold, *Culture and Anarchy* (1869)

(385)

Thus, Fowles gives the fictional form of settling and/or not settling in the past from the future in the novel. Also, tension and curiosity are constantly kept alive. The third-person narrator recounts an objectionable love story from his own observations. Religion, science, belief, rationality, moral values, social classes, internal conflicts are viewed with a Victorian eye. With frequent time breaks, a perspective is formed for the period, and therefore for the novel:

This -the fact that every Victorian had two minds- is the one piece of equipment we must always take with us on our travels back to the nineteenth century. It is a schizophrenia seen at its clearest, its most notorious, in the poets I have quoted from so often--in Tennyson, Clough, Arnold, Hardy; but scarcely less clearly in the extraordinary political veerings from Right to Left and back again of men like the younger Mill and Gladstone; in the ubiquitous neuroses and psychosomatic illnesses of intellectuals otherwise as different as Charles Kingsley and Darwin; in the execration at first poured on the Pre-Raphaelites, who tried--or seemed to be trying--to be one-minded about both art and life; in the endless tug-of-war between Liberty and Restraint, Excess and Moderation, Propriety and Conviction, between the principled man's cry for Universal Education and his terror of Universal Suffrage; transparent also in the mania for editing and revising, so that if we want to know the real Mill or the real Hardy we can learn far more from the deletions and alterations of their autobiographies than from the published versions . . .

(368-369)

In the chapter 34, the narrative stops and the author/narrator intervenes, which seems to be an attempt to break the Victorian narrative. The conversation with the reader coming out of the narrative time causes confusion between fiction and reality. The intrusive and parodically omniscient narrator once toyed with the possibility that "perhaps Charles is myself disguised" (95), and he also suggested on several occasions a puzzling identity between the flesh-and-blood writer and the fictional narrator (Onega, 1996: 43). With a postmodern novel style, he evaluates his writings, gives information about the novel and its author, and talks with the reader:

I do not know. This story I am telling is all imagination. These characters I create never existed outside my own mind. If I have pretended until now to know my characters' minds and innermost thoughts, it is because I am writing in (just as I have assumed some of the vocabulary and "voice" of) a convention universally accepted at the time of my story: that the novelist stands next to God. He may not know all, yet he tries to pretend that he does. But I live in the age of Alain Robbe-Grillet and Roland Barthes; if this is a novel, it cannot be a novel in the modern sense of the word. So perhaps I am writing a transposed autobiography; perhaps I now live in one of the houses I have brought into the fiction; perhaps Charles is myself disguised. Perhaps it is only a game. Modern women like Sarah exist, and I have never understood them. Or perhaps I am trying to pass off a concealed book of essays on you. Instead of chapter headings, perhaps I should have written "On the Horizontality of Existence," "The Illusions of Progress," "The History of the Novel"...

(Fowles, 1969: 95)

The reader enters into the understanding of the novel a century later, and the narrator transforms into the author and interprets what has happened so far. He says that he can read the characters' inner world as the person who wrote the book, because this style is a worldwide accepted style at the time of his story, and it points to a god-oriented narrative indirectly. As a person living in the era of Alain Robbe-Grillet and Roland Barthes, he emphasizes the change in the concept of the novel. Here, there is almost a comparison of two different novel styles. The Victorian novel style is carried a century later with this chapter and gains a metafictional dimension. The story continues the way a possible Victorian novel should have ended. The reader is dragged into the possible progression of the story by being guided in line with Victorian assumptions and even by sharing reasons. The chapter 44 is the first alternate ending of the book. The author says the story is over and he doesn't know what happened to Sarah:

And so ends the story. What happened to Sarah, I do not know--whatever it was, she never troubled Charles again in person, however long she may have lingered in his memory. This is what most often happens. People sink out of sight, drown in the shadows of closer things.

(337)

Then it gives information about the later life of Charles. The reader thinks that the novel is over, even though he knows that there are still many more pages to read after that. Here, the following determination regarding Fowles's carrying the creative process into the novel is noteworthy:

Fowles's examination of the creative process manifests itself in the increasing level of metafictionality in this first period, with multiple references to the means by which the novel is created, a reflexivity... The dramatic extreme of this process appears in *The French Lieutenant's Woman*, when the novelist effectively shatters the reader's suspension of disbelief (by announcing that the events described are, of course, figments of his imagination) and then again by the novelist appearing as a character in the novel. Interestingly, Fowles does this several times, at crucial points, thereby increasing the tension of the plot, so the genre expectations are not deconstructed in any overarching fashion, but quite specifically. The reader wonders whether the narrative will continue or not be resolved at all.

(Buchberger, 2009: 54-55)

In the chapter 45, the author says that he has tied the novel with a traditional ending, that what is told in the last two chapters is actually to convince the reader, and that the events take place differently:

And now, having brought this fiction to a thoroughly traditional ending, I had better explain that although all I have described in the last two chapters happened, it did not happen quite in the way you may have been led to believe.

(Fowles, 1969: 339)

He states that the Victorian era was very tedious and unaccustomed to ambiguity. Then, he starts writing the novel again, going back two chapters. Here, by referring to the classical ending of the Victorian novels, Fowles adds a postmodern perspective to his novel by creating another alternative ending. We read of Charles and Sarah being dragged after their own inner voices. Going out of the novel period, the form of the story transforms into a hundred years later. This second ending ends unhappy. Charles breaks up with his fiancée, but cannot reunite with his beloved.

Another remarkable point is the use of concepts belonging to a hundred years later in the novel, which adds to the novel a dual sense of belonging and novel styles of two different periods.

Had they but been able to see into the future! For Ernestina was to outlive all her generation. She was born in 1846. And she died on the day that Hitler invaded Poland.

(27)

Hitler, who did not exist in the Victorian era, enters narrative time from the future. Again, the modes that were groundbreaking in world fashion the 1960s, the computer which was an invention of a century later, electricity and television that did not exist in those days, and many other terms used in the future are mentioned in the novel. In the chapter 47, he likens Charles being with Sarah to a city on which an atomic bomb was dropped from a calm sky, and describes his guilt using the word radioactivity. In the chapter 57, the narrator avoids using words specific to later years when describing a woman:

Looking down, along the new embankment in Chelsea, there are traces of snow on the ground. Yet there is also, if only in the sunlight, the first faint ghost of spring. I am ver ... I am sure the young woman whom I should have liked to show pushing a perambulator (but can't, since they do not come into use for another decade) had never heard of Catullus, nor...

(418)

The use of the words specific to the later years in the narrative creates an illusion and so, a metafictional quality in the narrator's time. Because exposing the gap between the date of the story and the date of its composition inevitably reveals not just the artificiality of historical fiction, but the artificiality of all fiction (Lodge, 1991: 133). Fowles uses this consciously and points to the difficulty of writing a novel, belonging to a time a century ago, a century later on purpose. And in doing so, he shows how the writing time intervenes in narrative time by deliberately showing the blending of words between two times. Therefore, the Victorian novel enters into a structure that reflects its period on the one hand and a later period on the other, which combines the approaches of two different periods in the novel.

In the chapter 55, the author talks to the reader, gives comparative information about his era with the Victorian era, turns into the author, asks two questions and then denies that Charles is a material for the author and using him is within his power:

Now could I use you?

Now what could I do with you?

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

It is precisely, it has always seemed to me, the look an omnipotent god--if there were such an absurd thing--should be shown to have. Not at all what we think of as a divine look; but one of a distinctly mean and dubious (as the theoreticians of the nouveau roman have pointed out) moral quality. I see this with particular clarity on the face, only too familiar to me, of the bearded man who stares at Charles. And I will keep up the pretense no longer.

(Fowles, 1969: 405)

The reader witnesses that the author enters Charles's compartment on the train he is traveling on, he travels with him and observes him. As the new novel theorists point out (this is an expression in the novel, "the nouveau roman"), he opens the problem of ending the novel for discussion. He decides to prolong the story a little longer. The chapter 57 begins twenty months later:

And now let us jump twenty months. It is a brisk early February day in the year 1869.

(418)

Charles always looks for Sarah and finally finds her and her surprise son. The chapter 61 ends with a happy ending after the pain. But in the chapter 62, the ending is changed again, "which provides not alternative versions of the same story, but two wholly different possibilities from the same premise and with the same characters" (Heptonstall, 96: 263). In this chapter, the author enters fiction as before, he is on the street, sets his watch and is about to go on a date. Meanwhile, Charles cannot convince Sarah this time and leaves the house. The author discusses the endings with and without Sarah with the reader and pretends to leave the end of the novel to the reader. It speaks of lives alternating between God intervention and human will:

For I have returned, albeit deviously, to my original principle: that there is no intervening god beyond whatever can be seen, in that way, in the first epigraph to this chapter; thus only life as we have, within our hazard-given abilities, made it ourselves, life as Marx defined it--the actions of men (and of women) in pursuit of their ends. The fundamental principle that should guide these actions, that I believe myself always guided Sarah's, I have set as the second epigraph. A modern existentialist would no doubt substitute "humanity" or "authenticity" for "piety"; but he would recognize Arnold's intent.

(Fowles, 1969: 466-467)

He concludes the book by commenting on life in the last paragraph of the book. The novel is left in the hands of the reader in a way with three endings, apart from the Victorian novel style. The handling of the story is generally Victorian, but its arranging way is postmodern. Here, the language he uses in the novel is also of notable importance because it is also observed that Fowles succeeds in portraying the Victorian and modern way of thinking through his language (Drzajic, 2013: 189).

Briefly, in *The French Lieutenant's Woman*, Fowles takes the reader back to the Victorian period in an ironic mode, in order to compare the nineteenth-century totalizing notions of the nature of fiction and reality, and self and world with those of existentialism (Onega, 1996: 42). By doing so, he maintains a Victorian style of writing in the novel, at the beginning but he points to what needs to be done in that period as the narrator in various ways. With the chapter 13, it literally moves into the writing style of the next century. As a writer, he enters fiction and leaves the different endings of the fiction to the reader's choice. It practically shows the version of the novel a century ago and a century later in the novel. While doing this, he actually reveals the path that the novel has taken, with epigraphs often from Karl Marx pointing to the progress of societies in a social sense and the evolution of living things from Charles Darwin in a biological sense. In the book, he reveals a metafictional fiction from the example of the Victorian novel. The one-century adventure of the novel, a novel style with Victorian at the bottom and postmodern at the top is presented practically.

Conclusion

In *The French Lieutenant's Woman*, Fowles handles the narrative story within the framework of Victorian acceptances, reveals the difficulties of conveying such a narrative from a century later in the novel and continues the narrative with old and new novel styles together. Therefore, there are both Victorian and postmodern reflections in the novel style. The narrative, which tries to stay in the period with the epigraphs belonging to the Victorian age, goes to a century later with its narrative style. The novel transcends its time with its pastiche, intertextuality and metafiction dimensions, which, therefore, creates a Victorian-looking postmodern novel. While the social and spiritual turmoil of the period in which a great change was experienced is told with a story appropriate to the period, the narrative is given from a point of view a century later. So, besides the main story, it is as if the novel also has another story shedding light on the qualities of novel one side a century ago and the other side a century later. The elements such as the narrative presenting alternative endings other than an ending that meets the expectation of the period, the author's entry to the novel, and the manipulation of the reader's imagination are the ones of this secondary story. While scientific and social developments are experienced, art also develops itself and Fowles wraps them into the way of the story told in the book. As a result, a novel which is Victorian at the bottom and postmodern at the top emerges.

Works Cited:

- Brantlinger, P., Adam, I. & Rothblatt, S. (1972). "The French Lieutenant's Woman: A Discussion", *Victorian Studies*, Vol. 15, No. 3, pp. 339-356.
- Buchberger, Michelle Phillips (2009). *Metafiction, Historiography, and Mythopoeia in the Novels of John Fowles*, Doctorate Thesis, London: Brunel University.
- Campbell, J. & Fowles, J. (1976). "An Interview with John Fowles", *Contemporary Literature*, Autumn, Vol. 17, No. 4, pp. 455-469.
- Carter, R. & Mcrae, J. (2001). *The Routledge History of Literature in English*, (second edition), London: Routledge.
- Drabble, Margaret (1996). *The Oxford Companion to English Literature*, Oxford: Oxford University Press.
- Drzajic, Katarina (2013). "Victorian vs. Modern: Modality in the Language of The French Lieutenant's Woman by John Fowles", *The Journal for Languages and Literatures of the Faculty of Philosophy in Novi Sad*, no. 3, pp. 179-189.
- Fowles, John (1969). *The French Lieutenant's Woman*, (third edition), London: Little Brown and Company.
- Hakkioğlu, Mumin (2019). "Metinlerarasılığın İzinde: David Lodge'un Dünya Küçük Adlı Romanında Metinsel Devinimler", *Çağdaş Edebiyatın Kuramsal Seyri*, (ed. A. Ören & M. Hakkioğlu), Konya: Çizgi Press.
- Heptonstall, Geoffrey (1996). "The English Novel in the Twentieth Century: John Fowles", *Contemporary Criticism*, Vol. 268, Issue 1564, pp. 262-266.
- Lodge, David (1992). *Art of Fiction*, New York: Viking Penguin.
- Onega, Susan (1996). "Self, World, and Art in the Fiction of John Fowles", *Twentieth Century Literature*, Vol. 42, No.1, John Fowles Issue, pp. 29-56.
- Raimond, Lean (2005). *İngiliz Edebiyatı*, (translator: İ. Yerguz), Ankara: Dost Press.
- Tarbox, Katherine (1996). "The French Lieutenant's Woman and the Evolution of Narrative", *Twentieth Century Literature*, Vol. 42, No.1, John Fowles Issue, pp. 88-102.

68. Translation adventure of French crime novel in Turkey¹

Esra ÇİMEN KARAYÜREK²

Yasin Murat DEMİR³

APA: Çimen Karayürek, E. & Demir, Y. M. (2022). Translation adventure of French crime novel in Turkey. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1085-1094. DOI: 10.29000/rumelide.1190427.

Abstract

The inclusion of crime novel, which have only lately been acknowledged as a literary genre in the history of world literature, in academic studies dates back to recent history. It is thought that it is challenging to give the crime novel a precise definition, as it has many sub-genres and different forms of creation, which is defined as the novel that chooses its subject from the events falling under the jurisdiction of the police in the Dictionary of the Turkish Language Institution. It is necessary to evaluate this book genre, which emerged in the 19th century, in the historical and cultural conditions of that period. This genre, which is regarded to be the main factor of industrial cities, was initially written in the style of a classic book but subsequently evolved into a distinct category with set guidelines. It took the 1960s for crime novel to be adopted as a competent genre by literary critics. In this study, it is explained how the crime novel genre, which has recently attracted the attention of critics, emerged, how it spread all over the world, and how French crime novels in Turkey, in particular, had an impact on crime novels in Turkey through translation. Additionally, the introduction of this genre into our literary system through translation in the Tanzimat Period as well as its development process are included.

Keywords: Crime novel, influence of French detective novel, Tanzimat Period

Fransızca polisiye romanların Türkiye'deki çeviri serüveni

Öz

Dünya edebiyat tarihinde son zamanlarda edebî bir tür olarak kabul edilmeye başlanan polisiye eserlerin akademik çalışmalara konu olması yakın tarihlere dayanmaktadır. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde, konusunu polisin görev alanına giren olaylardan seçen roman şeklinde tanımlanan ve birçok alt türü ve farklı oluşturma biçimleri olduğundan, polisiye romana sabit bir tanımlama yapılmasının zor olduğu düşünülmektedir. 19. Yüzyılda ortaya çıkan bu roman türünü, o dönemin tarihî ve kültürel şartlarında değerlendirmek gerekmektedir. Sanayi şehirlerinin temel etken olduğu düşünülen bu tür ilk önce klasik roman gibi yazılmaya başlamış olsa da daha sonra kesin kuralları olan belirgin bir kategoriye dönüşmüştür. Polisiye romanın, edebiyat eleştirmenleri tarafından yetkin bir tür olarak benimsenmesi 1960'lı yılları bulmuştur. Bu çalışmada, son zamanlarda eleştirmenlerin dikkatini çeken polisiye roman türünün nasıl ortaya çıktığı, tüm dünyaya nasıl yayıldığı ve Türkiye

¹ This study is produced from the doctoral thesis prepared by Esra ÇİMEN KARAYÜREK at Ankara Hacı Bayram Veli University, Institute of Graduate Programs, PhD program in Translation and Cultural Studies under the supervision of Assoc. Prof. Yasin Murat DEMİR.

² Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü (Ankara, Türkiye), esra.cimen@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0152-4685. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190427]

³ Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü (Ankara, Türkiye), murat.demir@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3603-8425.

özeline Fransızca polisiye eserlerin Türkiye'deki polisiye eserleri çeviri yoluyla nasıl etkilediği açıklanmıştır. Ayrıca bu türün edebiyat dizgemize Tanzimat Döneminde çeviri yoluyla girişine ve gelişim sürecine de yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Polisiye roman, Fransız polisiyesinin etkisi, Tanzimat Dönemi

1. Introduction

The inclusion of crime novel, which have only lately been acknowledged as a literary genre in the history of world literature, in academic studies dates back to recent history in our country. In the emergence of crime novel, which is defined as "the novel that chooses its subject from the events falling under the jurisdiction of the police (2011: 1937)" in the Dictionary of the Turkish Language Institution, and which is thought to be difficult to make a precise definition since it has many sub-genres and different forms of creation, the industrial cities, in which an environment of misery, danger and insecurity sprouted, along with progress and development in the historical and cultural conditions of the 19th century, are seen as one of the main factors (Solmaz, 2014). The crime novel, which has been around for more than one hundred and fifty years, was initially written in the the typical novel form before becoming a unique genre with set guidelines (Vanoncini, 1995:7). Literary historians or expert critics have accepted that the crime novels as a sub-branch of the novel started with Edgar Allan Poe's *Murder in the Rue Morgue* (1841), *The Mystery of Marie Roget* (1843) and *The Purloined Letter* (1845).

Afterwards, the works of Gaboriau and Wilkie Collins in 1860 and Sherlock Holmes by A. Conan Doyle in 1880 became an example of this genre (Vareille, 1986). Critics mostly accepted crime novels as a competent genre between 1966 and 1991 (Tilbe, 2016). The popularity of crime novels, which are on the bestseller list and adapted into many movies and television series, is still rising today. The crime novel, which has started to make a name for itself in the field of literature and has proven to be a qualified genre, has recently started to be evaluated within the framework of literary studies. In this study, the translation adventure of French detective novels is mentioned and its effect on detective novels published in Turkey is examined. First, the development of French and Turkish is provided as support for this.

12. Importance of French for Ottoman and Contemporary Turkey

D2.1. Development of French

The number of people who speak French now is estimated to be 264 million, of which 119 million are native speakers and 135 million are francophones or second-language speakers. Today, French is used as the official language in 29 countries such as France, Belgium, Switzerland, Luxembourg, Canada and various countries in Africa.

France, as other European countries in the Middle Ages, was a bilingual country. The clergy and scholars spoke Latin, while the local population spoke vernacular French, which was made up of different dialects and differed from region to region. The legal foundation for the usage of the Oïl dialect throughout all of France was set with a rule issued by François I in 1539. Although Latin continued to be taught in churches and universities until the 17th century, French has now become widespread both in the literary, political and legal fields. The establishment of the French Academy in 1635 increased the power of the French monarchy as well as the influence of the language, so much so that the treaties written in Latin

were replaced by French. Thus, the empire of French, which became a national language, even surpassed the political and economic power of France (Académie française, 2021).

In the 18th century, French became plain and close to the language that is spoken today, and it became the diplomatic language of Europe with many works in this period. The Age of Enlightenment played a major role in the spread of French. At that time, French was spoken not only in England and France, but also in Eastern Europe and Scandinavian countries. The aristocrats of European countries such as Romania and Russia started to favor the language over their mother tongue when it reached its peak in the 19th and early 20th centuries.

On the other hand, the development of colonialism allowed the French to spread outside Europe. Thus, France became the metropolis of the colonial empire. In the 20th century, when English began to compete with French in the diplomatic and financial fields, the Treaty of Versailles, which ended the World War I, was prepared in both languages, and then, after the defeat of France in the World War II to Germany, French left its dominance to English (Ennasser, 2010).

D2.2. Development of Turkish

The existence of hundreds of inscriptions written in the Gokturk alphabet between the 7th and 10th centuries shows that Turkish was also used as a written language at that time. Turks, who became Muslims in the 10th century, continued to use the Uighur alphabet instead of the Arabic alphabet even in the 11th century. According to Ercilasun, Mahmud Kashgari stated that in the 1070s, the Turkish script was the Uyghur script, and the Turks consisted of 20 tribes. Turkish is therefore believed to have been spoken in the 11th century from the Byzantine border in the Balkans in the west to the heartland of China and Mongolia in the east (Ercilasun, 1999).

According to the Turkey Religious Affairs Foundation's Encyclopedia of Islam, scientifically, Ottoman Turkish is a written language that continued from the 13th century to the beginning of the 20th century and also included Old Anatolian Turkish. The Turkish used today is its continuation. There are many Arabic and Persian words in Ottoman Turkish and these words have been integrated into the language and culture due to the need. Ottoman Turkish was used for works in many fields such as literature, history, law, medicine, and economics. Turkish gained popularity and began to be used as an official language during the Anatolian Principalities, although Persian was used throughout the Anatolian Seljuks period (Özkan, 2021). Especially with the disintegration of the empires, Turkish started to spread with the famous decree of Karamanoglu Mehmed Bey (1277) in Konya, which stipulated that the Turkish language should be spoken in the council, palace, parliament and among the people from now on (Strauss, 1995).

The intellectuals of the Tanzimat Period saw a need for change in society, and this need was reflected in the language as well, and formulaic expressions were transferred from French, the language widely known by the intellectuals of the period. Dissolutions began in Ottoman Turkish, which contained Arabic and Persian and had a complex structure.

The idea of simplification of Turkish started with Sinasi and he stated that it was necessary to use a language that people could understand, especially in newspapers, and then the writers of the period such as Ahmet Mithat Effendi, as well as Munif Pasha, Ahmet Cevdet Pasha, Ziya Pasha, Namık Kemal, Ali Suavi, Ahmet Vefik Pasha had ideas on the simplification of our language (Argunşah, 2021). Classical

Ottoman Turkish came to an end with the new language movement in 1911, Modern Turkey Turkish began, and the Turkish alphabet was adopted as the Latin Alphabet with the alphabet reform in 1928 (Özkan, 2007).

02.3. Ottoman Intellectuals and French

Although the written language was Ottoman Turkish in the Ottoman Period, the Ottoman Empire was a multilingual society due to its multicultural nature. Although Ottoman Turkish is spoken as *Lingua franca*, it is known that nearly a hundred different languages were spoken, especially Arabic, Greek, Armenian, Serbian and Bulgarian. Some of these languages disappeared, and some are about to disappear (Strauss, 1995). Recent developments in the western world had begun to affect the Ottoman state and all communities under its rule, and therefore languages. While Italian was one of the main European languages used in the Ottoman Empire in the 18th century, the influence of French emerged, especially from the 19th century. French had become the language in which the Ottomans communicated with the Europeans, either directly or through a translator. Arabic and Persian, which were used as second languages in official institutions at first, were replaced by French (Davison, 1995).

One of the effects of the spread of French in many parts of the world was thus also seen in the Ottoman Empire. The first capitulations were given to the French, the volume of trade with them grew, so the language spread along with it. In the 18th century, religious schools were established in many places, while the nobles and merchants were speaking French in the big cities, a community of French origin, also called Levantines, began to develop (Gümüş, 2009). All these developments allowed the French to spread widely. The French officer Count de Bonneval and the French diplomat and general Baron de Tott joined the sultan's service during this century as the Ottoman Empire felt the need to open up to the west in order to regain its supremacy in the region. The first military engineering schools were established by teaching mostly works that were translated from French (Etensel İldem, 2007). In 1821, under the leadership of Yahya Effendi, the Translation Chamber, which consists of two units, the department for language education and the department to work as a translator, was established in order to teach French to talented civil servants (Aydın, 2007).

The Translation Chamber, which became a self-sufficient institution after overcoming certain difficulties, such as in language education at first, played a huge role in the Ottoman period as a translator between the eastern and western world thanks to the multilingual and multicultural elites during the Tanzimat period, at a time when major reforms were made in educational, administrative, social and cultural fields (Timur Ağildere, 2007). Especially since the 1840s, the Chamber began to train qualified politicians to reach high positions in the bureaucracy, and important personalities such as Ahmed Vefik Pasha, Âli Pasha, Grand Vizier Ahmed Arif Pasha were trained in the Translation Chamber (Aydın, 2007). Institutions such as *Encümen-i Daniş*, which was expected to undertake the task of academia in order to maintain the cultural relationship with the West, where valuable works were written and translated despite its short life, and *Cemiyet-i İlmîye-i Osmaniye*, which promoted modern Western science while promoting Turkish scientific studies, were also opened in the Ottoman Empire (Paker, 1987).

The last period intellectuals of the Ottoman Empire, who were educated in France, demanded the establishment of Higher Education institutions in order to apply what they learned when they returned to their countries, and During the reign of Abdulhamit II, they founded educational institutions named the Mekteb-i Hukuk-i Sahane (1878), Sanayi-i Nefise Mektebi (1883), Hendese-i Mülkiye Mektebi

(1883), Hendese-i Mülkiye Mektebi (1883), Baytar Mektebi (1895). In this period, although the nationalities of the lecturers were predominantly Turkish, it was seen that there were also French lecturers. For instance, it is known that the courses taught in Mekteb-i Hukuk-i Şahane (1878) were taken from the French Law Faculties' curricula through translation and reconstructed by making adaptations considering the conditions of the Ottoman Empire. Meanwhile, it is seen that French language education course was among the courses given in the Faculty of Law. In fact, equal hours are allocated for French and Mecelle lessons (Yörük, 2008). In addition to this, the French language preparation requirement was introduced in other schools.

T3. The First Translations from Europe in the Tanzimat Period, Literary Genres and Notable Translators of the Period

The following translations are seen as the three leading translations from French to Turkish in the field of literature in the Tanzimat Period: İbrahim Şinasi's *Tercüme-i Manzume*, the first translation from western poetry to Turkish and published together with the French, Münif Pasha's *Muhaverat-ı Hikemiye*, the first translation selected from philosophical speeches, and Yusuf Kamil Pasha's first translation in the novel genre *Terceme-i Telemak* (Paker, 1987). Thus, translations were made in three different literary genres from French in 1859: novel, philosophical speeches and poetry translation.

According to Tanpınar, especially Munif Pasha, Ahmet Cevdet Pasha and İbrahim Sinasi played a constructive role between the years when Western works were first translated in our language and 1865, when the New Ottomans emerged. The work of these persons laid the groundwork for the work of the next generations (Tanpınar, 1988:159 7th edition). Ahmed Mithad Effendi, on the other hand, continued the language simplification movement started by Sinasi, and in his article titled *Dilde Sadeliği İltizam Edelim* and his other important articles, he expressed this issue and made suggestions despite all the criticism (Okay, 2021).

İ3.1. İbrahim Sinasi

İbrahim Şinasi is a Turkish journalist, poet, playwright, thinker and translator. The translator, who was among the writers who influenced and directed Turkish literature in the 19th century, argued that progress can be made by taking the West as an example and became one of the pioneers of the westernization movement. While translating from French to Turkish, he displayed an attitude of translation in a plain language that people could understand. It is seen that France, where he went and lived for about 10 years in three different periods, had serious effects on Sinasi. He met and spent time with intellectual writers and Turcologists in Paris, exchanged ideas, and what he did and read at that time was reflected in his works and worldview. He drew inspiration from thinkers such as Montesquieu, Voltaire, and Diderot who helped shape the French Revolution, and he wanted to filter the information he gathered from there in his own mind before expressing the viewpoints he believed were essential for his society (Aydın, 2000; Tanpınar, 1988: 189). Sinasi stated that he wanted to develop and change the society not only in terms of literature, but also in terms of architecture, and in this respect, it is thought that he was influenced by Voltaire, who produced opinions and projects in different fields such as law, politics, economy and municipality. It was stated that he was influenced by Montesquieu in terms of defending the law and the rights of the people with laws (Aydın, 2000). Sinasi Effendi made many translations, mostly from French, and wrote comedies. He was the first to realize the importance of popular language and wrote many poems. One of his main works is the collection of Turkish proverbs

that he carefully collected, and he tried to integrate dialectism into his linguistic treasure. The Hungarian Academy of Sciences still has his dictionary draft (Kunos, 1899).

M3.2. Munif Pasha

Munif Pasha was born in 1828, so he is considered from the same generation as Cevdet Pasha, Sinasi and Ziya Pasha (Tanpınar, 1988:179). He was a qualified scientist, man of letters, lawyers, and philosophers who built a bridge between the Tanzimat and the Republic, and laid the groundwork for the letter revolution with his works (Akın, 1991). Munif Pasha, who entered the Translation Chamber in 1852, learned French from Muhtedi Emin Effendi, went to Berlin in 1855 and learned German there. This precious person, born to teach, used his journalism as a teaching institution until the end of his life (Tanpınar, 1988:179-180). He became the pioneer of the national library initiative by establishing a library in Cem'iyet-i İlmiyye-i Osmaniyye. One of the most important intellectual and cultural achievements of Münif Pasha, who knew Arabic, French, German, English and Greek languages, is considered as *Mecmûa-i Fünun*, which was published under his leadership (Doğan, 2006).

A3.3. Ahmed Vefik Pasha

One of Turkey's first Turkologists and Turkists, lexicographer, translator, statesman Ahmed Vefik Pasha is thought to know about sixteen languages, including Arabic, Persian, French, English, Russian, German, Italian, Latin, Greek and even Hebrew (Akin, 1989). Ahmed Vefik Pasha was able to follow the Western countries very closely and was among the rare Ottoman intellectuals who could analyze the West without having a complex. He served as ambassador, Prime Minister, Speaker of the Assembly and Governor, primarily working in the Translation Chamber, translated his first theatrical play from Moliere, later wrote many different plays and guided the researchers after him with his thoughts on scientific issues (Sarıçoban, 2018).

A3.4. Ahmed Mithad Effendi

Ahmed Mithat Effendi is considered to be the first name that springs to mind when it comes to popular novels. He was the "head teacher" of the modern Turkish language with the title of "Hâce-i Evvel", an enlightenment worker, a writer who made the best as a writer for forty years in his age, produced works in almost every genre of literature, showed his art with good intentions towards the public, who used the language to appeal to the public and used a style that speaks to the public. In fact all his works function as a public reading room (Tanpınar, 1988:455-458). He is the father of not only Turkish novel but also Turkish prose (Argunşah, 2012). People started to devote time to reading with Ahmet Mithat Effendi's books, family members gathered around those who could read and began to discuss and listen to what is being read. He taught the Turkish society to read novels and influenced his readers, whom he regarded as his family, with his knowledge-filled works reduced to the level of the people (Tanpınar, 1988: 459-460). Although Ahmet Mithat's literary writing style and being a popular novelist were belittled by the literary community and criticized him for being a common writer, it was his conscious choice (Uyepazarcı, 2019: 88). The main reason for mentioning Ahmed Mithad Effendi in this study is that he is the author of *Esrâr-ı Cinayât*, the first copyrighted crime novel in Turkey. In addition to this work, *Hayret*, *Bandit Montari* and *Müşahedât*, the first example of the naturalist movement in our country, are novels written in crime fiction (Uyepazarcı, 2019:84). Ahmet Mithat also translated into our language the famous novel *The Mystery of Orcival*, in which Emile Gaboriau used the detective Lecoq for the first time (Uyepazarcı, 1997:72-73).

In the light of all this information, it is understood that the first novel came to our language through translation from French and later took its place in the polysystem of Turkish literature. In addition to this, the first detective novel translation is *Les Drames de Paris* written by Ponson du Terrail, translated from French by Ahmet Munif (Uyepazarcı, 1997:71). In this case, first of all, the development of the novel as a literary genre and then its transmission through translation may be examined.

4. Emergence and Origins of the Crime Novel

In order to understand the first emergence of crime novels, it is necessary to talk about the concept of serialized novel (fr. roman feuilleton). In the 19th century, besides the novel, the media also became stronger, and serialized novels emerged as the joint product of these two for the first time in France. Because of the popularity of these works and the way that the magic of fiction may distract readers from reality, authorities and cultural guardians despised this genre and see it as the opium of the people (Queffélec-Dumasy, 2008:2). Serialized novels enabled large masses to read novels besides the traditional upper-class readers, and there was masses of serial novel addicts similar to those who follow serials today (Uyepazarcı, 2019:37-39). As serialized novels become cheaper, they are now published with pictures and movies are made, it has begun to be described as bad literature that appeals to women, children, the elderly and the common people. By contrast, as the form of distribution dominates the market, it became the mandatory transit for all writers from Balzac to Zola, from Eugène Sue to Gaston Leroux, from Dumas to Maurice Leblanc (creator of Arsène Lupin), from Gautier to Barbey d' Aureville, also from Duranty to Huysmans. In this period, when there were no literary awards yet, the reception of the works was seen in this way (Queffélec-Dumasy, 2008:2-3).

4.1. Founders of Crime Novel

After mentioning the emergence and origins of the crime novel, to mention its founders, Edgar Allan Poe, Emile Gaboriau, Sir Arthur Conan Doyle, Maurice Leblanc and Gaston Leroux can be listed as the first names.

In *The Murders in the Rue Morgue*, with the Dupin (detective) character who has superior analytical skills and lives with an impoverished aristocrat in Paris, does not trust the police and conducts his own investigation, Poe used all the indications used in crime novels such as the mystery of the closed room, the apparent or real cause, the witnesses gathered at the beginning, the false suspect, and the deceptive at first glance. Thus, Poe's main character, Dupin, became the first hero to make the novel entertaining and fascinating with the explanations of his cerebral faculties, which does not excite the reader by engaging in an action (Vanoncini, 1995:24-27).

With Gobariau, the murder attributed to the ape has now become an act of a man with a social identity and a justification. Gobariau used Priest Tabaret as an investigator in *L`Affaire Lerouge*, but the priest accused an innocent despite his correct observations. The mistake he makes is that he does not understand how determinative blood ties are in people's attitudes and behaviors. However, in his later works, Tabaret was replaced by the inspector Lecoq and he added the thematic potential of the tradition novel and adventure novels to the emerging crime novel genre (Vanoncini, 1995:27-29). Given that Gobariau was the first author of a true detective book series, it is reasonable to assert that the detective novel has French origins as opposed to English origins. It can be said that social and political problems are more prominent in his novels than in Poe and Conan Doyle's novels (Mandel, 1996:38-39).

Leblanc created Arsene Lupin, the world's flirtatious hero who is both a thief and a detective, in the crime novel that was ordered to be worth the British Sherlock Holmes value for France. Of course, this work was also serialized in the monthly journal *Je Sais Tout* before being published as a book in 1905. Arsene Lupin's distinctive feature is ubiquity and polyvalence. The most deadly weapon of this hero, an aristocratic-looking anarchist, is his witty words. In his thefts, he harms unpopular people or institutions, rushes to the aid of the poor and oppressed, and even donates some of what he stole to them. The flirtatious Lupin is also the protector of women. Although the first period novels do not fully contain the tendencies of the crime novel, they have turned into novels that contain these elements after the World War II. Leblanc's work, like Conan Doyle's, has been very popular and loved in our country and all over the world, and has inspired many detective series written after him (Üyepazarcı, 1997:45-49; Vanoncini, 1995:34-35).

While solving a murder he deals with in *The Mystery of the Yellow Room*, Leroux creates a detective named Rouletabille with passion, moral principles and ideology. Contrary to Detective Holmes, this is a related typology that can be affected enough to get depressed when the events he solves are related to himself (Vanoncini, 1995:32; Üyepazarcı, 1997:50-52). Considering these founders, it would not be wrong to say that the French made a breakthrough in crime novels.

U5. Turkish Translations of French Crime Novels

The first translated detective novel in Turkish literature is Ponson Du Terrail's *Les Drames de Paris*, translated from French to Turkish. This work was published in Ceride-i Askeriye Printing House in 1881, its translator is Ahmet Munif and it consists of 406 pages.

Secondly, Ahmet Mithat Effendi translated the famous novel *The Mystery of Orcival*, which was written by Emile Gaboriau, one of the founders of the crime novel and mentioned above, in which Lecoq typography was used for the first time, from French to Turkish in 1884. The aforementioned work was first published as a serial in the newspaper *Tercüman-ı Hakikat*, and then published as a book. The third translated crime novel is Pierre Delcour's *Le Secret du Juge d'Intruction*, and it was translated by a translator named A. Nihat. Leon de Tinsseau's *Priest's Mystery*, was also translated by Ahmet Mithat Effendi in 1888, and later, other works of Emile Gaboriau were gradually transferred to our language (Üyepazarcı, 1997:71-75).

In this period, translators translated many crime novels, especially from French, into our language. These main translators can be listed as follows: Ahmet Munif, Ahmet Mithat Effendi, Selanikli Tevfik, Ali Kemal, Mustafa Fazıl and A. Raif (for more detailed information, see: Üyepazarcı, 1997). The aforementioned translators both worked as translators and published their own copyrighted works. Especially in the Tanzimat Period, works were started to be translated from the West into our language, and new works were written in the same style, inspired by western sources. When considered in this context, it shows the importance of French crime novel translations in the emergence and development of crime novel genre in Turkish literature, especially since copyright novels and translated novels in Turkish crime novel genre coincided with almost the same period (Arslan Özcan and Güzelyürek Celik, 2013: 172).

C6. Conclusion

It is known that the novel genre first appeared in prose in the 13th century. The first prose form is associated with French, although some epic writings have been published before. When the novel first emerged as a literary genre, it was not wanted to be accepted, criticized and even demanded to be banned. Later, it started to be adopted, translated into all world languages and accepted as a literary genre. However, this time the detective novel, which emerged in the 19th century, suffered the same fate. For years, it was not seen as a literary genre and was belittled by literary circles. Despite all these negativities, especially starting from the Tanzimat Period, crime novels have made an important debut in Turkey with their rapid rise in the world. Since the intellectuals of that period knew French, crime novels published in France were soon translated into Turkish. The translation of French crime novels into Turkish shortly after their publication is of great importance in terms of including crime novels in the Turkish literature system and publishing copyrighted works on these subjects.

References

- Akın, A. (1991). *Münif Paşa ve Türk bilim tarihindeki yeri*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Ankara-1991.
- Akün, Ö. F. (1989). "AHMED VEFİK PAŞA", TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/ahmed-vefik-pasa> (21.06.2021).
- Argunşah, M. (2012). *Ahmet Mithat Efendi'nin Türkçenin Sadeleşmesiyle İlgili Görüşleri*. Electronic Turkish Studies, 7(4).
- Aydın, B. (2007). *Divan-ı Hümayun Tercümanları ve Osmanlı Kültür ve Diplomasisindeki Yerleri*. Osmanlı Araştırmaları, 29(29), 41-86.
- Davison, R. H. (1995) *Ondokuzuncu Yüzyıl Osmanlı Reformlarına Araç Olarak Fransız Dili*, Çev. Çiğdem Erkal İpek, Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları, c.2, s.4-5, 1995, s.171-188.
- Doğan, İ. (2006). "MÜNİF MEHMED PAŞA", TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/munif-mehmed-pasa> (21.06.2021).
- Ennasser, N. (2010). *Le Francais et la Mondialisation: Quel Avenir Pour le Francais Dans un Monde Domine par L'Anglais*.
- Ercilasun, A. B. (1999). *Tarihten Geleceğe Türk Dili*. Türk Dili S, 569, 355-363.
- Etensel Ildem, A. (2007). *Le francais langue diplomatique de la Sublime Porte: le cas de la legation ottomane de La Haye*. Documents pour l'histoire du francais langue étrangère ou seconde, (38/39), 215-239.
- Arslan Özcan L. ve Güzelyürek Çelik P. (2013). *Georges Simenon'un Türkçeye çevirileri: Fransız Polisiye Roman Çevirilerinin Türk Polisiye Türüne Etkisi*. Seval Şahin, Banu Öztürk ve Didem-Ardalü Büyükerman (Eds.). Edebiyatın İzinde: Polisiye Edebiyat, 43-50.
- Gümüş, H. (2009). *Le francais dans les territoires de l'Empire Ottoman*. Synergies Turquie, (2), 107-111.
- Koz, M. S. (2002). *Ahmet Mithat Efendi'nin Eserleri*. Kitap-Lık, 54(2002), 160.
- Kunos, I., (1899). *La littérature moderne des Turcs-osmanlis*, Actes du Douzième congrès international des Orientalistes, Rome, 1899, pages 263-284.
- Okay, M.O. "AHMED MİDHAT EFENDİ", TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/ahmed-midhat-efendi> (13.09.2021).
- Mandel, E. (1996). *Hoş Cinayet Polisiye Romanın Toplumsal Bir Tarihi* (2. baskı). çev. N. Saraçoğlu, İstanbul: Yazın.

- Özkan, M. (2021) "OSMANLI TÜRKÇESİ", TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/osmanli-turkcesi> (16.06.2021).
- Paker, S. (1987). *Tanzimat Döneminde Avrupa Edebiyatından Çeviriler: Çoğul-Dizge Kuramı Açısından Bir Değerlendirme*. Metis Çeviri, 1, 31-43.
- Queffélec-Dumasy, L. (2008). *Le roman-feuilleton français au XIXe siècle*. Belphégor.
- Sarıçoban, G. (2018). *Bir Osmanlı Aydını: Ahmet Vefik Paşa*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (40), 279-289.
- Solmaz, M. (2014). *Historique du Roman Policier Turc*. HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 2(03), 203-214.
- Strauss J. (1995). *Diglossie dans le domaine ottoman. Évolution et péripéties d'une situation linguistique*. In: *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, n°75-76,. Oral et écrit dans le monde turco-ottoman. pp. 221-255; doi : <https://doi.org/10.3406/remmm.1995.2625> https://www.persee.fr/doc/remmm_0997-1327_1995_num_75_1_2625.
- Timur Agildere, S. (2007). *Les «élites» de la Sublime Porte ou les médiateurs francophones du Bureau de traduction (Tercüme Odası) au XIXe siècle*. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, (38/39), 183-191.
- Üyepazarcı, E. (2019). *Unutulanlar, Hic, Bilinmeyenler ve Bilinmek İstemeyenler Türkiye'de Popüler Romanın İlk Yüzyılı'nın Öyküsü (1875-1975)*. İstanbul: Oğlak Yay.
- Yörük, A., A., (2008). *Mektebi Hukuk'un Kuruluşu ve Faaliyetleri*, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

69. Dubbed or Doubted! Culture-specific references and their translation strategies in the English dubbing of the Turkish TV series 'Ethos'

Ebru ÇAVUŞOĐLU¹

APA: Çavuşoğlu, E. (2022). Dubbed or Doubted! Culture-specific references and their translation strategies in the English dubbing of the Turkish TV series 'Ethos'. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1095-1105. DOI: 10.29000/rumelide.1190368.

Abstract

Turkey is one of the developing countries in which the dubbed versions of media products are favored by the majority of the viewers. With this demand for dubbed media products, dubbing industries tend to opt for including dubbed versions as well and in those, the translator has the responsibility of not only focusing on the linguistic factors but also socio-cultural factors related to the source and the target language. The references in the source culture stand as one of the most troublesome elements to convey in the translation process. The translator faces the decision to select among procedures available to deal with the elements of a specific culture. In line with this issue¹, the present article aims to analyze the issue of rendering culture-specific references in the context of the English dubbed version of the Turkish TV series called 'Ethos' which has been launched on Netflix. This empirical study in the aforementioned series is based on the analysis done on the lexical level and the procedures adopted by the translator. The linguistic variations allow shedding light on the emerging issues encountered during the transfer of the culture-specific references in dubbing by demonstrating the excerpts taken from the series and the ways how the translator conveys these cultural elements during the dubbing process.

Keywords: Audiovisual translation, dubbing, culture-specific references, target culture, source culture

Dublajlı mı Şüpheli mi! 'Bir Başkadır' dizisinin İngilizce dublajındaki kültüre özgü referanslar ve onların çeviri stratejileri

Öz

Gelişmekte olan ülkelerden biri olarak Türkiye'de, medya ürünlerinin dublajlı versiyonları izleyicilerin çoğunluğu tarafından tercih edilmektedir. Dublajlı medya ürünlerine olan bu taleple birlikte, dublaj endüstrileri dublajlı versiyonları da tercih etme eğilimindedir ve bu yapımların dublaj çevirisinde, çevirmenin sadece dilsel faktörlere değil, aynı zamanda kaynak ve hedef dil ile ilgili sosyo-kültürel faktörlere de odaklanma sorumluluğu vardır. Kaynak kültürdeki referanslar, çeviri sürecinde aktarılması en zor unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevirmen, belirli bir kültürün öğelerini ele almak için mevcut prosedürler arasından seçim yapma kararıyla karşı karşıya kalır. Bu problem doğrultusunda bu makale, Netflix'te yayınlanmaya başlayan *Ethos* adlı Türk dizisinin İngilizce dublajlı versiyonu bağlamında kültüre özgü öğelerin çeviride aktarılması konusunu incelemeyi amaçlamaktadır. Söz konusu serideki bu ampirik çalışma, sözlük düzeyinde yapılan analizlere ve çevirmenin benimsediği prosedürlere dayanmaktadır. Dilsel çeşitlilikler, diziden alınan alıntılar ve çevirmenin bu kültürel öğeleri dublaj çevirisi sürecinde nasıl aktardığını göstererek,

¹ Öğr. Gör. Dr., Samsun Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü (Samsun, Türkiye), ebru.cavusoglu@samsun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1666-6002 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190368]

dublajda kültüre özgü öğelerin aktarımı sırasında ortaya çıkan sorunlara ışık tutulmasını sağlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Görsel-işitsel çeviri, dublaj, kültüre özgü referanslar, hedef kültür, kaynak kültür

Introduction

Given the fact that technology has developed immensely and the field of Audiovisual Translation has been affected by this development, it is natural to witness the growing demand for research in this particular area. Still, there is a need for more research from various perspectives in the audiovisual translation area.

Translation studies is a field of research that has developed exponentially over the last two decades. During that time, screen translation has slowly emerged as a relatively new area, clearly deserving of attention, not least because of its increasingly important role in the dissemination of popular culture through the audiovisual media (O'Connell, 2007, p.120).

Dubbing is one of the subfields existing in the area of audiovisual translation and Turkey is included among the countries that predominantly prefer dubbing translation in the translation of foreign media products.

Dubbing is a type of Audiovisual Translation mainly used in Germany, Italy, France, Spain, Austria, Switzerland, Hungary, the Czech Republic, Slovakia, Turkey, Brazil, China, Japan, most Asian countries, and some North-African countries, consisting of a replacement of the original track of a film containing the source language dialogs, for another track on which translated dialogs in the target language are recorded. The remaining tracks are kept inviolable (the soundtrack – including music and special effects– and the track containing the images) (Chaume-Varela, 2006, p. 6).

This current research aims to contribute to the research in dubbing in the context of the Turkish language by basing its analysis on the aspect of the translation of culture-specific references within the corpus acquired from a Turkish TV Series 'Ethos' that has been produced by a commonly preferred digital media platform *Netflix*. Although the media products in English have spread in today's digital world, a considerable number of media users still prefer to enjoy those products in their native language. Subtitling and dubbing are still commonly regarded as the two main AVT modes, with voiceover being the third (Remael, 2010, p.12). In dubbing, there is an adaptation process from the source *language text/script/verbalized message to the target language script/soundtrack, where 'adapting' implies the substitution of the SL soundtrack with a TL equivalent* (Nicolae, 2018, p.51). In other words, it wouldn't be wrong to say that dubbing makes the viewers feel that the characters speak in the target language. Dubbing, as one of the translation types, has its own adversities. Dubbing doesn't actually involve more difficulties compared to other modalities of translation. However, it is challenged by various other *ways and factors* (Zabalbeascoa, 1997, p. 330). During the translation process in dubbing, the translators face various challenges.

Dubbing raises a number of theoretical and practical issues, such as cultural appropriation, narrative manipulation, censorship, lip and temporal synchronization, reception and tolerance of dubbing, synchronization between verbal and non-verbal elements, etc. (Karunaratna, 2015, p. 20).

Şahin also puts forward the difficulty of dubbing translation and according to him *in a dubbed film, to transfer everything linguistically and culturally from one language and culture to the other language and culture is relatively impossible because of the visual code. Although cultural adaptation happens*

linguistically, this is limited. Visual code poses an insurmountable obstacle for the translator (Şahin, 2012, p. 37).

Since languages are intertwined with culture, conveying the cultural elements as much as possible is also one of the issues that a translator should deal with in the process of translation. Contrary to written translation, in audiovisual translation, having the visual image that accompanies the verbal language creates hardship in terms of conveying the cultural references to the target culture as well.

It goes without saying that the nature of dubbing employs the issue of deleting the linguistic components from the source text and replacing them with that of the target text. Under this prism, during the dubbing process, the translator handles the specific challenges of conveying culture-bound elements by applying different translation strategies in need to do some adjustments. As Blazyté and Liubinienė postulates:

Rendering of foreign linguistic and cultural differences into receiving (target) culture raises requirements for the translator to employ different acts and strategies. It is commonly agreed that in the process of translation cultural items possess as many problems as linguistic units, if not more. (Blazyté and Liubinienė, 2016, p. 46)

As mentioned, translating culture-specific references in the process of dubbing translation posits some difficulties. The fact that dubbing consists of dialog translation accompanied by visual images on screen, music, and non-verbal elements separates the practice from text translation. Hence, the nature of dubbing translation creates certain obstacles for translators. Scholars have conducted studies on these challenges *under headings such as culture-bound references, dialects and registers, and verbal humor. A reference which is bound to the source culture requires clarification* (Yau, 2014, p.494).

Methodology

In this current paper, the main objective is to explore the issues posed by culture-specific references in the process of dubbing translation and analyze the strategies applied in translating them. The methodology foundation of the research consists of Chiaro's (2009) categorization of culture-specific references and the seven strategies of Ivir (2003). The series included in the corpus is a Turkish drama series on Netflix called *Bir Başkadır*. The samples of culture-specific references are analyzed thoroughly to be able to put together a sufficiently large corpus in the whole season of a total of 8 episodes. The analysis is done linguistically on a word level and beyond a word level by taking into account the socio-cultural factors of both source and the target language. The criterion guiding the selection of samples is purposely to represent the commonly and repeatedly encountered culture-specific references in the selected series with the aim of compiling adequate data to put forward translation strategies preferred by the translator in response to obstacles created by the culture-specific references in the practice of dubbing translation. Upon the selection process of the samples, each sample is analyzed and classified according to the taxonomy of Chiaro (2009) and the strategies adopted by the translator are presented with respect to the framework of Ivir's (2003) seven strategies.

In line with the aim of the paper, in the first part, the selected series which is used as the base of the corpus study is briefly introduced. The following section primarily deals with defining the concept of culture-specific items with the presentation of the preferred definition and it also includes the theoretical basis of the study. After that, the empirical part of the study focuses on the data analysis obtained from this specific series. Finally, in the conclusion section, the textual analysis gives a contribution to shedding light on constraints encountered in the dubbing of the culture-specific

references and mapping out the strategies and procedures that have been used by the translator in the translation of culture-specific references in the dubbing of the series.

Bir Başkadır - Ethos (2020)

²*Ethos*, is defined in the dictionary of Merriam-Webster, as "custom" or "character" in Greek. As originally used by Aristotle, it referred to a man's character or personality, especially in its balance between passion and caution. Today *ethos* is used to refer to the practices or values that distinguish one person, organization, or society from others.

Whereas the original title of the TV series *Bir Başkadır* means 'like no other', or in other words 'unique'. The series is directed by Berkun Oya in 2020 and its genre is drama. It is streaming on *Netflix* and on the same platform, its plot is stated as follows: a group of individuals in Istanbul transcend socio-cultural boundaries and find a connection as their fears and wishes intertwine.' The reason to choose the above-mentioned popular TV series for the corpus of analysis is that it provides a much-needed model for the research on the challenges faced by translators while handling the translation of culture-specific references. The content of the series includes terms that are diverse in terms of language use, culture-bound words used to address family members, commonly-used religious expressions, sayings in a vernacular tongue, source-culture-bound famous people, and so on. The factor that has led to the selection of this specific series is not only the large corpus that is offered but also the fact that there is limited research done on the language pair from Turkish to English. In the case of dubbing into English, the response from the translators toward the cultural constraints helps to map out some of the strategies adopted by the translators.

The plot of the series revolves around the characters who are from variegated regions of Turkey with greatly different cultural and social backgrounds. This dramatic series consists of 8 episodes, each around 40-58 minutes long and, it focuses on human psychology around customs and traditions in contemporary times.

Culture-specific references and translation strategies

The definition of *culture-specific references* can be problematic as the language itself cannot be thought separate from the culture in which it is born. By stressing this exact issue, Ranzato mentions that not many scholars in the area of Translation Studies, and also in Audiovisual Translation suggest definitions for culture-specific references. A wide range of terms is employed such as: 'culture-specific,' 'culture-bound references/elements/terms/items/expressions', 'realia', 'allusions' or, more generally, 'cultural references'. (2016: 53) In this study, the term 'culture-specific references' is used to define the cultural elements of the source language.

Baker offers a definition for culture-specific concepts 'The source-language word may express a concept which is totally unknown in the target culture. The concept in question may be abstract or concrete; it may relate to a religious belief, a social custom, or even a type of food. Such concepts are often referred to as 'culture-specific'. (Baker, 1992: 21)

The importance and prominence of translating cultural items are notable and the strategies applied during the process of translating these items are studied in the field of translation as well since it is another part of the process that creates a hardship for the translator. As posited by Blazytė and Liubinienė:

Rendering of foreign linguistic and cultural differences into receiving (target) culture raises requirements for the translator to employ different acts and strategies. It is commonly agreed that in the process of translation cultural items possess as many problems as linguistic units, if not more. Thus, different proposals of treating culture-specific items are suggested by linguists, translation theorists and scholars, hence the overwhelming interest in translation procedures of CSIs result in disagreements and divisions of translation strategies (Blazytė and Liubinienė, 2016, p.46).

The translators face the decision-making process while translating specific *cultural references* and there are various and countless translation procedures that are adopted by translators. Scholars offered different models for dealing with cultural items. Vinay and Darbelnet (1995) posit seven strategies employed by putting them in two main taxonomies *as direct or literal translation and oblique translation* (p.31). The procedures are stated as follows: borrowing, calque, literal translation, transposition, modulation, equivalence, and adaptation. The first three are thought direct- and the remaining oblique translation (ibid).

Chiaro refers to the issues in translating culture-specific references in audiovisual translation as '*translation hurdles*' and she categorizes them as follows (2009, p.155):

1. Highly culture-specific references (e.g., place names, references to sports and festivities, famous people, monetary systems, institutions, etc.)
2. Language-specific features (terms of address, taboo language, etc.)
3. Areas of overlap between language and culture (songs, rhymes, jokes, etc.)

The nature of culture-specific references leaves the translator with the choice in order to find the most suitable counterpart of the source culture item in the target culture. Deriving from the necessity to tackle the certain predicament of rendering these elements, various procedures are used by translators. Ivir posits seven strategies employed by the translators in practice while translating culture-specific references and these are (2003, p. 118):

1. Borrowing
2. Definition
3. Literal translation
4. Substitution
5. Lexical creation
6. Addition
7. Omission

In order to accomplish the analysis of translation strategies used to render culture-specific items in this specific series, the above-mentioned taxonomy of Ivir (2003) is chosen, due to its clear and distinctive definition of each translation procedure. Of these procedures, '(1) in borrowing SL expression is imported into the TL. (2) in definition, the translator defines the term or expression in detail. (3) literal translation usually occurs when there is no exact equivalent in the TL. (4) substitution means to use a TC element that replaces the SC one in a way to create no difficulty in reception. (5) in lexical creation the translator produces a new term in the TL. (6) addition is to include certain cultural information

whilst translating cultural elements that are implied. (7) omission is preferred when there is no corresponding term to replace the SC reference into TC without hindering the communication.'

The strategies have been scrutinized as a research topic by many scholars, namely Pedersen (2005), Davies (2003), Vinay and Darbelnet (1995), and so on. A vital point discerned among these *strategies* or interchangeably used term *procedures* is the fact that the tendency of the translator to adopt any type of strategy varies in order to be able to bridge the cultural gap and also manage to produce the communicative translation.

Data analysis

In this part of the paper, while classifying the culture-specific references throughout the series along with the strategies used for each case are analyzed and identified. The samples are explored from a theoretical point of view in the light of Chiaro's classification which is explained in detail in the previous chapter. The guidance for the selection of the samples consists of the guidance of frequently occurring cultural references throughout the series with the aim of neat classification within a large corpus.

Highly culture-specific references

In this group of culture-specific references, the samples include place names, references to sports and festivities, famous people, monetary systems, institutions, and so on. The samples above are selected to represent this very group of culture-specific references. After each sample, the translation strategy employed is also mentioned in the framework of Ivir's strategies during the translation of culture-specific elements.

CONTEXT: Meryem tells the psychiatrist Peri about the times that she has fainted and one of them was while she was watching TV.

ORIGINAL FILM DIALOGUE

MERYEM: Bir sefer de evde bayıldım televizyon seyredirken.

PERİ: Ne seyrettiğini hatırlıyor musun?

MERYEM: *Esra Erol*'a bakıyordum.

PERİ: Evlilik programı, değil mi?

ENGLISH TRANSLATION

MERYEM: And once when I was sitting at home watching TV.

PERİ: You remember what you were watching?

MERYEM: *Esra Erol*. Are you familiar with it?

PERİ: The wedding program, is that right?

'*Esra Erol*' is the name of a very famous reality show host in Turkey.

Example 1: Season 1 Episode 1

Example 1 falls under the category of highly culture-specific references as it sets an example for *proper nouns* and famous people. In this case, the strategy *borrowing* is observed since the case requires leaving the SC item with the absence of the reference in TC. The second part of the dialogue serves as a brief explanation by mentioning the type of the program and in this way, the reception of the profession of the specific name is implied. Hence, the strategy that is used by the translator doesn't create a hindrance to the communicative function of the translation.

CONTEXT: Meryem compliments Peri and when she replies with another compliment.

ORIGINAL FILM DIALOGUE

PERİ: Teşekkür ederim. Sen de çok güzelsin.

MERYEM: *Allah razı olsun abla?*

ENGLISH TRANSLATION

PERİ: Thank you very much. You are very pretty, too.

MERYEM: Thanks, sweetheart.

In Turkish culture, the religious expression '*Allah senden razı olsun*', means '*May the God bless you*'. However, as seen in the translation above, the expression used doesn't include any religious meaning.

Example 2: Season 1 Episode 1

The second example above may also be considered in the classification of highly culture-specific references by being bound to the religion. Here the translator prefers to substitute the specific expression with a neutral saying by totally taking out the religious feature of the specific reference.

CONTEXT: Hodja's daughter gets bitten by a stray dog and Yasin witnesses it. He tries to give her directions to the nearest hospital for her to go to.

ORIGINAL FILM DIALOGUE

YASİN: *Ticaret Lisesi*'ni biliyor musun?

ENGLISH TRANSLATION

YASİN: Do you know the trade school?

'*Ticaret Lisesi*' is the name of a business and commerce high school that provides students with vocational education.

Example 3: Season 1 Episode 3

Example 3 as in the category of highly culture-specific references, falls under the classification of the name of places or institutions. This specific type of high school is included in the Turkish education system. A literal translation is chosen here by the translator since the word is translated directly with no exact equivalent in English.

Language-specific features

In the classification of language-specific features, the samples are related to terms of address, taboo language, etc. Specifically, terms of address are a frequent type of culture-specific reference. The procedure is either omitting the word completely or replacing it with the name of the character.

CONTEXT: Meryem visits a psychiatrist named Peri because her doctor advised her to do so.

ORIGINAL FILM DIALOGUE

MERYEM: Bir şey yapmam lazım mı '*abla*'? (She sits and stares out of the window for a while and asks 'Do I have to do something sister?')

ENGLISH TRANSLATION

MERYEM: I am not sure what I am supposed to be doing?

'*abla*' in this context, in Source Culture used to address someone older and female.

³As stated in the contemporary dictionary of the Turkish Language Institution, the first two definitions of '*abla*' are as follows:

1. Older sister.
2. A girl or woman who is treated with respect and love like an older sister.

³ <https://sozluk.gov.tr/> accessed on 14.07.22

Example 1: Season 1 Episode 1

The example proposed above illustrates the culture-specific reference related to *the terms of address* in the category of language-specific features. Throughout the series, the strategy used by the translator is to omit the word completely.

CONTEXT: Meryem tells the psychiatrist Peri about the illness of her brother's wife.

ORIGINAL FILM DIALOGUE

MERYEM: Hoca efendi dedi zaten, "Doktorla moktorla olacak iş değil." dedi.

ENGLISH TRANSLATION

MERYEM: Our Hodja told us it wasn't something a doctor could do anything about.

The expression 'doktor moktor' is a linguistic feature (duplication of words by using the letter -m and it is called *yansima-echoic word*) of Turkish and in this context the exact meaning is that it is not an issue that any doctor could solve.

In the English translation, it is imported with a sentence that gives the same meaning without any wordplay.

Example 2: Season 1 Episode 1

Above in Example 2 what is witnessed is a language-specific feature in the source language Turkish. Generally, the subgroup of grammar-based linguistic features as in this example raises the issue of culture-specific references. The translator chooses to use literal translation and conveys the meaning of the sentence without trying to use lexical equivalent in the target language.

CONTEXT: Yasin talks about the time when he was at the hospital waiting for his wife's doctor and the doctor tells him that she is fine.

ORIGINAL FILM DIALOGUE

YASİN: Gözün aydın diyormuş.

ENGLISH TRANSLATION

YASİN: You really are one lucky guy.

The expression in the source language means 'congratulations!'.

In the English translation, a longer sentence is used to explain the meaning of the source language expression in a more detailed way.

Example 3: Season 1 Episode 2

Example 3 can be dealt with in the category of language-specific features as an expression used to express congratulatory wishes. The translator here chooses the strategy *definition* by giving the meaning in detail in the target language.

Areas of overlap between language and culture

In this category, the samples are related to culture-specific elements such as songs, rhymes, jokes, idioms etc. As long as, the time and the synchronization allow the translator applies the strategy of substitution with the equivalent of the idiom in the target language or the strategy of definition by adding a piece of extra information with the objective of easing the perception of the viewer as much as possible.

CONTEXT: Another psychiatrist Gülbin's sister named Gülan and her husband Civan argues in the car.

ORIGINAL FILM DIALOGUE

CİVAN: Tamam canın sıkılmış senin. Tamam. Aha kapattım ağzımı. (Civan responds Gülan by emphasizing that she is already upset with him and he will shut his mouth).

ENGLISH TRANSLATION

CİVAN: You are upset with me. So, I will just be quiet then. No problem. I won't make a peep.
'kapattım ağzımı' in this context, in Source Culture used to express that I will just my mouth and not talk anymore.
As in the English translation, it is stated with an idiom in English. 'I won't make a peep.'

Example 1: Season 1 Episode 1

Example 1 can be handled in the taxonomy of areas of overlap between language and culture as it is an idiom used in the source culture and by using the procedure of *substitution* the translator chooses to use another idiom that carries a similar meaning in the target culture. In this way, the viewer actually feels like a part of the represented culture.

CONTEXT: Meryem asks the psychiatrist Peri about her education and the job and mentions her ideas on Peri's profession.

ORIGINAL FILM DIALOGUE

MERYEM: Zor vallahi abla, sizin işiniz de zor. Pazarda limon satsan bile zor. *Ekmek aslanın ağzında.*

ENGLISH TRANSLATION

MERYEM: Well, I just think it would be hard. That's all. Even selling lemons on the street isn't easy. *Money doesn't grow on trees.*

The idiom here means that making money for a living is extremely hard. The literal meaning is that: the bread is in the stomach of the lion.

In the English translation, the idiom is imported with another idiom in the target language that gives the same meaning.

Example 2: Season 1 Episode 2

Example 2 represents the areas of overlap between language and culture since it includes an idiom in the source language. The strategy that is preferred by the translator is to use *substitution* by conveying a similar meaning in the target language.

CONTEXT: Yasin tries to calm his wife down since she keeps crying.

ORIGINAL FILM DIALOGUE

YASİN: İşim gücüm bozuldu ağladım mı?

ENGLISH TRANSLATION

YASİN: Did I cry when the business went south?

'işim gücüm' is a rhyming pair of words used for someone's profession in the source language

Example 3: Season 1 Episode 8

In the example above we witness the case of rhyming words. In the English translation, the word and the meaning of the whole sentence are imported with an idiom in the target language that gives the exact meaning. Thus, the strategy implemented here is *substitution*.

An overall observation of the data provided with the analysis of the series has guided my attempts to draw appropriate general categories in rendering the culture-specific references after assorting the cases encountered in the rendition of these cultural elements in the dubbing of Ethos from Turkish into English. In the present corpus, the following types of culture-specific references and types of strategies have been identified.

- Religious terms
- Idioms
- Items of popular culture

- d) Language-specific grammatical features
- e) The terms of address

Notably, the strategy of *omission* is tended to be the prevailing one in the cases of religious terms and the term of address, probably with the reason for prioritizing the aim of comprehension by the target culture. The idioms observed are imported by rendering the same meaning with a suitable idiom that pertains to the target culture. Hence the strategy of *substitution* is inclined to be preferred. Items of popular culture are preserved with the strategy of *borrowing*. The language-specific items are rendered with a *literal translation strategy*.

Conclusions

In total, the whole season consisting of 8 episodes of approximately 40-58 minutes is analyzed. This adds up to a total of 387 minutes of the series. Also mentioned in the part dedicated to the introduction of the series, this specific series has been selected for the corpus because of the variety of casting profiles with different social, educational, and cultural backgrounds in Turkey. Moreover, the series is expected to provide a quite wide range of data in *culture-specific references* with the feature of including subjects related to politics, popular culture, religion, and so on.

Along with the methodological procedure, the series has been meticulously watched both in the original Turkish version and English dubbed version with the objective of investigating the translation strategy adopted for each culture-specific reference. My intention has been to compile sufficient data to be able to present the most common strategies for conveying culture-specific references during dubbing translation. The nature of my study proves to be unique since it is conducted in a language pair from Turkish to English. The results indicated that the intentional selection of the specific series worked quite well with its rich content from cultural, religious, political, and educational perspectives.

As for each episode, the total number of culture-specific references is as follows: Ep 1: 57, Ep: 2: 40, Ep: 3: 72, Ep: 4: 66, Ep: 5: 82, Ep: 6: 92, Ep: 7: 126, Ep: 8: 82. All in all, the whole first season include 617 culture-specific references mostly from idioms, religious expressions, terms of addresses, names of places, and so on.

The data analysis revealed and also confirmed the fact that, although cultures have many points in common, the particularity of cultural content may create hardship in order to render the unmatched element between the source and target culture. In these specific cases, the translator strives for applying the most suitable procedure to be able to manage the cultural transfer. The inclination of the translator in which strategy to use may depend on various variables such as the cultural background, language competency, the requirements imposed by the target culture, and so on.

As foregrounded by Ivir:

"The translator's choice, or his/her strategy, is determined by his understanding of the communicative function of an element of source culture incorporated in the original message, his understanding of the position (value) of that element in the source culture, his knowledge of the contrastive relationships between the source and the target culture, his knowledge of the translational traditions of the target culture, and his overall capability for cultural mediation (that is, for reducing the unknown cultural content to the known)." (Ivir, 2003, p. 119)

The present descriptive study demonstrated that throughout the series under scrutiny, the adopted strategies in order to render the culture-specific references in the process of dubbing translation from Turkish into English have a tendency to use *omission*, especially in the translation of highly culture-specific references that are generally grouped under the category of religious expressions. Moreover, the songs, Kurdish dialogues, and prayers in Arabic are left as in the target language.

The findings of this research may be taken a step further in the area of audiovisual translation and specifically in dubbing by focusing on the transfer of accents and dialects during dubbing translation. The corollary of studying these features can lead to fascinating results in AVT reception research by centralizing another perspective on the cultural factors in dubbing.

References

- Baker, M. (1992). *In Other Words: A Coursebook on Translation*. Routledge.
- Blazytė, D., & Liubinienė, V. (2016) Culture-Specific Items (CSI) and their Translation Strategies in Martin Lindstrom Brand Sense. *Studies about Languages*, 29, 42–57. <https://doi.org/10.5755/j01.sal.0.29.15129>
- Chaume-Varela, F. (2006). Dubbing. *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 6–9. <https://doi.org/10.1016/b0-08-044854-2/00471-5>
- Chiaro, D. 2009. "Issues in Audiovisual Translation." In *The Routledge Companion to Translation Studies*, edited by Jeremy Munday, 141–165. London: Routledge.
- Gambier, Yves, and Luc. Doorslaer. *Handbook of Translation Studies: Vol. 1*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co, 2010. Print.
- Ivir, V. (2002/2003). Translation of Culture and Culture of Translation. *SRAZ XLVII-XLVIII*, 117–126
- Karunarathna, B. 2015. 'Translating the Untranslatable: An Analysis on Translating Culture Specific References in Translating a Script for Dubbing Purpose.' *International Journal of Multidisciplinary Studies* 2 (2): 19–21.
- Nicolae, C. (2018). On audiovisual translation: Dubbing. *Romanian Journal of English Studies*, 15(1), 51–58. <https://doi.org/10.1515/rjes-2018-0008>
- O'Connell, E. (2007). Chapter 8. Screen Translation. In P. Kuhlweiczak & K. Littau (Eds.), *A companion to Translation Studies* (pp. 120–133). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599583-010>
- Ranzato, I. (2015). Translating Culture Specific References on Television: The Case of Dubbing. <https://doi.org/10.4324/9781315681252>
- Remael, A. (2010). Audiovisual translation. *Handbook of translation studies*, 1, 12-17.
- Şahin, A. (2012). Dubbing as a Type Of Audiovisual Translation: A Study of its Methods and Constraints Focusing on Shrek 2. Ankara: Atılım Üniversitesi.
- Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. (1995). *Comparative Stylistics of French and English a methodology for translation*. John Benjamins Publishing Co.
- Yau, W. P. (2014). Translation and film: dubbing, subtitling, adaptation, and remaking. In S. Bermann & C. Porter (Eds.), *A companion to translation studies* (pp. 492–503). Blackwell Publishing.
- Zabalbeascoa, P. (1997). Dubbing and the nonverbal dimension of translation. *Benjamins Translation Library*, 327. <https://doi.org/10.1075/BTL.17.26ZAB>

70. A Lacanian scrutiny of Shakespeare's Sonnets in the light of mortality or eternity

Ali MOHAMMADI¹

APA: Mohammadi, A. (2022). A Lacanian Scrutiny of Shakespeare's Sonnets in the Light of Mortality or Eternity. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1106-1115. DOI: 10.29000/rumelide.1190370.

Abstract

Shakespearean sonnets are conceived to be the most renowned sonnets of the Renaissance era. In these poems, Shakespeare not only changes the appearance of the sonnet with a different combination of its Italian counterpart, but also looks at the identity of love with a distinct perspective from his contemporaries. Indeed, Shakespeare sees the identity of love as tied to concepts such as time, beauty, death and imperishability. Here, time is linear and the lover, using new metaphors, constantly tries to immortalize beauty and his love. In this way, on the surface, it seems that Shakespeare repeats the same Platonic attitude in the relationship between the lover and the beloved. But in the psychoanalytic analysis of Jacques Lacan, it can be seen that the lover is caught in the double chain of death and eternity. In other words, the lover's effort for the beloved's everlastingness is suspended and perpetuity becomes a time in the future that is constantly postponed in the lines of the poem. After examining the identity of love and its relationship with time, this article aims to answer the question that whether Shakespearean sonnets pay attention to the timelessness of love or at nothingness and death.

Keywords: Death, Immortality, Jacques Lacan, Love, Psychoanalysis, Regeneration, Shakespearean Sonnets.

Ölümlülüğün veya sonsuzluğun ışığında Shakespeare'in Sonelerinin Lacancı bir inceleme

Öz

Shakespeare soneleri, Rönesans döneminin en ünlü soneleri olarak düşünülür. Bu şiirlerinde Shakespeare, sadece sonenin biçimini sadece İtalyan eşdeğerinin farklı kombinasyonuyla değiştirmekle kalmaz, aynı zamanda aşkın kimliğine çağdaşlarından farklı bir bakış açısıyla yaklaşır. Nitekim Shakespeare aşkın kimliğinin; zaman, güzellik, ölüm ve ölümsüzlük gibi kavramlara bağlı olduğunu düşünür. Bu aşamada, zaman çizgiseldir ve âşık yeni metaforlar kullanarak sürekli olarak güzelligi ve aşkı ölümsüzleştirmeye çalışır. Böylece, görünüşte Shakespeare'in, âşık ile sevilen arasındaki ilişkide aynı platonik tutumu tekrarladığı anlaşılır. Ancak Jacques Lacan'ın psikanalitik analizinde âşığın ölüm ve sonsuzluk ikili zıtlığına kapıldığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, âşığın sevdiği kişinin sonsuzluğu için çabası durdurulur ve şiir dizelerinde ebedilik sürekli ertelenen gelecekteki bir zamana dönüşür. Bu makale, aşkın kimliğini ve zaman ile ilişkisini inceledikten sonra, Shakespeare sonelerinin aşkın zamansızlığına mı ya da hiçlik ve ölüme mi önem verdiği sorusunu yanıtlamayı amaçlamaktadır.

1 Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (İstanbul, Türkiye), ali.mohammadi@yeniuyuzyl.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5240-1832 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190370]

Anahtar kelimeler: Ölüm, Ölümsüzlük, Jacques Lacan, Aşk, Psikanaliz, Yeniden Oluşma, Shakespeare Soneleri

1. Introduction

Initially, time is considered as one of the outstanding and inseparable elements of sonnet. It is prominent not only in sonnets, but it is basically one of the main topics of Renaissance literature because life after death as reflected in the literature of this epoch is another expression of the preoccupations of Renaissance humanism. This theme is so dominant in sonnet that it overshadows the concept of love. When it comes to sonnet, the poet enters his poem with the intention of describing love with complete freedom, but after a few steps, he enters a labyrinth in which he not only shows his identity, but he is involved in complex issues such as time, death and eternity and challenges them. Having mentioned that, we can see that sonnet is not just a descriptive poem about the poet's romantic feelings, but as a literary genre, it has always been engaged with very philosophical topics.

Among the lyrical poems of the Renaissance period, Shakespearean sonnets are of special importance because in these poems, Shakespeare does not follow the traditional format and structure of the sonnet; rather, with a new representation of beloved, he offers a diverse interpretation of the identity of love. Up until the 20th century, Shakespearean sonnets were interpreted based on traditional theories, but especially after 1900, with the presence of new theories in the field of literary criticism, novel interpretations and horizons in the reading of Shakespearean sonnets emerged. In the collection of critiques presented on Shakespearean sonnets, the motif of *immortality* and the metaphor of *regeneration* have always been discussed, and in most of these critiques we are faced with a Neoplatonic interpretation.

In this interpretation, the beauty of the beloved is just a shadow of the absolute beauty, and therefore, its reproduction preserves the essence of beauty because in this view, only one true beauty has originality, and that is absolute beauty. However, the criticisms that have been put forth after the 1960s on the theme of perpetuity and procreation have mainly been historical interpretations. According to Mischo (1995), “in Shakespearean sonnets, the metaphor of reproduction is written in the form of usury discourse and has been influenced by the prevalence of usury and decline in the second half of the 16th century.” (p.53)

As an illustration, Herman (1999) posits, “the type of discourse of the beloved, especially the metaphor of regeneration in Shakespearean sonnets, reflects the ideology of capitalism” (p.264). It is a discourse that makes the beloved appear inhuman and reduces her to the level of a commodity. Furthermore, De Grazia (1994) also in her article titled *The Scandal of Shakespeare's Sonnets* proposes “the social function of the procreation metaphor” (p.110). In line with her, “procreation implicitly refers to the preservation of the white race of the aristocracy and the continuity of the characteristics of this race in their descendants” (De Grazia, 1994, p.111). In the field of psychoanalysis, several Lacanian analyses of Shakespearean sonnets have been presented, but none of these analyses have been conducted on the subject of endlessness and the metaphor of reproduction so far. In fact, this inquiry attempts to present a psychoanalytical scrutiny of the issue of indestructibility in William Shakespearean sonnets based on the theories of Jacques Lacan. For this purpose, the representation of time and its connection with immortality in Pre-Renaissance lyrical poetry will be briefly discussed and then, it will be compared with Shakespearean sonnets. As the discussion goes further, Shakespearean perception of the metaphor of regeneration in sonnets based on Lacan's theory of desire will be scrutinised as well.

2. Discussion

2.1 Representation of the Concept of Time in Lyrical Poetry and in Shakespeare

It is significant to realise that in the lyrical poems of the classical period of Greece and Rome, the poet has a completely realistic approach to the notion of time. Here, time is assumed to be a restraining force that cannot be avoided. In the materialistic point of view of ancient Greek philosophy, time is a fixed and definite phenomenon that obeys the principle of change like any other thing. Rather, in this thought, everything is subject to change and doomed. The reflection and reconsideration of this philosophy in lyrical poetry naturally follows the "sanctity of the present". The vicious circle and the sequential movement of time, which has been caught in an unchangeable force, brings the poet closer to the present time so that he can immortalize his love in the "now". As Yandel (1994) put, "in this period, time is not regarded as a negative force, but as a precious treasure and should be respected. Such a deterministic definition and the negative role of time gives an anti-discourse function to time in poetry for the first time." (p.15)

After Christianity, the concept of time alters completely, and it no longer has the meaning of historical sequence and determinism. In other words, with the arrival of the divinity, time gets a positive image. With the transformation of the philosophical perception of time after Christianity, the function of time in lyrical poetry changes accordingly. In this period, the negative role of time, which was considered an inseparable element in the tradition of lyrical poetry, is still maintained with the difference that the evil and destructive power of time is opposed to the forgiving and reviving power of love. In the Italian Renaissance, the famous lyricist, Petrarch, presents a linear narrative of time with a different approach. Here, time is no longer the subject and purpose of the poem. Such a function of time strengthens the element of introversion in poetry.

In his analysis of Petrarchan style in Sonnet, Dubrow (1995) points out two prominent features: "*Introspection* and *timelessness*. In his opinion, the element of timelessness gives the poet the freedom to first talk about his beloved, then describe his feelings, and finally deal with the exaltation of the soul" (p.31). By so doing, the poet succeeds in creating a kind of narration and movement in the poem by combining *introspection* and *timelessness*. This linear model of the narrative allows the poet to reach from the experience of mortal love (in the present) to divine love (in the future).

In like manner, in Shakespearean sonnets, time is also linear, and the poet follows the story of love in three different tenses: past, present and future. The narrative of "the past" in Shakespearean sonnets is tied to death. The lover convinces his beloved through a multitude of similes and metaphors that time as a restraining force destroys everything. By presenting a stoic interpretation of beauty, he believes that beauty in itself is perishable:

*When forty winters shall besiege thy brow
And dig deep trenches in thy beauty's field,
Thy youth's proud livery, so gazed on now,
Will be a tattered weed of small worth held.* (Sonnet 2) (Duncan-Jones, 1998, p.115)

By all means, the perishability of beauty does not only include the beloved, but it basically holds true about the nature. For instance, at the beginning of Sonnet 7, the sun is depicted in its most brilliance

and greatness, but suddenly it descends from the steep slope of the sky hill and rides on the tired chariot of old age, weak and trembling:

*Lo, in the orient when the gracious light
Lifts up his burning head, each under eye
Doth homage to his new-appearing sight,
Serving with looks his sacred majesty;
And having climbed the steep-up heavenly hill,
Resembling strong youth in his middle age,
Yet mortal looks adore his beauty still,
Attending on his golden pilgrimage. (Sonnet 7) (Duncan-Jones, 1998, p.125)*

Nonetheless, in portraying the "present" time, Shakespeare has a completely innovative approach. "Unlike Petrarch, Shakespeare uses the metaphor of procreation to solve the problem of time, and in this case, many critics claim that Shakespeare uses this metaphor under the influence of Erasmus' writings" (Herman, 1999, p.264). In these sonnets, the metaphor of *regeneration* is introduced as the only force that can resist the deadly force of time. With respect to these verses, the lover asks his beloved to submit to this natural law and make himself immortal:

*So thou, thyself outgoing in thy noon,
Unlooked on diest unless thou get a son. (Sonnet 7) (Schiffer, 2000, p.414)*

To enumerate, the law of nature saves anything that is doomed and brings it into another sequential circle which is reproduction. Everything produces something of its own kind and remains eternal: it leaves the form of its material body, but its eternal essence remains and is blown in another body. In this manner, it can be seen that the lover makes his desire legal by referring to nature because nothing can stand against the scythe of time:

*Then of thy beauty do I question make
That thou among the wastes of time must go,
Since sweets and beauties do themselves forsake
And die as fast as they see others grow;
And nothing 'gainst Time's scythe can make defense
Save breed, to brave him when he takes thee hence. (Sonnet 12) (Schiffer, 2000, p.397)*

He even mentions this law as a moral rule in some poems and argues that this law is the same as generosity. The lover assumes the beloved's transgression of this law as a sin and calls her a loser, deceived and selfish like a narcissist. With such a discourse, the lover actually considers his desire sacred and knows that the only way to immortalize beauty is to follow the law of nature, i.e., regeneration. For example, in Sonnet 14, he predicates beauty as truth and believes that they have the same fate:

But from thine eyes my knowledge I derive,

And, constant stars, in them I read such art

As truth and beauty shall together thrive

If from thyself to store thou wouldst convert;

Or else of thee this I prognosticate:

Thy end is truth's and beauty's doom and date. (Sonnet 14) (Duncan-Jones, 1998, p.139)

Along these lines, from the lover's point of view, procreation is the universal force that guarantees the living nature of all beings, and its negation is equal to death. Finally, at the end of this linear narrative, there is "future", which is constantly delayed. The future is the time when he is able to save the beauty of the beloved from the clutches of death and bring it to immortality through the channel of regeneration, but in the sonnets, the future remains as a wish and does not come true. What is worth noting in the linear narrative of these sonnets is that the poet expresses death and nothingness (the past) in the form of "present" time, and this helps him make procreation more easily the point of nexus between death and eternity, so to speak. Put it differently, by putting the past, present and future together in a timeline, death no longer seems irreversible because it is coupled with another loop called reproduction.

In that fashion, it can be hypothesized that the metaphor of regeneration becomes a bond to connect the past to the future, or in other words, procreation is the attachment point between death and perpetuity. However, when it comes to analysing the Sonnets, the metaphor of reproduction loses its central role. Even a short review of a Sonnet 12 reveals that what dominates the lines of the poems is the image of death. The underlined words below are compelling examples for this claim. Albeit, in line 14, "Save breed" is the only term which refers to regeneration in contrast to death:

*When I do count the clock that tells the time
And see the brave day sunk in hideous night,
When I behold the violet past prime
And sable curls all silvered o'er with white;
When lofty trees I see barren of leaves,
Which erst from heat did canopy the herd,
And summer's green all girded up in sheaves
Borne on the bier with white and bristly beard;
Then of thy beauty do I question make
That thou among the wastes of time must go,
Since sweets and beauties do themselves forsake
And die as fast as they see others grow;
And nothing 'gainst Time's scythe can make defense
Save breed, to brave him when he takes thee hence.* (Sonnet 12) (Duncan-Jones, 1998, p.135)

In reference to this sonnet, it seems that the theme is the immortality of the beloved, and the lover shows his beloved that death has the main ruling power by paying attention to the flow of affairs and the passing of time. Then the poet utilizes the cycle of love and rebirth regarding the tradition of composing sonnet to put an end to death and find a way to eternity. Nevertheless, the questions that might arise here are: Why does the poet use the image of death in a poem whose principal subject is deathlessness? Why does he constantly talk about deterioration and non-existence? Why is everything unstable and unbalanced? Why does time have a scythe in its hand and beauty leaves everything? Why does only one line of the poem deal with the topic of connection and procreation in the face of all these concerns and anxiety about nothingness? Is future depicted in the poem? Does the lover keep his promise? And finally, does the poet present us an image of everlastingness?

3. Lacan and the Notion of Regeneration in Plato

All things considered, the answer should be found in Lacan's analysis of Plato's *Symposium*, which is known as one of Plato's most influential books on Renaissance literature. In the *Symposium*, Plato clearly states that in the transcendent journey of the philosopher/lover, love is merely a means and not an end. In other words, love is considered a circle through which the lover reaches absolute beauty and perfection, because in Plato's philosophy, the human soul has a downward nature. After the descent, the soul remains in the captivity of the body, and it is only through the elevation of the soul that a person can achieve the initial perfection again. Therefore, in the journey of love, Plato brings up the concept of reproduction, and by entering it into the circle of love, he gives a new meaning to human perfection. Then, he concludes that it is through regeneration that man can achieve absolute beauty.

Generally speaking, the element of procreation helps man recreate everything that is mortal, from beauty and love to human achievements and reach immortality in this way. In his portrayal of human love, Shakespeare introduces the element of regeneration as the only way to achieve eternity. But the point that seems important here is that Shakespeare is of the same reasoning pattern Plato has that love is a means not an end. That is, despite the fact that human love has a special centrality in these Renaissance sonnets, Shakespeare transforms love into a tool and means in the Platonic form and perspective. In his Lacanian reading of the *Symposium*, Brenkman (1977) explains that "Plato, in creating a linear narrative, or a kind of unrealistic temporality, succeeds in connecting the absence and nothingness, which is the essence of human love, to eternity" (p.36). While death and procreation are placed in a circle, Plato separates them and places them in a timeline based on precedence and subsequence: Death comes first, and regeneration is postponed; in this way, the process of reproduction follows death. According to Brenkman (1977) "in the *Symposium*, the foundation of love is lack, and this definition allows Plato to emphasize the contrast between mortality and eternity." (p.34)

Given these points, it can be inferred that the way lover applies the same linear narration in the Sonnets, and by adding the past to the future and reproducing the main dual contradictions of the poem, he strengthens the poem: past and future, death and permanence, annihilation and everlastingness, human and divine, physical and spiritual, defect and perfection. For example, in Sonnet 15, which is dominated by the depiction of nature, the poet contrasts the concepts of prosperity, growth, brilliance, beauty, and perfection with notions such as deficiency, erosion, instability, and forgetting memories. The bright day turns into a dark evening and the poet reduces the beauty and the grandeur of the world to a small and pitiful show in the form of a metaphor; an unstable show which demonstrates only a short moment of this perfection:

That this huge stage presenteth nought but shows

Whereon the stars in secret influence comment;

When I perceive that men as plants increase,

Cheered and check'd even by the selfsame sky,

Vaunt in their youthful sap, at height decrease,

And wear their brave state out of memory;

Then the conceit of this inconstant stay (Sonnet 15) (Duncan-Jones, 1998, p.141)

By reinforcing these contradictions, the lover succeeds in uniting the past with concepts such as death, perishability, human, physicality, and imperfection, and on the contrary, combines the future with immortality, divinity, spirituality, and perfection. As the contrasts become more prominent, the role of regeneration also becomes more important. By so doing, through creating imaginary precedence and subsequence, the lover manages to cover his inner loss because by linking himself to future through procreation, he connects to all the concepts that are associated with future. On the other side of reproduction, there is only perfection, but before the regeneration, there is simply loss and nothingness. Thus, as specified by Lacan, procreation is the hidden face or mask of death, because in terms of time, reproduction is the continuation of death and not imperishability.

The image of regeneration in Sonnet 12 is one of the compelling examples of Lacan's saying that death and procreation are in a circle².

*And die as fast as they see others grow;
And nothing 'gainst Time's scythe can make defense
Save breed, to brave him when he takes thee hence.* (Sonnet 12) (Duncan-Jones, 1998, p.135)

Once again, as can be seen, the scythe of death and the process of birth are placed in a circle to ensure the nature of immortality. Hence, the future is not drawn in these sonnets and is left in the end like an unfulfilled wish. In addition to the metaphor of regeneration, there are other cases in the poem that show the lover's anxiety and worry about death in a various way, and that is the presentation of an idol-like image of the beloved. In the analysis that Lacan puts forward of the lyrical poems of the medieval period (also known as court love poems), he points to the unreality of the image of the beloved. In these poems, the lover worships the beloved with an ideal image and exaggerates to such an extent that the beloved becomes a superhuman being. In Shakespearean sonnets, though not as exaggerated as in medieval poems, we encounter these ideal images of the beloved:

Shall I compare thee to a summer's day?

Thou art more lovely and more temperate. (Sonnet 18) (Duncan-Jones, 1998, p.147)

Or in Sonnet 17 where the lover conceives the heavenly and holy beauty of the beloved beyond earthly forms and considers it incomprehensible or indescribable:

If I could write the beauty of your eyes

And in fresh numbers number all your graces,

The age to come would say "This poet lies;

Such heavenly touches ne'er touched earthly faces. (Sonnet 17) (Duncan-Jones, 1998, p.145)

² According to Lacan, the lack of subject has two real and structural dimensions. The meaning of real loss is the loss that man experiences when he enters through reproduction. As stated by Lacan, man is condemned to death because in the act of regeneration, his being is defined as a sexual being. It is in this sense that Lacan sees the act of procreation and death in a circle. Lack of structure means the emotional discontinuity that the subject experiences when entering the symbolic order. (Lacan, 1979, p.205)

The best example of such idol-like praises is the famous Sonnet 20, in which the lover postulates the external and internal beauty of the beloved to be the finest example of nature. As stated by Lacan (1992), “the beloved's unattainability constitutes her main nature because she is actually regarded as a lost object” (p.149). Since love, in the opinion of Lacan, is based on the absence of the subject, it is this inner vacuum that actually creates the lost object, an object that will never be found. The lost object is like the fantasy of the lover who wants to remain in the illusion of unity and thus cover his separation from the beloved. The purgatory of this gap always prompts us to give wings to this fantasy (transcendence of the soul).

In effect, the missing object is the representation of this inner emptiness, and all this idolatry and idealistic admiration is like projecting the "Ideal Ego" of the lover which is reconstructed in the beloved. According to Lacan, love is basically a loss, and the lover wants what “Ego” doesn't have in order to fill his inner void. This issue also shows the monologue style in lyrical poetry. In these poems, the poet expresses his feelings and emotions through his speaker (usually the lover) without entering into a conversation with the beloved. The presence of distance and lack of unity in this monologue makes everything seem legal and natural to fill the lover's loss and, in this discourse, he is looking for his lost object which constitutes the main paradox of the poem. As a matter of fact, this effort of the lover can be seen as a paradox because he has unconsciously reflected his inner vacancy in the beloved. At the end of the sonnets, it can be observed that despite the exaltations and representations, the lover remains lost in the labyrinth of his unconscious. In other words, by putting off the future and not realizing the deathlessness of the beloved, the poet unconsciously fills his inner vacuum with the only possible excuse:

Yet do thy worst, old Time! Despite thy wrong

My love shall in my verse ever live young. (Sonnet 19) (Duncan-Jones, 1998, p.149)

So long as men can breathe or eyes can see,

So long lives this, and this gives life to thee. (Sonnet 18) (Duncan-Jones, 1998, p.147)

For the most part, the lover turns to poetry as the only possible refuge to escape from death and nothingness. In this way, it can be realized that love in Lacan's view has a narcissistic nature, and in reality, what is exalted is the lover's "Ego". In the process of idealizing the beloved, the lover presents an ideal image of the beauty and purity of the beloved so that he can assimilate and replace it with his inner emptiness. But this ideal image, as claimed by Lacan, is the image of the “Ideal Ego” of a lover. Having perceived this, love is the representative of “Ego,” and it is only through the beloved that the lover can gain his identity as a lover and through the discourse of procreation, he connects death to eternity and makes himself immortal. In some poems, the lover uses the language of poetry as a means of reproduction.

With this in mind, it appears as if the beauty of the beloved is reconstructed in the form of an indestructible body, namely the artistic work. The use of such metaphors allows the poet to intervene in the linear flow of time and thus make the language of the poem a means of sticking the past with the immortality in the future in order to make the beloved immortal. Consequently, poetry as a tool not only gives identity to the "lover" but also solidifies his identity as a "poet". However, while poetic language creates a dual identity, according to Lacan, language is merely a symbolic system and operates within the limits of symbolic order. In this sense, the language of the poem is merely a representation of the lover and his feelings, which is captured in the language of the poem. Additionally, language as a sign

creates limitations for the poet and this is why the poet always complains that his language is unable to picture the beloved. Poetry functions as an implication, with the help of which the poet/lover finds existence, and without the language of poetry, neither the poet nor the lover has any identity, to be exact.

But from Lacan's vantage point (1988), "the beloved is also a signifier who is imprisoned in the system of signs created by the lover/poet and condemned to signification in that system, i.e., in any way that the lover represents her" (p.303). As went above, Sonnet is basically a unilateral dialogue. In the absence of a lover, there is no beloved. As Venus, the goddess of love and beauty, says to her lover in the poem, *Venus and Adonis*: "Look in mine eye-balls, there thy beauty lies" (line 119). Consequently, in Lacan's view, the relationship between the lover and the beloved takes another form: the relationship between subject and object. In other words, the language of the poem is the attempt of the subject/lover within the limits of the symbolic order to be able to build an ideal image of the beloved so as to replace the beloved with the lost object and temporarily fill the inner void.

Another point that is of paramount significance in the *Symposium* is that love being as a "means" to reach perfection acts against the direction of the idea of unity in love and in a way; it neutralizes the unity of love. In Plato's chart, human love is like a ladder that leads us to absolute beauty. Reproduction in the sense of unity does not work even in its metaphorical layer as it is one-sided. In other words, love acts as only as a medium that takes the lover to eternity and beloved only provides the ground for this perfection. In this way, the journey of love in Plato is a one-way journey, and the idea of unity with the object, in this case, the beloved, is in complete contrast with absolute Platonic beauty.

As a result, the lover must go beyond objectifying love, because any unity or commodification of the beloved is thought to be the destruction and death of the lover's main desire. In Shakespearean poems, the story of love is intermingled with the death of the beloved. This Platonic attitude completely displays the lack of the concept of unity and perfection in Shakespearean poems because any state of perfection and reaching the beloved is an obstacle for the lover. Therefore, in these poems, there is metaphor of reproduction along with the symbolic death of the beloved, which means that the metaphor of procreation is in a way a reversal of death, as Lacan theorizes it to be the death of the ideal itself.

4. Conclusion

In the final analysis of the metaphor of regeneration, Lacan interprets it as the hidden form of death, and his interpretation of eternity is not only a matter of giving new life to the beloved, but it is also miles away from the spiritual transcendence of the poet. The story of a lover in Shakespearean sonnets is a story of inner loss and inner death. More specifically, in Lacan's analysis, a lyrical poem is like a painting in which the contradictory desires of the lover, the dual identity of the lover/poet, the ideal self, the sequential chain of life and death, the metaphor of reproduction as a mask of death, the idol-like commendation of the beloved and inner emptiness all have been crystallized. The Shakespearean sonnet is replete with contradictory desires of a lover: loneliness, distance, hatred, jealousy, competition, infidelity, desertion, slavery, unity, separation, loyalty, excellence, emptiness, anger, purity, pain, needlessness, confusion, surprise, strength, sadness, loss, joy and poverty, all of which are the result of the experience of love.

Accordingly, it can be alleged that time, which is initially defined by death and then by perpetuity, is a reflection of the inner feeling of the lover, which causes his desire for beauty. By transcending the concept of beauty, the lover completes his identity in another way and fills his lack. Nevertheless, the

undeniable mastery of death in the chain of existence leads him to immortalize the essence of absolute beauty in order to remove it from the sequential chain of time. By doing so, the image of death in these sonnets relates the past to the future immortality through procreation in order to eliminate change and transformation from the flow of existence. To sum up, it is this completely novel interpretation with all its contradictions in Shakespearean sonnets that distinguishes him from all previous sonneteers.

References

- Brenkman, J. (1997). 'The Other and the One: Psychoanalysis, Reading the Symposium,' *Literature and Psychoanalysis: The Question of Reading Otherwise*, ed. Shoshana Felman Yale French Studies 55/56, pp. 396-456.
- De Grazia, M. (1999). "The Scandal of Shakespearean Sonnets" in *Shakespearean Sonnets: Critical Essays*. James Schiffer, ed. New York: Garland Publishing Inc.
- Dubrow, H. (1995). *Echoes of Desire: English Petrarchism and Its Counterdiscourses*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Duncan-Jones, K. (1998). ed. *Shakespearean Sonnets*. The Arden Shakespeare, 3rd series. Italy: Thomson Publishing Company.
- Herman, P, C. (1999). "What's the Use? Or The Problematic of Economy in Shakespearean Procreation Sonnets" in *Shakespearean Sonnets: Critical Essays*. James Schiffer, ed. New York: Garland Publishing Inc.
- Lacan, J. (1979). *The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*, Jacques-Allen Miller, ed., Alan Sheridan, trans. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Lacan, J. (1988). *The Seminar of Jacques Lacan: Book II. The Ego in Freud's Theory and in the Technique of Psychoanalysis, 1954-1955*, Jacques-Alain Miller, ed., Sylvia Tomaselli, trans. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lacan, J. (1992). *The Seminar of Jacques Lacan: Book VII. The Ethics of Psychoanalysis, 1959-1960*, Jacques-Alain Miller, ed., D. Porter, trans. London: Routledge.
- Mischo, J, B. (1995). "That Use is not forbidden usury': Shakespearean Procreation Sonnets and the Problem of Usury," in *Subjects on the World's Stage: Essays on British Literature of the Middle Ages and the Renaissance*. David G. Allen and Rober A. White, eds. Newark: University of Delaware.
- Schiffer, J. (2000). *Shakespearean Sonnets: Critical Essays*. New York: Garland Publishing Inc.
- Shakespeare, W. (1998). *Shakespearean Sonnets*. Katherine Duncan-Jones, ed. England: Thomson Publishing Company.
- Yandell, C. (1994). 'Carpe Diem, Poetic Immortality, and the Gendered Ideology of Time,' in *Renaissance Women Writers: French Texts/American Contexts*. Anne R. Larsen, and Colette H. Winn, eds. Detroit: Wayne State University Press.

71. Michel Foucault'nun beden kavramı üzerinden Nazım Hikmet Ran'a kısa bir bakış

Ayşegül UYSAL GLINIECKI¹

APA: Uysal Gliniecki, A. (2022). Michel Foucault'nun beden kavramı üzerinden Nazım Hikmet Ran'a kısa bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1116-1137. DOI: 10.29000/rumelide.1190373.

Öz

Bu çalışmada, Fransız filozof ve sosyal teorist Paul Michel Foucault'un yapıtlarında sıkça irdeleyip yeni bir bakış açısı getirdiği iktidar, özne ve beden üçgeni içinde, yine kendi eserleri üzerinden ünlü Türk şair Nazım Hikmet Ran ve onun hayatının bir bölümü, betimleyici analiz yöntemi kullanılarak ele alınacaktır. Oldukça varlıklı ve eğitilmiş bir aileye doğmuş Nazım Hikmet Ran, yıllar içinde biriktirdiklerini ve sonradan benimsediği biçim ve içerikleri ustaca bir araya getirip harmanlayabilmiştir. Türk dilini de oldukça yetkin ve detaylı kullandığı iddia edilebilen Hikmet'in bu becerilerinin fikirlerinden dolayı geri planda kaldığı iddia edilebilmektedir. Benimsediği fikirler yüzünden on beş yıla yakın bir süre hapisanede kalmak zorunda olan Hikmet'in, sınırlandırılmış bedenine dair düşünceleri şiirlerine yansımıştır. İlk yıllardaki şiirlerinde sezilen umutlu hava, yıllar içinde umutsuzluğa dönüşmüştür ancak tanınmış Türk şair, Nazım Hikmet Ran, hiç bir koşulda savunduklarından geri dönmemiştir. Fikirlerinden ötürü hapis yatmayı göze alan Hikmet'in durumu, bu çalışmada Foucault'nun beden-iktidar-özne ilişkisi kapsamında hapisaneler üzerine yazdıklarıyla beraber ele alınacaktır. Beden üzerindeki hâkimiyetin, son bir kaç yüzyılda biçim değiştirdiğini savunan Foucault, bu savı üzerinden modern toplum yapısını ve bu noktada iktidarların rolünü incelemektedir. Hapishane ve hapisanelerde sınırlandırılmış bedenler üzerine görüşlerini belirten Foucault, bu ilişkilere farklı bir noktadan bakarak sorgulayıcı yaklaşırsa da, aslında yine bu ilişki döngüsünün de kaçınılmaz olduğunu da savunmaktadır. Betimleyici analiz yönteminden faydalanılarak ilk hapis yıllarında o dönemki eşi Piraye'ye yazdığı şiirlerden bazıları bu çalışmada çalışma nesnesi olarak ele alınacaktır. Şiirlerinin dizeleri, tonu ve mesajları irdelenirken yıllar içinde şairin hapishaneden çıkma konusunda umutsuzlaştığı şiirlerinde görülebilir duruma gelmiştir. Bedenin sınırlandırılması ve hapis yatmasının, şairin sanatına da yansıdığı söylenebilmektedir. Foucault'nun bahsettiği biçimde sınırlandırılan ve standartlaştırılmaya çalışılan bedenin çektiği ceza, burada şairin ürünleri olan şiirlerinde gözlenebilmektedir. Analiz ve Ekler kısımlarında şairin duygularını dışa vurduğu şiirlerde hapis yatma durumuna bakışının yıllar içinde nasıl değiştiği anlaşılabilir.

Anahtar kelimeler: sosyoloji, beden, Michel Foucault, Nazım Hikmet Ran, iktidar, özne

A glance at Nazım Hikmet Ran through Michel Foucault's body concept

Abstract

This study aims to utilize the triangular relationship of body, subject, and power, proposed by the French philosopher and social theorist Michel Foucault, and examine the works of renowned Turkish poet, Nazım Hikmet Ran based on his poetry output by utilizing the descriptive method. The period

¹ Arş. Gör. Dr., Adana Alparslan Türkeş Bilim Ve Teknoloji Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Adana, Türkiye), auysal@atu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3701-1013 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190373]

in which Nazım Hikmet Ran was imprisoned will be discussed in this article. Born into a wealthy and well-educated family, Nazım Hikmet skillfully combines the traditional content and style with the novel ones he encountered throughout his life. Although the poet could use the Turkish language perfectly and with all its facilities, it can be claimed that his political views overshadowed his talented works. The hopeful tone in the early years of his imprisonment has altered into despair in his later years, yet, he never stepped back from what he has defended. In this study, the poet Nazım Hikmet Ran is going to be presented as an example of the concepts put forward by Michel Foucault: subject, body, and power. In this triangular relationship, this work aims to focus on the "imprisonment" and the "docile bodies" concepts. Foucault, defending the possessing the body by the power has altered in the last centuries, tells about "the docile bodies" and examines the social structures and the roles of the powers. He discusses critically and brings a different approach to such relations, however it can also be inferred that these bonds can be inevitable. Employing the descriptive analysis method, the poetry he composed throughout his imprisonment will be dealt with in this study. In the analysis part, while discussing the lines, tone, and themes of his poetry, it can be clearly seen that after spending over a decade in the prison, Nazım Hikmet started to lose the hope he had in the early years. The fact that his body was confined to the prison and became a "docile body" is reflected in his poetry and consequently, his art can be demonstrated as a product of the confinement, imprisonment; and docile body which is tried to be standardized, as proposed by Foucault. In the Analysis and Appendix parts of the study, the outcome of the poet's feelings throughout the years can be inferred from his poetry.

Keywords: sociology, Michel Foucault, Nazım Hikmet Ran, power, body, subject

"Bugün pazar.
Bugün beni ilk defa güneşe çıkardılar.
Ve ben ömrümde ilk defa gökyüzünün
bu kadar benden uzak
bu kadar mavi
bu kadar geniş olduğuna şaşarak
kııldamadan durdum.
Sonra saygıyla toprağa oturdum,
dayadım sırtımı duvara.
Bu anda ne düşmek dalgalara,
bu anda ne kavga, ne hürriyet, ne karım.
Toprak, güneş ve ben...
Bahtiyarım..."

1. Giriş

Bu çalışmada, Fransız filozof ve sosyal teorist Michel Foucault'nun beden ve iktidar üzerine söz ettikleri ele alınarak Türk şair Nazım Hikmet Ran'ın yapıtları ve yaşamı irdelenecektir. Bedenin, iktidarla ilişkisini ve özne kavramını farklı açılardan ele alan Foucault, bu ilişkileri başka türlü yorumlamaktadır. Bu yorumlama, iktidarın bedeni sınırlama yönteminin değiştiği üzerinden ilerlerken sınırlanan bedenin niçin sınırlandırıldığına da açıklama getirmektedir. Bir takım sınırlandırma ve sınıflamaları ele alan Foucault'ya göre bu unsurlar, iktidarlar tarafından şekillenir.

Türk şair Nazım Hikmet Ran da, uzun yıllar fikirlerinden ötürü hapis yatmıştır. Foucault'nun bahsettiği sınırlandırmaların bir tanesi de hapishane kurumları olduğu için bu çalışmada Nazım Hikmet'in hapis yatması ve bu hükümlülük durumunun bedeni üzerindeki etkisi, şiirlerinden anlaşılmasına çalışılacaktır. Betimleyici analiz yöntemi kullanılarak şiirleri metin içinde ve "Ekler" başlığı altında sunulurken şairin yaşamından da bahsedilecektir.

1.1. Nazım Hikmet Ran'ın hayatı

Romantik komünist, romantik devrimci veya kendi şiirinde kendini betimlediği biçimde Mavi Gözlü Dev Nâzım Hikmet Ran, 17 Ocak 1902'de Selanik'te dünyaya gelmiştir. Oyun yazarı, romancı ve büyük bir Türk şairidir. Babası Hikmet Bey, Hamburg konsolosluğu yapmış ve Selanik'te Hariciye Nezareti'nde memur olarak çalışmıştır. Siyasi nedenlerle buradaki görevinden ayrılmak durumunda kalan Hikmet Bey, daha sonrasında da yayınevi yöneticiliği yapmıştır. Dedesi Nazım Paşa ise, Diyarbakır, Halep, Konya, Sivas ve Selanik'te valilik yapmış ve hatta Selanik'in son valisi olmuştur. Mevlevi tarikatına tabi olan Nazım Paşa, özgürlükçü bir kişidir. Nazım Hikmet de mistik yönelimleri ve şiire olan yeteneği ve ilgisinden dolayı dedesi Nazım Paşa'dan çok etkilenmiştir denebilmektedir. Ayrıca, babası Hikmet Bey'in İstanbul'daki görevinden ayrılarak yayınevi yöneticiliği yapmaya başlamadan önceki dönemde, Nazım Hikmet ve ailesi, dedesi Nazım Paşa'nın Halep'teki konağına taşınmış ve bir süre orada yaşamıştır (Bezirci, 2016: 13).

Nazım Hikmet Ran'ın annesi piyano çalan, resim yapan, Fransızca bilen Ayşe Celile Hanım'dır. Celile Hanım'ın babası ise, bir dilci ve eğitimci de olan Hasan Enver Paşa'dır. Hasan Enver Paşa, 1848 Polonya'daki ayaklanmalar esnasında Osmanlı İmparatorluğu'na göç eden ve Osmanlı vatandaşı olan Mustafa Celalettin Paşa'nın oğludur (Lehçe: Konstanyn Borzecki, d. 1826 - ö. 1876). Nazım Hikmet'in yolu, yıllar sonra tekrar büyük dedesinin memleketine düşecektir ve dedesinin soyadı Borzecki'yi kullanacaktır. Osmanlı ordusunda subay ve önemli bir kişi olan Mustafa Celaleddin Paşa'nın, "Les Turcs anciens et modernes" (Eski ve yeni Türkler) adlı kitabı, Türk tarihini inceleyen değerli bir eserdir. Annesi Celile Hanım, diğer aile bireyleri gibi özgürlükçü düşünceyi destekleyen birisidir. Özel öğrenim görmüş olan ve çok iyi derecede Fransızca bilen ressam Ayşe Celile Hanım, aynı zamanda çocuklarına Baudelaire'den ve Lamartine'den şiirler okumaktadır (Bezirci, 2016: 15). Annesinin babası, dil ile ilgilenmiş olan Enver Paşa'dır. Enver Paşa, Hindistan, Çin ve Japonya'da üst düzey askeri görevlerde bulunmuş; kumandanlık yapmıştır (Nureddin, 2018, 38). Celile Hanım'ın kız kardeşi Münevver Hanım da şair Oktay Rifat'ın annesidir (Nureddin, 2018: 47-48).

Gençlik yıllarında, İstanbul'un ve memleketinin işgalini üzüntü içinde seyreden Nazım, Türk halkının işgalci güçlere karşı başlattığı direnişe destek vermektedir. Ailesinden habersiz, Milli Mücadele'ye katılmak üzere Anadolu'ya gitmek isteyen Hikmet, bizzat Mustafa Kemal Atatürk ile tanışır ve öğretmen olarak daha faydalı olacağı düşünülerek askere alınmaz, Bolu'ya öğretmenlik yapmak üzere görevlendirilir. Çocukluk arkadaşı Vâlâ Nureddin (Vâ-nû) ile beraber yola koyulan Hikmet, önce Ankara'ya harcırah almaya; ardından da görev yapmak üzere Bolu'ya gidecektir. Bu uzun yolculuğun ilk durağı da İnebolu'dur (Nureddin, 2018: 71-80). Anadolu'ya ilk defa gerçekten temas etmiş olan Nazım, buradaki insanların yaşam koşullarını direkt deneyimlemiştir. Onların yaşam koşulları şairi çok üzmüştür. Nazım'ın halka yönelmesinin ve sosyalist gerçekçilik akımını benimseyerek hayat boyu bu çizgide eserler vermesinde ilk adımın bu Anadolu seyahatleriyle atıldığı iddiasında bulunulabilmektedir.

Sonrasında, Batum üzerinden Moskova'ya giderek Doğu Emekçileri Komünist Üniversitesi'nde siyasi bilimler ve iktisat eğitimi alır. Moskova'da devrimin ilk yıllarına tanık olurken komünizm doktriniyle de

tanır. 1924'te Moskova'da, ilk şiir kitabı “28 Kanunisanı” yayımlanır. Aynı sene Türkiye'ye dönerek “Aydınlık” dergisinde çalışmaya başlar, fakat dergide yayınlanan şiir ve yazılarından dolayı on beş yıl hapsi istenir. Bu sebeple, Sovyetler Birliği'ne geri döner. 1928'de “Af Kanunu”ndan faydalanarak Türkiye'ye geri gelir. “Resimli Ay” dergisinde çalışmaya başlar. 1938'de, 28 yıl hapis cezasına çarptırılır. 12 seneden fazla süren hapis hayatından sonra askere alınacağı ve öldürüleceği kaygısıyla 1950 yılında Stalin yönetimindeki Sovyetler Birliği'ne gider. Nâzım Hikmet, 1951'de Bakanlar Kurulunca Türk vatandaşlığından çıkarılır. Büyük dedesi Mustafa Celaleddin Paşa (Konstantin Borzecki)'nın memleketi Polonya'nın vatandaşlığına geçer ve tekrar dedesinin soyadı olan Borzecki'yi alır. 3 Haziran 1963 tarihinde, Moskova'da, 61 yaşında geçirdiği bir kalp krizi sonucunda hayatını kaybeder.

1.2. Nazım Hikmet'in Edebi hayatı ve eserleri

Nazım Hikmet, siyasi kimliği daha ön plana çıkmış bir kişi olsa da, onun Türk şiirine ve sanatına katkıları yadsınamayacak derecede büyüktür.

Modern Türk Edebiyatı, Divan edebiyatı ile Halk edebiyatının geleneğinden gelmektedir. Özellikle Divan edebiyatı, fikir açısından İslami ilimlerden; edebi sanatlar, vezin ve şekil bakımından ise İran Edebiyatı'ndan etkilenerek kendi gelişimini sağlamıştır. Öze ve biçime ait özgün nitelikleri, estetik kavramındaki derinlik, imge zenginliği, kapalı söyleme biçimi ile yoruma açık oluşu Divan edebiyatını geçmişten günümüze uzanan bir yazın türü olduğunun göstergesidir. Modern Türk şiirinde, Ahmet Haşim, Oktay Rifat ve Attila İlhan gibi geleneğe bağlı şairler vardır. Ran ise geleneğe bağlı kalarak yenilikleri de devingen bir biçimde sürekli yapıtlarında kullanmıştır. Uyaksız şiirler yazan ilk Türk şairi olmasının yanı sıra, toplumcu gerçekçi yapıtları, biçim ve içerik olarak yepyeni şiirleri ve insancıl dünya görüşüyle Türk şiirine büyük katkı sağlamış olduğu iddia edilebilmektedir (Öztek, 2008: 131-133).

Nazım Hikmet de kendi şiirini açıklarken tüm şekillerden faydalandığını belirtmektedir. Halk edebiyatı veznini de kullandığı gibi vezinsiz, en basit konuşma diliyle de yazdığını anlatmaktadır. Seveda, barış, yenilik, sevinç, yaşam, ölüm, kederden, umut ve umutsuzluk gibi pek çok temayla yazdığını ve insana özgü olan her şeyin şiirlerinde var olmasını istediğini ifade etmektedir. Niyetinin, yapıtlarında okuyucusun kendine dair şeyler bulması olduğundan söz etmektedir (Fuat 2007: 68).

İştip Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden Doç. Dr. Mariya Leontiç Nazım Hikmet hakkında yaptığı çalışmanın sonuç kısmında ünlü şairi tanımlarken onun Sovyet coğrafyasıyla ilişkisine vurgu yapmaktadır. Ona göre şairin deneyimleyebildiği sosyalizm, fikirlerine ve sanatına yansımıştır ve yaratıcılığını oldukça geliştirmiştir. Tanzimat ve Cumhuriyet dönemlerinde gelişen dünya algısı ve sanat anlayışının, sosyalizm ile tanışmasıyla yeni bir döneme girdiğini ifade etmektedir. Sanatında, toplumcu gerçekçi ton açıkça görülebilirken sıradan insanların gündelik yaşamları onun yapıtlarının konusu olmuştur. Mehmet Akif İslamcılığa, Ahmet Haşim neo-sembozizme, Yahya Kemal neo-klasisizme sıkıca bağlıyken Nazım Hikmet'in, lirik toplumcu gerçekçi şiirleriyle yeni Türk yazınına farklı bir soluk getirdiği iddiasında bulunmaktadır. Leontiç, ilaveten şairin lirik ve epik şiirlerinde somut güzellikleri, gerçek romantizmi ve serbest vezni kullandığını ve devrim diyalektiğini de şiirlerinde bir araya getirebildiğini ifade etmektedir. İnsanı söz ederken onların gerçek yaşamlarını dizelerine aktarabilen Ran'ın, sıradan kişileri bu sayede onurlandırdığına da vurgu yapmaktadır. Nazım Hikmet Ran'ın, bu tarzda uzun yıllar tek isim olduğunun da altını çizmektedir (Leontiç, 2016: 278).

Nazım Hikmet Ran, Memleketini ve Türk dilini seven, Türkçe'nin gelişmesine katkıda bulunan, yeni biçimler yaratabilecek kadar yetenekli, kalıpları kırabilecek kadar özgür, her zaman insancıl, lirik, yalın,

özgün, yeniliklere açık, farklı akımlardan etkilenebilen bir şairdir. İlaveten, bu akımlardan edindiklerini içselleştirip özgünleştirebilen gerçek bir sanatçıdır. Aynı zamanda dedesi Nazım Paşa'nın Divan şiiri, Farsça beyit ve tasavvufa olan ilgisinden dolayı Nazım Doğu yazınına da oldukça yakındır. "Şeyh Bedrettin Destanı" adlı yapıtında, tarihsel olaylar üzerinden Arapça ve Farsça sözcükler kullanırken dilini canlı ve renkli tutmaktadır. Rubaileri ise, geleneği kendi istediği biçimde nasıl yorumlayabildiğinin göstergesidir. Memet Fuat bu rubaileri ilk materyalist-lirik rubailer olarak tanımlar (Fuat, 2006: 110).

Kendi adı da şiir yazan kimse anlamına gelen Nazım, ilk şiirine "Hala Servilerde Ağlıyorlar mı?" adını vermiş ve bu şiiri 1914'te kaleme almıştır. Şiir, 1918'de Yeni Mecmua 'da yayımlanmıştır. Şiirlerinin yanı sıra Nazım Hikmet, tiyatro ve sinema ile de ilgilenmiştir. Pek çok film için senaryo yazıp çekimlerine katkıda bulunmuştur. Gazete yazıları, romanları, masalı, çevirileri ve öyküleri de olan Nazım Hikmet'in yazdığı "İvan İvanoviç var mıydı yok muydu?" ve "Ferhat ile Şirin" gibi ünlü tiyatro eserleri, kendisinin bir zamanlar iddia ettiği gibi Paris ve New York gibi dünya başkentlerinde sahnelenmiştir (Öztek, 2008: 135-136).

2. Yöntem

Bu çalışmada, betimleyici analiz yöntemi kullanılarak Michel Foucault tarafından ortaya atılan bir takım kavramlar, Türk şair Nazım Hikmet Ran'ın yaşamı ve yapıtlarıyla ilişkilendirilecektir. Ardından, bu ilişkileri ortaya koyabilmek adına, şairin bazı şiirleri metin içinde ve çalışmanın "Ekler" kısmında çalışma nesneleri olarak gösterilip çalışmanın konusu desteklenmeye çalışılacaktır.

2.1. Michel Foucault ve beden kavramı

Ünlü Fransız düşünür, sosyal teorist, tarihçi, edebiyat eleştirmeni ve antropolog Paul-Michel Foucault, beden olgusuna klasik Batı düşünce biçiminden farklı yaklaşmaktadır. Kendi dönemi için alana yenilikçi ve farklı bir bakış açısı kazandıran Foucault, özellikle modern toplumlarda ayrıştırılan veya nispeten "normal" algısından farklı olan bedenlere odaklanmaktadır. "Modernlik" kavramını, ayırt edilen bedenler üzerinden işleyen bir sistem olarak tanımaktadır. Foucault, modern zamanlarda, yönetimlerin okullar, hapishaneler ve hastaneler gibi kurum ve kuruluşları güvenli alan ilan ederek bireyleri yani bedenleri, bu güvenli bölgelere yerleştirmek suretiyle onları kontrol etmeyi amaçladığını iddia etmektedir. 18.yüzyıldan 20.yüzyıla kadar olan süreçte iktidarların bu mekanizmalar aracılığıyla bedenleri etkili bir biçimde kuşattıklarını belirtmektedir. "Deliliğin Tarihi" adlı ilk yapıtında, 17. yüzyılda Avrupa'da meydana gelen sosyal dönüşümü "büyük kapatılma" olarak nitelendirmektedir. Bu kitabında, Büyük Kapatılma olgusunu tek başına bir alt başlıkta irdeleyen Fransız düşünür bu savını desteklerken, 1656 senesinde, Paris'te kurulan Hoptital General (Genel Hastane) adlı kurumu örnek göstermektedir. Söz konusu hastanenin, kuruluşundan sonraki birkaç ay gibi kısa bir sürede, Paris nüfusunun büyük bir kısmını gözetim altına almış olduğunu belgelere dayanarak belirtmektedir (Foucault, 2017: 85-100; Kılınç, 2007: 11-17).

Ama Foucault, yeni kurulan Hopital General'in, işleyiş ve amaç açısından tıbbi düşünce ve gayeden uzak olduğunu iddia etmektedir. Ona göre tıbbi amaçlar gütmeyen bu hastane, o dönemde Fransa'da örgütlenmekte ve büyümekte olan monarşi ve burjuvazinin araç olarak kullandığı bir kurumdur. Hastaneye yatırılan bireyler de deli, hasta, eşcinsel ve maddi durumu oldukça kötü kişilerdir. Bu kişilerin en çarpıcı ortak özellikleri ise bedensel engelli oldukları için ya da başka sebeplerden ötürü çalışamayan ya da çalışmak istemeyen; evi, işi veya geliri olmayan bireylerdir. Hepsi aynı yere kapatılmış olan bu bireylerin toplumdan soyutlanıp monarşi tarafından kuşatılmasını ise Foucault, direkt

ekonomik ve siyasi nedenlerle açıklamaktadır. 18. yüzyıla kadar, bireyleri sınıflandıracak, ayrıştıracak ve kapatacak hastane, akıl hastanesi ve hapisane gibi kurumların var olmadığını referans alarak, 17 yüzyıldaki bu toplumsal dönüşüm, hastane ve hapisane gibi modern kapatma olarak ifade ettiği kurum ve kuruluşların doğuşuna önayak olmuştur.

Daha etkin bir önlem olarak belirttiği kapatmayı, Fransa, İngiltere ve Almanya gibi sermaye sahibi toplumlar, işsizlik, el emeği ve kapitalizm olgusuyla karşılaşınca uygulamaya koymuşlardır (Akgündüz, 2013: 8-9).

Fransız Devrimi ile toplumda oluşan değişiklikler sonucunda, kapatılanlar içinden de ayırım yapılmaya başlanmıştır. Kapatılma aracı olarak kullanılan kurum ve kuruluşlar, akıl hastaneleri, tımarhaneler, genç ıslahevleri ve suçlular hapisanesi olarak çeşitlenmeye başlamıştır. Bu seneleri aynı zamanda, kapitalist düzenin kaynak olarak ihtiyaç duyduğu insan bedenini, doğrudan siyasi ve ekonomik müdahalelerle kontrol altına almaya başladığı bir dönem olarak kaydetmektedir. Tanınmış filozof, bu kurum ve kuruluşların da ekonomik gayelerle kurulduklarını ancak zamanla aslında daha maliyetli olmaya başladıklarını ifade etmektedir. Bu kurum ve kuruluşları, toplumu denetleme ve kapitalizm için gerekli olan iş gücünün sağlanması olarak nitelemektedir. Ona göre, 18. Yüzyılda Avrupa'da meydana gelen dönüşüm ve yeni gelişmeler ışığında, yönetimler yani iktidarlar, bireyleri uysallaştırıp daha verimli hale getirebilme için bedensel zorlama ve fiziksel şiddetten uzaklaşmışlardır. Bunların yerineyse kişilere belirli dayatmalar ve kabul edilme koşulları oluşturan ve bu koşulları fark ettirmeden dayatan daha etkili bir mekanizma oluşturmuşlardır. Michel Foucault, Avrupa kültüründe, delilik, hastalık, suç ve cinsellik vb. deneyimlerin, özneyi istenilen noktaya dönüştürme anlamında iktidarlarca kullanıldığını belirtmiş ve her bir unsuru da ayrı ayrı kitaplarında incelemiştir. (Foucault, 2017: 92-100).

İktidar, özneyi yapılandırırken, beden genelde görmezden gelinmiştir ve böylece tarihsel süreç içinde, beden bazen bastırılarak kontrol edilmeye çalışılmışken bazen de ona özgü ihtiyaçlar açığa çıkartılarak beden denetim altına alınmaya çalışılmıştır. Yaptığı araştırmalar, Michel Foucault'yu, bedenin önce kilise, ardından da kapitalizm ve siyasi kurumlar aracılığıyla kontrol altına alınıp şekillendirilmeye çalışıldığı sonucuna götürmüştür. Hristiyan ahlakının kontrol mekanizmasında, bedeni araç olarak kullanma yöntemi olduğunu ortaya koymaktadır. Aydınlanma Çağı ile birlikte ortaya çıkan iktidar sistemlerinin benzer mekanizmalar kullanıp bunları çoğaltarak bedenleri kontrol altına almaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Modernizm söylemleriyle beraber başta beden olmak üzere cinsellik de bir söylem nesnesine dönüşmüştür ve bu mekanizmalarca yaratılan öznenin cinselliği de bilimsel söylem olarak değerlendirilmiştir (Foucault, 2017: 99-107).

Fransız düşünür Michel Foucault, incelemelerinde söyleme önemli bir yer ayırmaktadır. Söylemi, bir iktidar aracı olarak açıklarken etkisini de direkt olarak değil, dolaylı olarak gözlediğini söylemektedir. İrdelemek için Foucault, hukuk dışı kısıtlamaları ele alır ve delilik özelinde, doktorların ve hastanelerin hastalar üzerindeki iktidarını incelerken cinsellik özelinde de söylemi incelemektedir. Foucault, araç olarak söylemi kullanırken, iktidarların bireylere etki etme durumlarını da açıklığa kavuşturmuştur. Burada, bu yöntemin ilgi çekici olduğu söylenebilmektedir. Ona göre, iktidarlar disipline etmek için, baskı, zorlama veya fiziksel bir yaptırım yapmaz. Aksine, söylem aracılığıyla bireylere istediklerini empoze etmektedirler. Bu sayede ise, iktidarlar, toplumun tüm katmanlarında vardır ve özneyi istediği biçimde şekillendirebilmektedir. İstenilen özne, belirli tarihsel söylem ve pratiklerle şekillendirilirken aynı zamanda "normal" olan ilan edilir. Normal olarak addedilen özne, otomatik olarak iktidara da itaat etmektedir. Böylece ikisi de yarattıkları düzende sorunsuzca varlıklarını sürdürebilmektedirler. Bireyler, bireyselleşme sürecini kendisine sunulan söylemle değerlendirirler ve iktidarlar da bu süreci

daha etkili işletebilmek adına ceza, denetim ve disiplin gibi unsurları işleten kurum ve kuruluşları var etmektedirler (Akgündüz, 2013, 13-15). Foucault, "Cinselliğin Tarihi" adlı kitabında, beden, modern dönem öncesi, Hristiyan ahlakıyla ve baskısıyla kontrol altına alındığını belirtmektedir. Modern zamanlarda da bu görevi tıbbi bilimlerin üstlendiğini iddia etmektedir (Foucault, 2007, 23).

18. yüzyıl ile beraber iktidarlar bedenlere müdahale için cinsellik olgusunu kullanmaya başlamışlardır. Cinsellik tabulaştırılırken, doğum oranı, evlenme yaşı, gebelik, cinsellik başlangıç yaşı vb. gibi kavramlar üzerinden oluşturulan söylemler ve "normalleştirme" misyonlarıyla bedenler dolaylı yoldan kontrol edilebilmiştir. Foucault'ya göre, psikiyatri ve tıp aracılığıyla bedenleri etkileyebilen iktidarların kontrol mekanizmalarına cinsellik kavramı çerçevesinde eğitim ve aile unsurları da girmektedir. Cinselliğin kontrolü için kadın bedenlerinin histerikleştirilmesi, çocuk cinselliğinin eğitim bilimselleştirilmesi, doğurganlık davranışının toplumsallaştırılması, sapkın hazların psikiyatristleştirilmesi olarak dört ana başlık belirtmektedir (Foucault, 2007, 79-80).

17. ve 18. yüzyıllardan başlayarak iktidarların bahsedilen unsurlarla özneyi kontrol ederek, denetlemesi ve kendi standartlarına yani "normaline" uydurma çabalarına tıp ve doğum, ölüm, sağlıklı yaşam gibi kavramları da ekler ve toplamının kontrol altında tutulmasını da "Biyo-iktidar" olarak tanımlar. 19. yüzyıl itibarıyla ortaya çıkan bu biyo-iktidarları açıklarken Foucault, onların sağlık ve cinsellik kavramları üzerinden öznelerin bedenlerini kullanılan nesnelere dönüştürmek ve böylece özneleri "normalleştirmek" amacı içinde olduklarını iddia etmektedir. Biyo-iktidarların yegâne kaygısının iş gücü olduğunu savunan Fransız filozof, bu noktada öznelerin farklılıklarının yok edilerek standartlaştırılmak istediklerini; bu süreçte de duygu, düşünce ve arzu gibi bedensel ve tinsel özelliklerinin reddedildiğini vurgulamaktadır. İktidarların bireylere sunduğu yaşam ve söylem "normal" olarak addedilirken kendi standartlarına uygun olmayanlar da "anormal" olarak nitelendirilmektedir. Anormal olan da ıslah edilip biyo-iktidar unsuruyla normalleştirilmeye çalışılmaktadır. Yaşamsal kuralları iktidarlarca sınıflandırılan ve düzene sokulan modern özneler, tüm bu kararları da özgür iradeleriyle aldıklarını var sayarak kendi denetimlerini sağladıklarına inanmaktadırlar (Foucault, 2007: 103-106).

2.2. Foucault: Hapishanenin Doğuşu

Fransız filozof Michel Foucault, beden-iktidar ilişkisiyle ilgili olarak hapishanelere de değinmektedir. Yapıtlarından "Hapishanenin Doğuşu" adlı kitapta, ilk önce Damians olayını ele alır. Damians, dönemin kralını öldürdüğü için feci işkenceler çektilerik öldürülür. Bu olay öyle etkilidir ki ardından cezalı kişilerin bedenlerine daha az acı çektiren yöntemler uygulanmaya başlanmıştır (Foucault, 1992: 3-12).

19. yüzyıl ile beraber direkt bedene yapılan işkence ve eziyet odaklı sistem terk edilmiş ve yerini disiplin edici cezalara bırakmıştır. Böylece beden, eziyet edilen ve cezalandırılan bir nesneden; ehlileştirilebilen, terbiye edilebilen ve kontrol altına alınabilen bir nesneye dönüşmüştür. Bu ehlileştirme kurumları için Foucault hapishane, tımarhane, karantina, hastane gibi yerleri örnek göstermektedir. Esasen ona göre bu kurumlar, bu düzenin aracı olarak kurulmuşlardır ve bireyleri iktidarın istediği biçime sokmak gayesiyle çalışmaktadırlar. Ona göre, disipline edici söylem oldukça etkilidir ve fiziksel olarak bedeni cezalandırmak yerine beden olarak kişiyi ve ruhu cezalandırmaktadır. Hedeflenen, suçlu bedeninin fiziksel acılarla cezalandırılması değil, bedenin içindeki ruhun dönüşümünü sağlayarak onu uysallaştırmak ve sonuçta iktidarın istediği normalde elde etmektir.

Foucault disipline edici iktidar söylemini gerçekleştiren mekâna örnek olarak 19.yüzyıl hapishanelerinden olan "Panopticon" adını örnek olarak vermektedir. Kitabının giriş kısmında da bu yapılardan kendi savını destekler nitelikte fotoğraflar eklemiştir (Foucault, 1992: viii- xxviii). Bu yapılar, dikdörtgendir ve avlu ortasında, içinde bekçi olan bir kule vardır. Yapı, bekçi her bir hücreyi görüp gözleyebilirken hücreler bekçiyi göremeyecek biçimde inşa edilmiştir. Mahkûmlar diğer mahkûmlarla iletişimde değildir, yani birer bilgi nesnesiyken iletişim öznesi olamamaktadırlar. Burada Fransız filozofun vurgu yaptığı nokta, hapishanedeki bekçi ya da gardiyanın iktidarı temsil ettiği ve hapishanede mahkûm olarak bulunan öznelerin beden ve zihinlerini kontrol etme ve gözetleme eylemidir. Mahkûm davranışları hakkında yorum yapmakta ve onları sürekli izleyebilmektedir. Bu sayede hükümlüler, toplumdan ve büyük ölçüde diğer bireylerden soyutlanmakta ve iktidarın söylemine ve uysallaştırmasına maruz kalmaktadır.

Foucault, söyleme büyük önem atfetmekte ve onu güç olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla söylemi yani gücü elinde tutan iktidardır ve bu sayede bedenleri ve ruhları kontrol altında tutabilmekte ve onları istediği biçimlere sokabilmektedir. Ceza, kuşatma, kıyafet belirleme, eğitime, terbiye etme ve yargılama gibi müdahaleleri söylem ve medya unsurlarıyla sağlayabilen iktidarların artık beden ve ruh üzerinde ne kadar etkin olabildiklerini ortaya koymaktadır. İlaveten ona göre, bu detaylı örneklendirme ve ilişkilendirmeler, özne iktidar ilişkisinin, Ortaçağ'daki direkt bedene eziyet ederek cezalandırma yöntemine kıyasla ne kadar karmaşık, iç içe geçmiş ve anlaşılması zor olduğunu gözler önüne sermeyi amaçlamaktadır (Foucault, 1992: 251-262)

Ceza ve disipline etme sistemlerinin, öznenin bedenine ve ruhuna zarar verirken bireyi de kimliksizleştirdiğini ifade etmektedir. Foucault, hapishane düzenini, politik bir unsur olan iktidarın bedenleri kontrol altında tutmasına bağlamaktadır (Akgündüz, 2013: 11-12).

3. Analiz

3.1. Analiz: Foucault ve Nazım Hikmet, beden ve hapishane

Çalışmanın bu kısmında, kontrol altına alınmaya çalışılan bedenler için bir örnek olarak tanınmış Türk şair, romancı ve yazar Nazım Hikmet Ran verilecektir. Fransız filozof Michel Foucault'nun "sınırlandırılmış beden" kavramına örnek olarak şairin hapishanede yazdığı, ruhunun ve bedeninin sınırlandırma sonucunda çektiği acıları gösteren birkaç şiir seçilmiştir. Bu şiirlerde, Hikmet ile beraber ailesinin de maddi ve manevi acılar çektiği açıkça yazmaktadır. Daha fazla şiir örneği ise "Ekler" başlığı altında örnek olarak sunulmuştur. Hikmet'in son hapishane yılları olan 1938-1950 yılları arasında gönderildiği Bursa, İstanbul, Çankırı ve Ankara hapishanelerinden yazdığı şiirlerin büyük çoğunluğu, başlık yerine yazım tarihleriyle sınıflandırılmışlardır. Bu çalışmanın Bulgular ve Ekler kısmında tema ve tarihleri göz önünde bulundurularak seçilen bu tür şiirlerin bir kısmı mevcuttur. Metin içinde ve Ekler başlığı altında şiirler, kronolojik olarak dizilmiştir.

4. Tartışma ve bulgular

Nazım Hikmet Ran, Milli Mücadele'ye katılmak amacıyla önce Anadolu'ya gitmiş ve oradaki insanların yaşam koşullarına direkt şahit olmuştur. Burada, yine çevresinin standartlarına uyamamasından dolayı çok fazla kalamamıştır. Okuduklarının da etkisiyle eğitim almak için Sovyet Rusya'ya gitme kararı almıştır. Rusya'ya ilk sefer gidişiyse daha önceden öğrenip tesirinde kaldığı komünizm öğretisi, onun için daha anlamlı olmuş ve tüm yaşamına etki etmiştir (Babayev, 1976: 113-115). Bu öğretisi, Nazım'ın

dönemi için yeni bir öğretilerdir çünkü temelleri 19. yüzyılda “Das Kapital” adlı kitaplarıyla Karl Marx tarafından atılmıştır. Nazım’ın vatanı Türkiye de, yeni düşman işgalinden kurtulmuş ve yepyeni bir düzen kurmuştur. Mustafa Kemal Atatürk’ün önderliğinde, Türk halkı, canla başla çalışarak düşmanı ülkesinden göndermeyi başarmıştır ve Atatürk, padişahlık gibi tekil bir karar mekanizması yerine çoğulcu bir demokrasi olan cumhuriyet yönetimini yönetim biçimi olarak belirlemiştir. İnsancıl ve herkese eşit mesafe durabilen cumhuriyet yönetimi, kendisini tehdit etmediği sürece, farklı sesleri ve düşünceleri var etmeyi amaçlamıştır. Rusya’daki eğitimini tamamladıktan sonra Türkiye’ye dönen Nazım, orada öğrendiği teknikleri ve yenilikleri kullanırken gelenekselden de uzaklaşmamıştır. Geliştirdiği yepyeni tarz ve yalın dille tüm insanlığın sorunlarını kaleme almayı hayatı boyunca kendine gaye edinmiştir çünkü yazdığı mektuplardan da anlaşılabilirliği gibi onu Anadolu’da gördüğü fakirlik de Rusya’daki sefalet de aynı derece yaralamaktadır. Bu biçim ve içerikle yazdığı yapıtlarını, cumhuriyetin ilk yıllarında özgürce yayımlayabilmiştir. Ancak Cumhuriyeti yıkıp yerine farklı bir düzen getirmeyi hedefleyen Şeyh Said İsyanının ardından kurulan İstiklal Mahkemeleri, tüm farklı politik söylemlere karşı çok daha tedbirli olmak zorunda kalmıştır. Böylece, cumhuriyetten farklı bir politik sistem olarak adlandırılabilir olacak komünizm fikri ve onunla ilişkili yazılar da o dönemden sonra yasaklanmaya başlamıştır (Sertel, 2018: 147-148). İlk olarak, Rusya’ya ikinci defa gidişinin ardından Hopa’da tutuklanmış ancak hakkındaki suçlamaların yetersizliğinden serbest bırakılmıştır. Mustafa Kemal Atatürk’ün hastalandığı ve sonrasında vefat ettiği 1938 senesinde, Nazım Hikmet Ran, yazdıklarından dolayı yargılanmış ve tutuklanmıştır. Yalnızca şiirleri askeriyede bulunduğu için orduyu isyana teşvikten hüküm giymiştir. Suçunu kendisi bile anlayamamıştır ve buna oldukça içermiştir (Sertel, 2018: 165-169). 12 yıl süren toplam hükümlülük halinde, sağlığını yitirmiş, işsiz ve parasız kalmıştır. Ailesine para gönderebilmek için sevmediğini ifade ettiği çeviri işleri almıştır. Fikirlerini de ısrarla terk etmeyen ve onlara sıkı sıkıya tutunan Hikmet, inandığı şeyler uğruna bedeninin cezalandırılmasını kabul etmiş olmaktadır. Çalışmanın bu kısmında, on iki yıldan fazla sürecek son hapis yıllarından, o dönemki eşî olan Piraye’ye, çocuklarına ve özgürlüğüne olan hasretini gözler önüne seren şiirlerden örnekler sunulacaktır. Şairin, bir suç işlemediğini bildiğinden kısa süreli hapis yatmaları gibi bu son hapis yaşamının da kısa süreceğini var saymakta olduğu yazdıklarından anlaşılabilir.

Fransız filozof Michel Foucault, 19. Yüzyıla gelindiğinde, bedene direkt uygulanan işkence yöntemiyle cezalandırma yerine artık disiplin edici cezalandırmaların uygulanmaya başlandığını ifade etmektedir. Bu sayede daha insancıl görünen yönetimlerin, bedenlere alenen uygulanan eziyetler yerine onları kontrol altına alınan ve uysallaştırılabilen birer nesne haline getirdiğini öne sürmektedir. Hapishane, tımarhane, hastane, psikiyatr klinikleri gibi devlet eliyle kurulmuş ve işleyen kurumları Foucault, ehlileştirme kurumları olarak nitelendirmektedir. Ona göre, farklı amaçlı gibi görünseler de aslında sözü geçen kurumlar, bireyleri ıslah etmek yani iktidarların istediği standart bireyler haline getirmek amacıyla kurulmuştur. Disipline edici kurumların, onların yöntemleri ve söylemlerinin fiziksel işkenceden çok daha etkili olduğunu savunmaktadır. Beden ve ruh yani özne, bu sistemde birlikte cezalandırılırken bireyin acı çekme şekli de değişmektedir. İktidarların amaçlarının bu kurum ve kuruluşları aracı olarak kullanarak ruhları, özneleri cezalandırmak, sınırlandırmak veya onları bir yerlere kapatmaktır. Böyle acı çeken, sınırlanan bedenin dönüşmesi, uysallaşması ve istenilene uyum sağlaması beklenmektedir. Sonuç olarak da birey “normal” olarak addedilirse süreç başarıyla tamamlanmış olmaktadır.

Michel Foucault’nun betimlemelerine denk düşecek biçimde, düşüncelerinden dolayı beden cezalandırılmış bir şair olan Nazım Hikmet, 1938-1950 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti’nin mevcut iktidarının belirttiği bazı kural ve standartların dışına çıkmış olduğu için cezalandırılmış savında bulunulabilmektedir. Hikmet’in, bedenin önceden de sınırlandırılmış ancak bu sınırlama kaldırılmıştır.

şairin hapiste kalması için bir sebep olmadığını düşündüğü yazdığı mektuplarda görülebilmektedir. Yalnızca fikirlerini savunduğu ve onları yazdığı için iktidar tarafından tehlikeli görülüp ehlileştirilmek amacıyla hapis cezasına çarptırılmıştır. Hapis yatma sebebini bile uzun süre öğrenemeyen şair, fikirlerinde diretmiştir. Ancak hapis hayatının yine de kendisi için oldukça zorlayıcı olduğu belirtilebilmektedir. Varlıklı bir aile ile rahat bir yaşam süren Nazım Hikmet, eşini ve çocuklarını bırakarak bir yere kapatılmış ve bedeni sınırlandırılmıştır. Ailesi için ancak adı yazılmadan yapabileceği çeviriler sayesinde para kazanabilmektedir. Bu durumun onu üzdüğü eşine ve arkadaşlarına gönderdiği mektuplarda açıkça yazmaktadır (Sertel, 2018, 455-459). Ayrıca bir süre sonra sağlık sorunları da baş göstermiştir (Fuat, 2000, 283). Bursa, İstanbul, Çankırı ve Ankara haphanelerinde geçirdiği 13 yıla yakın bu sürecin başlarında, Hikmet'in daha umutlu olduğu ve suçsuzluğunun ispatlanıp yine özgürlüğüne kavuşacağına dair beklentilerinin olduğu kaleme aldığı şiirlerde görülebilmektedir. Eşi Piraye'ye gönderdiği ve düşüncelerinin dışavurumu olarak nitelendirilebilecek olan şiirlerine örnek şöyle gösterilebilir:

Örnek 1: 26 Eylül 1945

“Bizi esir ettiler,

bizi hapse attılar :

beni duvarların içinde,

seni duvarların dışında.

Ufak iş bizimkisi.

Asıl en kötüsü :

bilerek, bilmeyerek

hapisaneyi insanın kendi içinde taşıması...

İnsanların birçoğu bu hale düşürülmüş,

namuslu, çalışkan, iyi insanlar

ve seni sevdiğim kadar sevmeye lâyık... “(Ran, 2016, 623).

Yukarıdaki dizelerde de benzer tonda, umudunu yitirmemiş ancak dönemin iktidarıyla çeliştiği için esir edilen kendi bedeni ve sevdiğinin bedeninin çektiği acıları birkaç dizeyle anlatmaya çalışmıştır.

Örnek 2: 5 Ekim 1945

“İkimiz de biliyoruz, sevgilim,

öğrettiler :

aç kalmayı, üşümeysi,

yorgunluğu ölesiye

ve birbirimizden ayrı düşmeyi.

Henüz öldürmek zorunda bırakılmadık

ve öldürülmek işi geçmedi başımızdan.

İkimiz de biliyoruz, sevgilim,

öğretebiliriz :

dövüşmeyi insanlarımız için

ve her gün biraz daha candan

biraz daha iyi

sevmeyi..." (Ran, 2016, 625).

Örnek 2'de ise, hapse girili birkaç sene geçmiş olsa da Nazım Hikmet'in umudu yitirmediği ve fikirlerini değiştirmeyeceği yukarıda yazdıklarından anlaşılabilir. O, hapisaneyi başka türlü tanımlarken bir yandan da sistemleştirilmiş hapisane tanımını yapan Foucault'yu da desteklemekte olduğu ileri sürülebilmektedir. Yukarıdaki örnekte, şair doğru bildiğinden şaşmamakta ve hümanist kişiliğini ön plana çıkarmaktadır. Fakat kendinin ve eşinin tutsaklığı ve çektikleri fiziksel acılar dizelerde yer almaya başlamıştır. Şiirinden, bahsettiği açlık, üşüme gibi fiziksel mağduriyetlere de ilk defa maruz kaldıkları çıkarılabilmektedir.

Örnek 3: 8 Ekim 1945

Çekilmez bir adam oldum yine :

uykusuz, aksi, nâlet.

Bir bakıyorsun ki

ana avrat söver gibi, azgın bir hayvanı döver gibi bugün çalışıyorum,

sonra bir de bakıyorsun ki

ağzımda sönük bir cıgara gibi tembel bir türkü

sabahtan akşama kadar sırtüstü yatıyorum ertesi gün.

Ve beni çileden çıkartıyor büsbütün

kendime karşı duyduğum nefret

ve merhamet...

Örnek 3'te verilen şiirin ilk kısmında, Hikmet'in ruhunun sancıları net bir biçimde görülebilmektedir. Ruhsal gelgitlerini ve mutsuzluğunu açıkça yazmaktadır. Bu ruhsal sorunlarının kaynağının tüm gün yatmak olduğu çünkü bedeninin hapsedildiği anlaşılmaktadır. Ufak, bakımsız bir hapisane odasında şairin yapabileceği şeyler çok sınırlıdır. Büyük olasılıkla çektiği koşulların zorluğu ve fikirleri arasında da gidip gelmektedir. Kendine yakıştırmasa da geri adım atmayı ve özgürlüğüne kavuşmayı düşündüğü ileri sürülebilmektedir. Burada, hem ruhsal hem de bedensel olarak cezalandırılmış bir öznenin somut örneği olduğu ileri sürülebilmektedir (Ek. 5).

Örnek 4: Dokuzuncu Yıl Dönümü

“Dizboyu karlı bir gece,
sofradan kaldırılıp,
polis otomobiline bindirilip,
bir trenle gönderilerek
bir odaya kapatılmakla başladı maceram.
dokuzuncu yıl biteli üç gün oluyor.
koridorda, sedyede bir adam
yüzünde uzun demirlerin kederi,
açık ağzıyla sırtüstü ölüyor.
akla yalnızlık geliyor,
-iğren ve tam,
delilerin ve ölülerinkine yakın-,
ilki yetmiş altı gün:
sessiz düşmanlığında üstüme kapanan kapının;
sonra, saç bir geminin baş altında yedi hafta.
lâkin yenilmedik,
kafam:
ikinci bir insandı yanımda.
çoğunun yüzünü unuttum büsbütün,
yalnız, çok ince, çok uzun bir burundur aklımda kalan,

halbuki kaç kere karşımda oturup dizildiler.

bir tek kaygıları vardı, hakkımda hüküm okunurken:

heybetli olmak.

değildiler!..

insandan çok eşyaya benziyorlardı:

duvar saatları gibi ahmak,

kibirli,

ve kelepçe, zincir filân gibi hazin ve rezildiler.

evsiz ve sokaksız bir şehir.

tonla ümit, tonla keder.

mesafeler mikroskobik.

dört ayaklı mahlûklardan yalnız kediler.

yasaklar dünyasıdayım.

yârin yanağını koklamak:

yasak.

çocuklarıyla yemek yiyebilmek aynı sofrada:

yasak.

aranızda tel örgü ve gardiyan olmadan

konuşmak kardeşinle, ananla:

yasak.

yazdığın mektubun kapatmak zarfını

ve zarfı yırtılmamış mektup almak:

yasak.

yatarken lambayı söndürmek:

yasak.

tavla oynamak:

yasak.

ve yasak olmayan değil,

yüreğinde gizleyip elde kalabilen şey:

sevmek, düşünmek ve anlamak.

koridorda, sedyede öldü adam.

götürdüler.

artık ne ümit, ne keder.

ne ekmek, ne su,

ne hürriyet, ne hapislik,

ne kadınsızlık, ne gardiyan, ne de tahtakurusu,

ve ne de karşında oturup yüzüne bakan kediler,

bu iş, bitti , tamam.

fakat devâm ediyor bizimkisi,

sevmek, düşünmek ve anlamakta devâm ediyor kafam,

dövüşemeyişimin affetmeyen öfkesi devâm ediyor.

ve sabahtan beri karaciğer sancımakta berdevâm”

Örnek 4'te sunulan şiirde, 1950'de afla serbest bırakılmasından üç sene önce ve hapse gireli dokuz sene olmuşken artık tekrar özgürlüğüne kavuşacağına dair şair de umudunu kaybetmiştir. Hapishanede yaşadığı tüm ruhsal ve bedensel zorlukları ve yoklukları kaleme almıştır. Yasaklardan, bedensel olarak kısıtlanmaktan sıkılmıştır. Geri adım atmamakta kararlıdır ve dövüşmediği, böyle kapatıldığı için öfkelidir. Fakat hapishane koşullarının bedeni ve ruhu üzerindeki olumsuz etkisi de yukarıdaki şiirinde açıkça görülebilmektedir. Bahsi geçen dizelerde, kapatılarak, sınırlandırılarak düşünmeye ve değişmeye zorlanan öznenin acısı da açıkça gözler önüne serilmektedir. Şair ayrıca bu şiirinde hapishane koşullarında kaybettiği sağlığına da değinmektedir. Karaciğer sancısı olduğunu ve artık dayanması zor olduğu düşünülebilen bu sancının fikir ve ihtiyaçlarının önüne geçtiği sezilebilmektedir.

Tüm insanlığa ve umut dolu günlere inancı hiç bitmeyen şair Hikmet'in ilk yıllarında dışarı çıkacağına dair çok daha umutlu olduğu söylenebilmektedir. Yazdığı şiirlerde, bedeninin fikirleri yüzünden sınırlandırıp tahrip olmasından dolayı içermekte ve hatta zaman geçtikçe şikayet etmektedir. Nazım Hikmet Ran, on senedir tutsaktır. Hapishanede yıllar içinde deneyimlediklerini ve gözlediklerini çok iyi özetleyen bir şiir yazar. Hapse giren-çıkan diğer suçlulardan verdiği örnekler çok çarpıcıdır. Ayrıca, bu

şairinde, bedeni ve fikirleri on yıldır esir olsa da, kendisini esir edenler için söylediklerini yine haykırarak söylerken dik durabilmektedir. Ancak bedeninin ve ruhunun çektiği acılar da artık şiirlerinde belirgindir (Ek 7).

“Otobiyografi” adlı şiirini Nazım, vefatından iki sene önce kaleme almıştır. Burada yaşamı boyunca karşılaştığı tezatları belirtmektedir (Ek 8). Esasında basitçe yaşamın tezatlarını da vurgulayıp ortaya koyduğu söylenebilir şairin ömrü boyunca yaptığı seçimlerin oldukça bilinçli olduğu da gözlenebilmektedir. Fikirlerinden dolayı bedeni cezalandırılmış ve sağlığı bozulmuş olsa da, Hikmet düşündüklerini dillendirmekten vazgeçmemiştir. Bedeninin sınırlandırılması, bir zaman sonra çıkan afla nihayete ermiştir. Ancak Hikmet, yine de ülkesinde kalma konusundaki çekinceleri ve kendine karşı gerçekleşmesi olası planları duyunca ülkesini terk etmek durumunda kalmıştır. Memleketinden uzakta, hasret çekerek bedeni yine sınırlandırılmıştır denebilmektedir. İlâveten hapisanede bozulan sağlığı da 1950’den sonra yalnızca daha kötüye gitmiştir.

5. Sonuç

Hapishanelerin işlevleriyle ilgili farklı görüş ve fikirler beyan etmiş olan Fransız filozof Michel Foucault’un savlarını temel alarak bu çalışmada Türk şair, senaryo yazarı, yönetmen ve ressam Nazım Hikmet Ran ele alınmıştır. Şair Hikmet, varlıklı ve oldukça eğitilmiş bir aileye doğmuştur. Anadolu ve Sovyet Rusya’da gördüğü gerçek insan manzaralarının ardından yazdıklarının içeriğini değiştirmiştir. Etkilendiği yeni Rus biçimleriyle eski Türk geleneksel şiirini ustaca yapıtlarında harmanlayabilen Hikmet, Bolu’da okumaya başladığı komünizm fikriyle ilgili yazılar üzerine Sovyet Rusya’ya eğitim almaya gitmiştir. Kendisiyle beraber o dönem Bolu’da bulunan arkadaşı Va-nu’nun belirttiği üzere, bu seyahate başka bir neden olarak da Hikmet’in Bolu’daki yaşama ayak uyduramaması gösterilebilmektedir. Bedeninin sınırlandırılması sürecinin başlangıcı olarak ele alınabilecek olan bu sürenin sonu Hikmet’in yaşamı değiştirmiştir denebilmektedir. Sovyet Rusya’da tamamen benimsediği ve uyguladığı komünizm fikrinden ötürü ülkesine döndükten bir süre sonra Hikmet’in yazıları yasaklanmaya başlanmıştır. Ardından, yazılarından dolayı Foucault’un belirttiği üzere bedeni hapishane ile sınırlandırılmış ve oraya hapsedilmiştir. Foucault, bu hapsedilmenin iktidarın istediği yönde bireyleştirmesi olarak tanımlamaktadır ve bu tanımlama Hikmet’in o dönemki durumunu açıklamaktadır.

Nazım Hikmet, kendi dönemindeki iktidardan farklı bir ideolojiyi benimsediği için 12 yıl hapis yatmıştır. Belirli kalıplar içine sokulup normalleştirilmek istenmiştir. Varlıklı bir aileye doğmuş olan şair Hikmet, tüm olumsuz şartlara rağmen geri adım atmamıştır. Ancak, bedeni, ruhu ve sağlığı haliyle içinde bulunduğu şartlardan dolayı değişikliklere uğramıştır. Şiirlerinde görülebildiği gibi içeride kapalı kalmak, ailesinden uzak olmak ve onlara destek olamamak; fikirlerinden vaz geçmemesi ancak içinde bulunduğu koşulların da ruhsal ve fiziksel olarak kendisini çok yıprattığı; bunun için kendisiyle çatıştığı, o dönem kaleme aldığı şiirlerinin dizelerinde yazmaktadır. Foucault’ya göre, şair Hikmet, iktidarın normalleştirme ve uysallaştırma sürecine maruz kalmıştır ama yine de iktidarın hedeflediği özne olmamıştır.

Zaman zaman, epigrafta da görülebileceği üzere tek istediği bedeninin insani ihtiyaçlarını gidermektir ve o anda da hiçbir fikir, ideoloji, karısı vb. önemli değildir. Ancak, akıllı, donanımlı, entelektüel ve sırf şiirlerinden de anlaşılabilirliği üzere hümanist bir kişi diye nitelendirilebilecek olan Nazım, seçimlerini bilinçli yapmıştır ve onlardan vazgeçmemiştir. İktidarın bedeni üzerinde hâkimiyet kurup ruhunu ele geçirmesine izin vermemiştir. Bundan otobiyografisinde gururla söz etmektedir. Bu kararlı duruşuna

rağmen, ülkesinde de kalamamıştır. Bu noktada, şair, hapis cezasına çarptırılarak bedeninin maruz kaldığı ve ruhu da etki altına alan bir çeşit disipline edilmeye maruz bırakılmıştır. Michel Foucault'un iddia ettiği gibi iktidarın çevrili alanında, onun "normal" öznelinin yanında yine barınmamıştır. Foucault, iktidarın bu varlığının ve bir takım uygulamalarının da kaçınılmaz olduğunu söylemektedir.

Yeni kurulan bir cumhuriyet de başlarda oldukça özgürlükçü ve Hikmet gibi fikirlerinin beyan eden kişilere saygılıyken ilerleyen yıllarda, Şeyh Sait İsyanı gibi kendisine karşı gelişen tehditlerden ötürü biraz daha otoriter olmak zorunda kalmıştır. Bu durumda da acı çeken, sınırlandırılan ve bedel ödeyen beden ve ruh yani öznedir savı öne sürülebilir. Fakat en nihayetinde, tüm zorluklara rağmen, Hikmet'in ustalığı galip gelmiştir. Entelektüel birikimini, yaşamı boyunca gözlediklerini; sürekli geliştirdiği biçim ve tekniğini insanlığın hizmetine sunmuştur. Hapishaneden yazdığı şiir ve metinlerden günümüzde hala kayıp olanlar mevcuttur. Kaleminden çıkan şiirler, senaryolar, romanlar ve çocuk kitapları, kendi döneminde ciddi yasaklara tabi tutulmuş olsa da bugün çok büyük kitlelerce okunmaktadır.

Kaynakça

- Akgündüz, Özdemir G. (2013) Foucault 'Da İktidar Ve Beden İlişkisi, *Akademik Bakış Dergisi*, 38, 1-16, https://Arastirmax.Com/Tr/System/Files/Dergiler/9383/Makaleler/1/38/Arastirmx_9383_1_Pp_1-16_3.Pdf
- Ran, N. H. (2007). *Bütün Eserleri*, (7. b). İstanbul : Yapı Kredi Yayınları
- Babayev, E. (1976), *Yaşamı Ve Yapıtlarıyla Nazım Hikmet*. Çev. Ataol Behramoğlu. (1.b). İstanbul : Cem Yayınevi
- Foucault, M. (2013), *Cinselliğin Tarihi (1.b)*. çev. Hülya Uğur Tanrıöver,. İstanbul : Ayrıntı Yayınları
- Foucault, M. (2005), *Özne Ve İktidar (1.b)*. çev. Işık Ergüden- Osman Akinhay, Seçme Yazılar 2. İstanbul : Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (1999) , *Bilginin Arkeolojisi*, çev. Veli Urgan, İstanbul : Birey Yayıncılık
- Foucault, M. (2003), *Cinselliğin Tarihi (1.b)*, çev. Hülya Uğur Tanrıöver, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Foucault, M. (2003), *İktidarın Gözü (1.b)* , çev. Işık Ergüden, Seçme Yazılar 4, İstanbul : Ayrıntı yayınları.
- Foucault, M. (2006), *Hapishanenin Doğuşu (3.b)* , çev. Mehmet Ali Kılıçbay, Ankara : İmge Kitabevi.
- Fuat, M. (2007), *A'dan Z'ye Nâzım Hikmet(1.b)* . İstanbul : Yapı Kredi Yayınları.
- Kılınç, G. M. (2007), *Bedenin İktidar Kavramına Karşıt Bir Öğe Olarak Vücut Ve Performans Sanatı'nda Kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi. Hatay Üniversitesi, Hatay. https://Tez.Yok.Gov.Tr/Ulusaltelmerkezi/Tezdetay.Jsp?Id=Nm8aua5tgf51_Sbeeah1ka&No=X1qvzqixon2sbzyhfu829a
- Leontic, M. (2016), "Bugünün Açısından "Ferhat İle Şirin".. Ed. Acun Günay, Füsün Topuz, Turgay Fişekçi. *Uluslararası Nazım Hikmet Sempozyumu (25- 27 Ocak 2002)* 194-205. İstanbul : Mitos-Boyut Yayınları.
- Nureddin,V. (2018), *Bu Dünyadan Nazım Geçti(2.)*. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınları.
- Öztekin, Ö. (2008), "Modern Türk Şiirinde Geleneği Yeniden Üreten Bir Şair: Nâzım Hikmet Ve Metinlerarasılık", *Edebiyat Fakültesi Dergisi / Journal Of Faculty Of Letters Cilt/Volume 25 Sayı/Number 1, (2008) 129-150.* <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Huefd/Issue/41206/502702>.
- Sertel, Z. (2016), *Mavi Gözlü Dev (2.b)*. İstanbul : Can Yayınları.
- Ran, N. H. (2016), *Bütün Şiirleri (12.b)*. İstanbul : Yapı Kredi Yayınları.

Ekler

Ek 1. 21 Eylül 1945

Oğlumuz hasta,
babası hapiste,
senin yorgun ellerinde ağır başın,
dünyanın hali gibi halimiz...
İnsanlar, daha güzel günlere insanları taşır,
oğlumuz iyileşir,
babası çıkar hapisten,
gülür senin altın gözlerinin içi,
dünyanın hali gibi halimiz...

Ek 2. 25 Eylül 1945

Saat 21.
Meydan yerinde kampana vurdu,
nerdeyse koğuşların kapıları kapanır.
Bu sefer hapislik uzun sürdü biraz :
8 yıl...
Yaşamak : ümitli bir iştir, sevgilim,
yaşamak :
seni sevmek gibi ciddi bir iştir...

Ek 3. 2 Ekim 1945

Rüzgâr akar gider,
aynı kiraz dalı bir kere bile sallanmaz aynı rüzgârla.
Ağaçta kuşlar cıvıldaşır :
kanatlar uçmak ister.

Kapı kapalı :
zorlayıp açmak ister.

Ben seni isterim :
senin gibi güzel,
dost
ve sevgili olsun hayat...

Biliyorum henüz bitmedi
sefaletin ziyafeti...
Bitecek fakat..." "(Ran, 2016, 624).

Ek 4. 7 Ekim 1945

"İnsan çığlıkları geçti geceleyn açık denizleri
rüzgâr-
-larla.

Dolaşmak tehlikeli hâlâ

geceleyn açık denizleri...

Altı yıldır sürülmedi bu tarla,

duruyor olduğu gibi tank paletlerinin izleri.

Tank paletlerinin izleri

kapanır bu kış karla.

Ah, gözümün nuru, gözümün nuru,

yine yalan söylüyor antenler :

alın teri tacirleri kapatabilsin diye defteri yüzde yüz kârla.

Fakat Ezrailin sofrasından dönenler

döndüler verilmiş kararlarla... "(Ran, 2016, 626).

Ek 5. 8 Ekim 1945

Çekilmez bir adam oldum yine :

uykusuz, aksi, nâlet.

Bir bakıyorsun ki

ana avrat söver gibi, azgın bir hayvanı döver gibi bugün çalışıyorum,

sonra bir de bakıyorsun ki

ağzımda sönük bir cıgara gibi tembel bir türkü

sabahtan akşama kadar sırtüstü yatıyorum ertesi gün.

Ve beni çileden çıkartıyor büsbütün

kendime karşı duyduğum nefret

ve merhamet...

Çekilmez bir adam oldum yine :

uykusuz, aksi, nâlet.

Yine her seferki gibi haksızım.

Sebep yok,

olması da imkânsız.

Bu yaptığım iş ayıp

rezalet.

Fakat elimde değil

seni kıskanıyorum

beni affet...

Ek 6. 9 Ekim 1945

Dün gece rüyama girdin :

dizimin dibinde oturuyormuşun.

Başını kaldırdın, kocaman, sarı gözlerini bana çevirdin.

Bir şeyler soruyormuşun.

Islak dudakların kapanıp açılıyor,

sesini duymuyorum ama.
 Gecenin içinde bir yerlerde aydınlık bir haber gibi saat çalıyor.
 Havada fısıltısı başsızlığın ve sonsuzluğun.
 Kırmızı kafesinde, kanaryamın : «Memo»mun türküsü,
 sürülmüş bir tarlada toprağı itip yükselen tohumların çitirdisi
 ve bir kalabalığın haklı ve muzaffer uğultusu geliyor kulağıma.
 Senin ıslak dudakların hep öyle açılıp kapanıyor
 sesini duymuyorum ama...
 Kahrederek uyandım.
 Kitabın üstünde uyuyakalmışım meğer.
 Düşünüyorum :
 yoksa senin miydi bütün o sesler?

Ek 7. 14 Aralık 1945

Hay aksi lânet, fena bastırdı kış...
 Sen ve namuslu İstanbulum ne haldesiniz kim bilir?
 Kömürün var mı?
 Odun alabildin mi?
 Camların kıyısına gazete kâadı yapıştır.
 Gece erkenden yatağa gir.
 Evde de satılacak bir şey kalmamıştır.
 Yarı aç, yarı tok üşümek :
 dünyada, memleketimizde ve şehrimizde
 bu işte de çoğunluk bizde...

Ek 8. Ben İçeri Düştüğümden Beri (1947)

“Ben içeri düştüğümden beri güneşin etrafında on kere döndü dünya
 Ona sorarsanız: 'Lafı bile edilemez, mikroskopik bi zaman...'
 Bana sorarsanız: 'On senesi ömrümün...'
 Bir kurşun kalemim vardı, ben içeri düştüğüm sene
 Bir haftada yaza yaza tükeniverdi
 Ona sorarsanız: 'Bütün bi hayat...'
 Bana sorarsanız: 'Adam sende bi hafta...'
 Katillikten yatan Osman; ben içeri düştüğümden beri
 Yedi buçuğu doldurup çıktı.
 Dolaştı dışarda bi vakit,
 Sonra kaçakçılıktan tekrar düştü içeri, altı ayı doldurup çıktı tekrar.
 Dün mektubu geldi; evlenmiş, bi çocuğu olacakmış baharda...
 Şimdi on yaşına bastı, ben içeri düştüğüm sene ana rahmine düşen çocuklar.
 Ve o yılın titrek, uzun bacaklı tayları,

Rahat, geniş sağrılı birer kısrak oldu çoktan.
Fakat zeytin fidanları hala fidan, hala çocuktur.
Yeni meydanlar açılmış uzaktaki şehrimde, ben içeri düştüğümden beri...
Ve bizim hane halkı, bilmediğim bir sokakta, görmediğim bi evde oturuyor
Pamuk gibiydi bembeyazdı ekmek, ben içeri düştüğüm sene
Sonra vesikaya bindi
Bizim burda, içerde
Birbirini vurdu millet, yumruk kadar simsiyah bi tayin için
Şimdi serbestledi yine, fakat esmer ve tatsız
Ben içeri düştüğüm sene, ikincisi başlamamıştı henüz
Daşov kampında fırınlar yakılmamış, atom bombası atılmamıştı Hiroşimaya
Boğazlanan bir çocuğun kanı gibi aktı zaman
Sonra kapandı resmen o fasıl, şimdi üçünden bahsediyor amerikan doları
Fakat gün ışığı her şeye rağmen, ben içeri düştüğümden beri
Ve karanlığın kenarından, onlar ağır ellerini kaldırımlara basıp doğruldular yarı yarıya
Ben içeri düştüğümden beri güneşin etrafında on kere döndü dünya
Ve aynı ihtirasla tekrar ediyorum yine
'Onlar ki; toprakta karınca, su da balık, havada kuş kadar çokturlar.
Korkak, cesur, cahil ve çocukturlar,
Ve kahreden yaratan ki onlardır,
Şarkılarda yalnız onların maceraları vardır'
Ve gayrısı
Mesela, benim on sene yatmam
Laf'ı güzaf..." (Ran, 2016, 897).

Ek 9. Otobiyografi

"1902'de doğdum
doğduğum şehre dönmedim bir daha
geriye dönmeyi sevmem
üç yaşında Halep'te paşa torunluğu ettim
on dokuzumda Moskova'da komünist Üniversite öğrenciliği
kırk dokuzumda yine Moskova'da Tseka-Parti konukluğu
ve on dördümden beri şairlik ederim
kimi insan otların kimi insan balıkların çeşidini bilir
ben ayrılıkların
kimi insan ezbere sayar yıldızların adını
ben hasretlerin
hapislerde de yattım büyük otellerde de
açlık çektim açlık grevi de içinde ve tatmadığım yemek yok gibidir

otuzumda asılmamı istediler
kırk sekizimde Barış madalyasının bana verilmesini
verdiler de
otuz altımda yarım yılda geçtim dört metre kare betonu
elli dokuzumda on sekiz saatta uçtum Pırağ'dan Havana'ya
Lenin'i görmedim nöbet tuttum tabutunun başında 924'de
961'de ziyaret ettiğim anıtkabri kitaplarıdır
partimden koparmağa yeltendiler beni
sökmedi
yıkılan putların altında da ezilmedim
951'de bir denizde genç bir arkadaşla yürüdüm üstüne ölümün
52'de çatlak bir yürekle dört ay sırtüstü bekledim ölümü
sevdiğim kadınları deli gibi kıskandım
şu kadarcık haset etmedim Şarlo'ya bile
aldattım kadınlarımı
konuşmadım arkasından dostlarımın
içtim ama akşamcı olmadım
hep alınımın teriyle çıkardım ekmek paramı ne mutlu bana
başkasının hesabına utandım yalan söyledim
yalan söyledim başkasını üzmemek için
ama durup dururken de yalan söyledim
bindim tirene uçağa otomobile
çoğunluk binemiyor
operaya gittim
çoğunluk gidemiyor adını bile duymamış operanın
çoğunluğun gittiği kimi yerlere de ben gitmedim 21'den beri
camiye kiliseye tapınağa havraya büyücüye
ama kahve falıma baktırdığım oldu
yazılarım otuz kırk dilde basılır
Türkiye'mde Türkçemle yasak
kansere yakalanmadım daha
yakalanmam da şart değil
başbakan filân olacağım yok
meraklısı da değilim bu işin
bir de harbe girmedim
sığınaklara da inmedim gece yarılari
yollara da düşmedim pike yapan uçakların altında
ama sevdalandım altmışıma yakın

sözün kıyası yoldaşlar

bugün Berlin'de kederden gebermekte olsam da

insanca yaşadım diyebilirim

ve daha ne kadar yaşarım

başımın neler geçer daha

kim bilir.

11 Eylül 1961 / Doğu Berlin. “ (Ran, 2016, 1780)

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

72. John Steinbeck'in *Fareler ve İnsanlar* romanı ile Kemal Tahir'in *Köyün Kamburu* isimli romanlarının engellilik teması üzerinden incelenmesi

Erden EL¹

APA: El, E. (2022). John Steinbeck'in *Fareler ve İnsanlar* romanı ile Kemal Tahir'in *Köyün Kamburu* isimli romanlarının engellilik teması üzerinden incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1138-1154. DOI: 10.29000/rumelide.1190377.

Öz

Makale iki eserdeki engelli bireyleri inceleyip dönemin engellilik algısını irdeler. John Steinbeck 19. yy.'da Amerika'da ve Kemal Tahir 19. yy.'da Türkiye'de yazarlık yapmış gerçekçi yazarlardır. Gerçekçi yazın doğası gereği zamanın ruhunu yansıtır ve halkın düşüncelerine kayıtsız kalmaz. Bu nedenle her ne kadar romanların yansıttığı engellilik teması tüm toplumun mutlak algısı olarak nitelendirilmese de kısmen fikir vericidir. Bu romanlardan yola çıkarak iki toplumun aynı yüzyılda engellilere bakış açısı irdelenir. İki romanda da engelli karakterler bulunur. *Fareler ve İnsanlar*'da (1937) Lennie Small ve *Köyün Kamburu*'nda (1959) Çalık Kerim engelli bireylerdir. Bu araştırma ilk olarak 20. yy. Amerika'sındaki engellilik algısını roman üzerinden irdeler. Lennie Small ve George Milton arasındaki arkadaşlık bağı engellilik modellerinin bazıları ve dönemin Amerika'sının engellilik algısı üzerinden irdelenir. İkinci bölümde *Köyün Kamburu*'nun baş karakteri olan Çalık Kerim'in yaşamı engellilik teması üzerinden irdelenir. Çalık Kerim olarak bilinen karakterin roman boyunca izlenen gelişimine değinerek bu durumun Türk toplumunun gelişen engellilik algısı ile bir bağı olup olmadığı tartışılır. Makale sonunda varılması hedeflenen sonuç iki romanda da engellilik temasının ne yönde işlendiğini saptamaktır. İki eserden hangisinde engellilik kavramının daha dezavantajlı olarak gösterildiğini saptamaya çalışarak, bu araştırma iki toplumun o dönemki engelli algısı ile eserler arasında bağlantı kurmayı amaçlar.

Anahtar kelimeler: John Steinbeck, Kemal Tahir, gerçekçi roman, engellilik

An analysis of John Steinbeck's novel *of Mice and Men* and Kemal Tahir's novel *The Hunchback of the Village* on the theme of disability

Abstract

The article analyzes the disabled individuals in both works and examines the perception of disability of the period. John Steinbeck is a realist writer who wrote in America in the 19th century and Kemal Tahir is a realist writer who wrote in Turkey in the 19th century. Realistic literature, by its nature, reflects the spirit of the time and cannot remain indifferent to the opinions of the people. For this reason, although the theme of disability reflected by the novels is not defined as the absolute perception of the whole society, it is partially suggestive. The perspective of the two societies in that century towards disabled people is examined based on these works. There are disabled characters in both novels. Lennie Small in *Of Mice and Men* (1937) and Çalık Kerim in *Köyün Kamburu* [*The Hunchback of the Village*] (1959) are disabled individuals. This study initially examines the perception of disability in America in the 20th century through the novel. The bond of friendship between Lennie Small and George Milton is examined through some of the disability models as well

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yabancı Diller Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye), erden.el@asbu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7979-1340 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.08.2022- kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190377]

as the perception of disability in America of the time. In the second part, the life of Çalık Kerim, who is the main character of *Köyün Kamburu* [The Hunchback of the Village], is examined through the theme of disability. By referring to the development of the character known as Çalık Kerim throughout the novel, it is discussed whether this situation has a connection with the developing disability perception of Turkish society. The aim to be reached at the end of the article is to determine how the theme of disability is handled in both novels. By trying to determine in which of the two works the concept of disability is shown as more disadvantageous, this research aims to establish a connection between the perspective on disability of the two societies at that time and the works.

Keywords: John Steinbeck, Kemal Tahir, realistic novel, disability

1. Giriş

John Steinbeck (1902-1968) Amerika Birleşik Devletleri'nde California eyaletine bağlı Salinas şehrinde doğmuştur. Annesi İrlanda ve babası Alman kökenli göçmenler olan John Steinbeck (Nfku Editörleri 2021) maddi olarak zor sayılabilecek bir çocukluk yaşamıştır. Kendi çabalarıyla eğitimini karşılayan Steinbeck, Stanford Üniversitesi'nde eğitim almıştır (Nfku Editörleri 2021). Pek çok farklı mesleklerde çalışan Steinbeck, nihai olarak yazarlığı benimsemiştir (Turkedebiyati.org Editörleri). Özellikle yoksulluk ve çaresizlik temaları üzerine yoğunlaşan Steinbeck, 1940 senesinde *Gazap Üzümleri* (1939) adlı eseriyle Pulitzer ödülünü kazanmış, 1962 senesinde ise Nobel Edebiyat Ödülü'ne layık görülmüştür (Lombardi, 2021).

Kemal Tahir (1910-1973) Türk gerçekçi romanın öncülerindedir. Eserlerinde toplumu analiz edip toplumun gelişebilmesi için ipuçları sunar. Türk toplumunda gördüğü aksaklıkları ve düzensizlikleri kısmen alaycı ve mizahi bir dille gözler önüne serip sanatının topluma ayna olmasını amaçlar. Aynı zamanda mizah dergilerinde de yazan Tahir (Turkedebiyati.org Editörleri) bu nedenle mizahi yönü kuvvetli bir anlatıma sahiptir. Yer yer müstehcenliğe varabilen dili ilk bakışta uygunsuz görünse de dikkatle incelendiğinde romandaki karakterleri hicvetme görevi gördüğü anlaşılır. Kemal Tahir ile ilgili en önemli eserlerden biri olan *Özgün ve Yetkin Bir Sosyal Teorisyen Olarak Kemal Tahir* (2012) isimli eserin yazarı Sezgin Kızılçelik, Kemal Tahir'i çok yönlü, "özgün ve yetkin bir sosyal teorisyen" olarak tanımlar (2). Kızılçelik'e göre Tahir aynı zamanda romancı ve düşünürdür ve bu iki yönü de birbirinden bağımsız değildir (3). O halde, Kızılçelik'in bu ifadesinden yola çıkarak bu çalışmada da Kemal Tahir'in romanının incelendiği bölümde yazarın eseriyle toplumu nasıl yansıttığına ve nasıl bir toplum hedeflediğine değinilecektir. Bunu yaparken özellikle engellilik kavramına vurgu yapılacaktır.

İkisi de 20. yüzyıla ait gerçekçi romanlar olan *Fareler ve İnsanlar* (1937) ve *Köyün Kamburu* (1959) eserlerinin ortak yönü başkarakterlerinin engelli bireyler olmasıdır. Her ne kadar aralarında on iki yıl gibi bir süre olsa da, bu süre iki toplumun engelli bireylere bakışını yansıtmaya açısından iki romanın incelenmesine engel teşkil etmez. Bu çalışmada bu iki eserin seçilmesinin nedeni Türk ve Amerikan romanında dönemselsel ve tematik açıdan engelliliği en iyi yansıtan ve birbirine en yakın dönemde yazılan iki roman olarak tespit edilmeleridir.

Bu araştırma tarihsel gerçekçilik bağlamında incelenmeye uygun bulunmuştur. Bunun nedeni tarihsel gerçekçiliğin tarih bilimine direkt konu olacak kadar büyük vakalar olmayan ancak söz etmeye değer konuları incelemesidir. Hakkında kesin kayıt olmadığı müddetçe; örneğin engelliler yasası, engellilere yönelik çıkan kanunlar gibi, engellilik algısı tarih biliminin direkt olarak araştırma konusu değildir. Sosyoloji bilimi bu iş için uygun görünse de sosyoloji bilimi içinde bulunduğu toplumu ileri götürmeyi

amaçlayan bir bilimdir ve geçmişe dönük bir bakış açısıyla bu durumu incelemeyi tercih etmez. Sosyoloji bilimi tabii ki geçmişten günümüze engellilik algısı üzerine çalışabilir ancak günümüzle direkt bağlantı kurmayan bir araştırma yapmayı tercih etmez. Bu nedenledir ki bu araştırmanın uygun kuramsal çerçevesi tarihsel gerçekçilik olarak saptanmıştır. Balyemez ve Arıkan'ın deyimiyle tarihsel gerçekçilik "tarihsel malzeme olarak adlandırılabilir her türlü bilgi ve belgeyi bir anlamda edebi eserin uzamını, dekoru, kostümünü, dilini ve karakterlerini yaratmak maksadıyla kullanır" (80). Yakup Çelik'e göre, ". Yazar, tarihsel gerçekliğin üzerine, tarihsel olmayan kurguya dayalı insan faktörünü ve onun yine tarihe konu olmayacak çevresini yerleştirerek eserini meydana getirir (53). Çelik'in bu ifadesi bu çalışmada incelenen romanlara uymaktadır. Bu nedenle eserlere engellilik algısı izleği açısından tarihsel gerçekçiliği hesaba katarak inceleme yapılacaktır.

2. John Steinbeck'in *Fareler ve İnsanlar* romanının engellilik teması üzerinden incelenmesi

June B. Mullens engelli bireylerin tasvirinde kullanılan ifadelerin ne derece önemli olduğunu vurgulamak için şöyle der: "yazılı materyaller, canlı görüntüleri fotoğraf kadar iyi tasvir edebilir. Tekerlekli sandalyeye bağlı bir kişi ile tekerlekli sandalye kullanan biri arasındaki farkı gözünüzde canlandırın"² (1979, 20). Bu açıdan engelli bireylerden bahsederken kullanılan kelimelerin onlara karşı bakış açısını yansıttığını ifade etmek yanlış olmayacaktır. Zaten toplumumuzda gözlemlediğimiz engelli bireylerden bahsederken onlar için kullanılan kırıcı ifadelerin yerlerini "engelli" ve "özel gereksinimleri olan" birey gibi daha çağdaş ve insan haklarına uygun ifadelerle bırakması toplumumuzun o bireylere karşı bakış açısının olumlu yönde değiştiğini gösterir. Çalışmanın bu bölümünde *Fareler ve İnsanlar* romanında engelli birey olan Lennie Small'a karşı kullanılan ifadeler ve gösterilen davranışlar incelenecektir. Bunu yaparken de Lennie Small karakterine karşı sarf edilen sözler ve davranışlara odaklanılacaktır.

John Steinbeck *Fareler ve İnsanlar* adlı romanına aynı zamanda kendi doğum yeri de olan Salinas'ı tasvir ederek başlar. Okuyucuya uzamın portresini sunduktan sonra okuyucu George Milton ve Lennie Small ile tanışır. George Milton kısa boylu ve zeki, Lennie Small ise aşırı iri ve akli yönden gelişmemiş biri olarak tasvir edilir (Steinbeck, 6). George ve Lennie karakterlerini en iyi betimleyen unsurun tezatlık olduğu söylenebilir.

Önde yürüyen adam, kısa boylu ve canlı, esmer yüzlü, ürkek ve keskin bakışlı idi, belirli çizgileri, küçük ve güçlü elleri, zayıf kolları, ince ve kemikli bir burnu vardı. Ardından gelen onun tam tersiydi, şekilsiz bir yüzü, soluk iri gözleri, düşük geniş omuzları olan kocaman bir adamdı bu. Bir ayı gibi ayaklarını sürüyen, hantal bir yürüyüşü vardı. Kolları, hiç kımlıdamadan iki yanından aşağı sarkıyordu. (Steinbeck, 6)

Yukarıdaki tasvirde görüldüğü gibi George bu ikilide olumlu olan yönler George'a ve olumsuz olan yönler ise Lennie'ye atfedilmektedir. Dış görünüşünün "hantal" ve "şekilsiz" (Steinbeck, 6) olarak ifade edilmesi bu durumu gösterir niteliktedir.

Lennie romanın başlangıcında çeşitli hayvanlarla özdeşleştirilir. Yürüyüşünden bahsederken anlatıcı Lennie için "bir ayı gibi ayaklarını sürüyen" (Steinbeck, 6) ve su içişinden bahsederken "beygir gibi ağzını şapırdatarak hızlı hızlı" (Steinbeck, 6) su içen biri ifadelerini kullanır. Zihinsel gerilik olarak

² Aksi belirtilmedikçe bütün çeviriler araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır.

adlandırılabilir engellilik düzeyine sahip olan Lennie Small karakteri için kullanılan ifadelerin aşağılayıcı olduğu söylenebilir.

Susan Shillinglaw *Fareler ve İnsanlar* eserini “oyun-roman” olarak tanımlar ve eseri “evrensel bir yuva özlemi”nin bir yansıması olarak tanımlar (“John Steinbeck, American Writer”). Romanda bulunan üçüncü şahıs tarafsız anlatıcı da bu objektifliğe katkıda bulunur. Bu nedenle okuyucu bu romanda eleştirel mesafesini koruyarak zamanın ruhunu anlayabilmektedir. Romanda okuyucunun algısını değer verilir ve de “hiçbir yorumcu birincil anlatı için daha geniş bir arka plan veya bağlam sağlamak için *Fareler ve İnsanlar*’ın anlatısına karışmaz” (Heavilin, 1). Barbara Heavilin’in ifadesinden yola çıkarak eserin görünen yüzünden ziyade bir arka planının olduğu sonucuna varılabilir. Bu arka plan zamanın ruhu olarak adlandırılabilir ve romanın altyapısını teşkil eden olaylar bütün olarak değerlendirilebilir. Bu kavram tarihsel gerçekçiliğe de uymaktadır. Bu nedenle iki karakterin konuşmalarını incelemek Lennie Small’ın özelinde dönemin engelli algısını anlamaya yardımcı olur.

George ve Lennie’nin tartışmalarından bu iki arkadaşın uzaktaki başka bir çiftlikten kovulup buradaki çiftlikte çalışmak için yola koyuldukları anlaşılmaktadır. Lennie George’a arkadaşının onu azarlayacağını bilerek ürkek bir biçimde bakar (Steinbeck, 8). Buradan Lennie’nin azarlanmaya alışkın olduğu anlaşılabilir. Engelli bireylerin azarlama yoluyla eğitileceği düşüncesi yanlış olmakla birlikte günümüzde dahi görülebilmektedir. Bu durumda engelli haklarının günümüzdeki kadar gelişmediği bu dönemde engelli bireylere karşı olumsuz tutumların yaygın olduğu sonucu çıkarılabilir. İki arkadaş arasındaki diyalog şöyle gelişir:

Lennie, ürkek ürkek ona baktı.

“Ne var, ulan?”

“Nereye gidiyoruz, George?”

Kısa boylu adam bir tane vurarak şapkasının kenarını indirdi ve Lennie’ye, kızgın kızgın baktı:

“Demek unuttun ha? Gene tekrarlamak lazım sana. Ulan, amma dangalaksın be!”

Lennie usulca: “Unuttum,” dedi. “Çok çalıştım ama, iki gözüm çıksın ki, çalıştım unutmamaya, George.”

“Anladık, anladık. Söyleyeceğim sana. Başka ne işim var, ben oturup bir bir anlatırım, sonra sen unutursun. Ben de yeni baştan anlatır dururum.” (Steinbeck, 8).

Yukarıdaki diyalogda Lennie’nin unutkan yapısı ve bu unutkanlığın George tarafından tepkiyle karşılandığı açıkça görülmektedir. Bu tutum engellilik kavramına acıyarak yaklaşma olarak nitelendirilebilir. Hâlbuki en doğru yaklaşım günümüzde gelişen kapsayıcı yaklaşımdır. Engellilik ne acınası ne de utanılabilir bir durumdur. Ancak 20. yüzyıl Amerika’ında bunun böyle görülmediği ile ilgili ipuçları incelenen romanda mevcuttur. George arkadaşının geç anlama ya da unutma özelliğinin Lennie’nin bir eksiklik ya da kusuru değil onun sadece mevcut durumu olduğunu anlamaktan uzaktır. George Lennie’yi yük olarak görmektedir. Ona tekrar tekrar bir şeyi anlatma zorunluluğu George’a ağır gelmektedir ve Lennie’nin unutkanlığını iğneleyici bir dille eleştirir.

Engellilik alanında araştırma yapan pek çok uzman engelliliğin acıma duygusuyla ya da benzeri olumsuz duygularla ifade edildiğini ortaya koyar. Örneğin Rhoda Olkin engellilik modellerinden olan tıbbi modeli şöyle açıklar:

Engellilik bireyde bulunan tıbbi bir sorun olarak görülmektedir. Bedensel sistemdeki bir kusur veya başarısızlıktır ve bu nedenle doğası gereği anormal ve patolojiktir. Müdahalenin amaçları, tedavi,

fiziksel durumun mümkün olduğu kadar iyileştirilmesi ve rehabilitasyondur (yani, engelli kişinin duruma ve çevreye ayarlanmasıdır). (1999: 26)

Yukarıdaki alıntıda engelliliğin düzeltilmesi gereken bir kusur olarak görüldüğü bir model anlatılmaktadır. Bu anlayış yaygın olup incelenen eserde de kendini göstermektedir. Tarihsel gerçekçilik bağlamında bakıldığında bu durum dönemin engellilik algısını yansıtır. Ayrıca hayırseverlik modeli olarak adlandırılan ve engelli bireyleri yardıma muhtaç gören anlayış da eserde gözlemlenir. Hayırseverlik modeline göre “engelli bireyler bu durumun acınması gereken kurbanlarıdır” (Retief ve Lettosa, 2018: 6). George’un Lennie’ye karşı hayırseverlik modelini benimsediği söylenebilir. Duyan’a göre “hayırseverlik modeli, engelli insanları, engellerinin kurbanı olarak görür. Durumları trajiktir ve acı çekerler. Bu nedenle, yetenekli insanlar, 'farklı oldukları için özel hizmetlere, özel kurumlara vb. ihtiyaç duyduklarından' özürülere mümkün olan her şekilde yardımcı olmalıdır” (Duyan, 2007:71). İncelenen eserde yetenekli olarak gösterilen kişinin George ve engelli bireyin Lennie olduğu düşünüldüğünde George’un Lennie’ye destek olmakla yükümlü yetenekli şahıs olup yardıma muhtaç olan kişinin Lennie olduğu açıktır. Bu model her ne kadar iyi niyetli olsa da, engelli bireylerin herkes gibi “normal” insanlar olduğu ve sadece farklı bedensel ve fiziksel özellikleri olan özel bireyler olduğu gerçeği ile çelişir. Bunun nedeni ise sözde bir üstünlük-aşağılık hiyerarşisine yol açmasıdır.

Romadaki Lennie karakteri duygusal açlığını ve sevgi ihtiyacını yumuşak varlıkları okşayarak gidermeye çalışır. Bu nedendir ki muhtemelen hiç sahip olamayacakları çiftliği hayal ederken hep tavşanlarının da olacağından bahseder (bkz. Steinbeck, ss. 16,17,18,19). Duygusal açlığını yol açtığı bu durum Lennie’nin başını derde sokar. George Lennie’ye çiftliğe girerken cebinde tuttuğu fareyi kendisine vermesini ister (Steinbeck, 12). Lennie ise ilk önce farenin varlığından habersiz gibi davranır ve ardından George’un ikna olmayacağını anlayınca cebinde fare olduğunu kabul eder (Steinbeck, 12).

Lennie, istemeye istemeye cebini karıştırdı. Sesi hafifçe titrekti.

“Niye bırakmıyorsun sanki? Kimsenin malı değil ki. Kimseden çalmadım onu. Yolun kenarında ölü buldum.”

George'un eli emredici bir tavırla uzanmıştı. Sahibinin attığı topu getirmek istemeyen bir köpek gibi, Lennie yaklaştı, geriledi, tekrar yaklaştı. George parmaklarını şıklattı, bu gürültü üzerine Lennie, fareyi onun eline verdi.

“Fena bir şey yapmıyordum ki, George. Okşuyordum sade.” (Steinbeck, 12).

Alıntıdan da anlaşılacağı üzere Lennie yumuşak varlıkları okşayarak duygusal açlığını gidermeye çalışır ancak bu onu zor duruma sokar. Romanda Lennie’nin bu durumu onun bir zaafı olarak gösterilmektedir.

Lennie romanda fiziksel olarak güçlü ama akli yönden zayıf olarak tanıtılır. Lennie’nin akli durumu gizlenmesi gereken bir kusur olarak görülmektedir. Öyle ki, yeni başladıkları işte başarılı olarak görülebilmeleri için George arkadaşına fiziki kuvvetini göstermesini ve konuşmaktan kaçınmasını öğütler (Steinbeck, 10).

Bu gittiğimiz çiftlik nah şuracıkta, bir çeyrek mil ötede... Gidip patronu göreceğiz. Şimdi dinle beni... Ona iş kartlarımızı vereceğim, ama sen tek kelime söylemeyeceksin. Hiç ağzını açmayacaksın. Ne kadar salak olduğunu fark ederse, almaz işe, ama konuşmanı duymadan önce, çalışmanı görürse, işler yolunda demektir. Anladın mı?(Steinbeck, 10)

Lennie’nin fiziksel yönden güçlü yanlarını ortaya çıkarıp zihinsel anlamda zayıf yönlerini gizlemek zorunda hisset(tiril)mesi, romanın uzamında engelli bireylerin tam bir kabullenme ile topluma ait görülmediklerini gösterir. Oysa engelli bireylerin de, diğer tüm bireyler gibi, güçlü ve zayıf yönleri vardır

ve böyle kabul görmeyi hak ederler. Gerçekçi bir yazar olan Steinbeck'in romanına tarihsel gerçekçilik bağlamında bakıldığında o dönem engellilere karşı bakış açısının olumsuz olduğu görülür.

Şenol Bezci'nin belirttiği gibi *Fareler ve İnsanlar* romanında anlatıcı "herhangi bir tarih belirtilmese de, hem yazılış tarihinden hem de anlatılardan yola çıkarak [romanın] Büyük Buhran anlatısı olduğunu" anlamak mümkündür (63). Büyük Buhran Amerikan tarihindeki en önemli olaylardan biridir. Ayrıca "1929'dan 1939'a kadar süren Büyük Buhran, yaygın olarak sanayileşmiş dünya tarihindeki en kötü ekonomik gerileme olarak görülür ve büyük olasılıkla borsanın çöküşünden sonra başlamıştır" (Amadeo, "What Happened during the Great Depression?"). Romanın konu aldığı dönemin bu derece zorlu koşullara sahip bir zaman olduğu düşünüldüğünde, engelli bir birey olan Lennie'nin engelli olmayan bireylere oranla daha dezavantajlı olduğunu söylemek mümkündür. Bu dezavantaj sıkça Lennie'nin arkadaşı tarafından yük olarak görülmesine neden olur. Büyük Buhran o derece zorlu olmuştur ki, "1933 yılına gelindiğinde, Büyük Buhran en kötü noktasına ulaştığında, 15 milyon Amerikalı işini kaybetmiş ve ülkedeki bankaların neredeyse yarısı batmıştır" (History.com Editörleri). Engelli olmayan bireyler için dahi son derece zor olan bu dönemin, engelli haklarının yeterince gelişmediği bu dönemde engellilerin daha büyük zorluklara katlanması gereken bir dönem olmuştur denilebilir. Büyük Buhranın kim ya da ne tarafından meydana geldiği tam olarak bilinmemektedir (The Great Depression) ancak insanları son derece olumsuz etkilediği muhakkaktır. İnsanların borçları yüzünden intihar etmesi bu dönemde yaygındır (Bezci, 63). Romanın arka planını tarihsel gerçekçilik kuramıyla incelendiğinde dönemin hangi dönem olduğu ve bunun halka olan olumsuz etkileri saptanabilmektedir.

Her ne kadar kesin bir dille romanın buhran dönemine ait olduğu romanda geçmese de romanın uzamının buhran dönemi olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır (Bezci 63). Romanın bu döneme ait olduğunu Heavilin şöyle ispatlar. Birincisi romanda "tarihsel ve sosyal bağlamlar açık bir şekilde sağlanmazken" okur bunu dolaylı yoldan çözebilmektedir (Heavilin, 1). İkincisi ise romanın orijinal ismi olan *Of Mice and Men* başlığının Robert Burns'ün "To a Mouse" ["Bir Fareye"] şiirine atıfta bulunmasıdır (Heavilin, 2). Robert Burns 1759 ve 1796 yılları arasında (bugünkü) İskoçya'da yaşamış bir şair olup (Poetry Foundation Editörleri) hem Amerika'ya hem de buhran dönemine uzaktır. Ancak Heavilin bu atıftaki ve romanın devamındaki alt metinleri şöyle ifade eder:

İlk olarak, ima edilen, ancak hiçbir zaman açıklanmayan arka plan, başlığın Robert Burns'ün "Bir Fareye" şiirine yaptığı göndermeyle başlayan, İkinci Dünya Savaşı ve Büyük Buhran'ın izlerini taşıyan, geniş bir panorama sunar. Bu şiir, güçlü bir önsezi duygusuyla sona ermektedir: farenin yalnızca yuvasının şimdiki yıkımıyla ilgilenmesi gerekirken, konuşmacının da geleceğin ne getireceğiyle ilgilenmesi durumu. Konuşmacı sonuçları kesin olarak bilmese de tahminde bulunur ve korkar. İkinci olarak, Steinbeck dolaylı olarak Adolf Hitler'in yükselişini çevreleyen uluslararası kargaşayı ima etmektedir. Üçüncüsü, sorunlu bir cinsiyet ve ırksal önyargının olduğu bir arka plan kültürünü betimler (Heavilin, 2).

Heavilin'in ifade ettiği gibi aslında yorumsuz kalan ve okuyucuyu yönlendirmekten kaçınan ve bir film izleme hissi verdiği için bu araştırma tarafından "Steinbeck'in sinematik anlatıcısı" olarak adlandırılmak istenen anlatıcısı yorum yapma görevini öznellik adına reddederken, alt metinler sayesinde mesaj iletilmektedir. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda, özellikle tarihsel gerçekçilik bağlamında, romanın buhran dönemi anlatısı olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır.

Buhran döneminin engelli olmayan bireyleri son derece olumsuz etkilerken, dönemin engellilik algısı da göz önünde bulundurulduğunda, engelli bireylerin bu durumdan daha ağır etkilendiği düşünülebilir. Engellilik durumu toplumsal organizasyonların engelli bireyleri yeterince dikkate almaması ya da dışlamasından kaynaklanan bir dezavantaj halidir (Drake, 1999: 13; Barnes ve Mercer, 2003: 11).

Engellilik kavramındaki engel kelimesini bireyin bir kusuru olarak değil de kendisinin önüne çık(arıl)an engellerle özdeşleştirmek anlamlı olacaktır.

Daha önce belirtildiği gibi George Milton Lennie Small'u kendine yük olarak görmektedir. Bu bakış açısının dönemin Amerika'sının genel bakış açısını yansıttığı düşünülebilir. Engellilik modellerinde de bahsedildiği üzere engelli olmayan bireyler ya bir hayırsever gibi engelli bireylere (lütufkâr bir biçimde) yardım elini uzatır ya da onları yük olarak görür. George da arkadaşını yer yer yük olarak görmektedir.

Hep zaten olmayan şeyleri ister senin canın. Ah, bir yalnız olsaydım, ne rahat yaşardım! Bir iş bulup çalışırdım. Hiçbir bela gelmezdi başıma. Hiçbir güçlük çekmezdim, ay sonunda elli papelimi alıp, şehirde keyfince yaşamaya giderdim. [...] Handa mı olur, başka yerde mi, canım nerde isterse orada yerdim yemeğimi, keyfimin istediğini ısmarlardım. Oh, keka! Hem de her ay yapabiliyordum bunu. (Steinbeck, 13)

Yukarıdaki konuşmada da açıkça görüldüğü üzere George Lennie'yi yük olarak görmektedir. Zaman zaman onu aşağılamaları onu yük olarak görmesinden ve onsuz bir hayatın daha güzel olacağını düşünmesinden kaynaklanmaktadır.

Lennie'nin engelli bir birey olmasını ve bu yüzden anlaşılabilmesi çeşitli sıkıntılara neden olmaktadır. Bu sorunlardan biri de daha önceki çalıştıkları çiftlikten kovulmalarına neden olan olaydır. Bu olay engelli bireylerin yanlış anlaşılmasının ne denli trajik sonuçlara neden olabileceğini gösterir. Bunun için engelli bireylerin tanınırlığı önem arz etmektedir. Romandan anlaşıldığı kadarıyla engelli bireylerin özel durumları o dönemim Amerikan toplumunda tam olarak anlaşılabilmiştir. Yanlış anlaşılma kaynaklı ve Lennie ile George'u zor duruma sokan olay bir önceki çiftliklerinde Lennie'nin bir kadının elbisesini çok beğenip ona dokunmak istemesiyle gerçekleşir (Steinbeck, 14). George Lennie'ye bu olayı hatırlatarak onu azarlar:

Nerden bilsin senin sade elbisesine dokunmak isteyeceğini? Kız korkup irkildi, sen de sanki bir fareymiş gibi yapıştın kıza. Kopardı yaygarayı, peşimize düşen herifler yüzünden bütün bir günü sulama hendeğinin içinde geçirdik sayende. Sonra da karanlıktan faydalanıp kırdık kirisi oradan. Her zaman bu çeşit bir halt karıştırırsın, her zaman. Seni bir kafese tıkp yanına da bir milyon fare vererek keyfince eğlenmeye bir bırakabilsem. (Steinbeck, 14)

Burada da George Lennie'yi kendisinden kurtulmak istenen bir yük olarak görmektedir. Lennie George'a göre her zaman kendisine sıkıntı çıkarmaktadır ve daha sonra da çıkarmaya devam edeceğinden emindir ve bu yüzden ondan kurtulmayı hayal etmektedir. Kurtulma arzusunu şöyle dile getirir: "başımda sen olmasan ne eğlenirdim. Düşündükçe aklımı oynatacağım geliyor. Bir dakika bile rahatım yok senin yüzünden" (Steinbeck, 15). Burada da engelli birey sürekli bakım ve ilgi isteyen ve huzur bozan bir kimse olarak görülmektedir.

Her ne kadar çoğu zaman George Lennie'den bıksa da, aralarından bir sevgi-nefret ilişkisi olduğu ve birbirlerinden kopamadıkları da görülmektedir. Bu gerçek engelli ve engelli olmayan bireylerin dostça ve dayanışma içerisinde yaşamaları gerektiğini gösterir niteliktedir. Bazı durumlarda iki arkadaş birbirini destek olarak görürler. Buradan da engellilerin sadece destek olunması gereken ihtiyaç sahibi kimseler olmadığı, kendilerinin de topluma anlamlı ve aktif katılımları olabileceği sonucu çıkarılabilir. Lennie ve George'un aralarında geçen bir konuşmada buhran döneminde gündelik işçi olmanın ne kadar sorunlu bir iş olduğundan bahsedilir (Steinbeck, 14). George Lennie'ye: "bizim gibi çiftliklerde çalışan insanlar, dünyada yapayalnızdırlar. [...] Bir çiftliğe gider, orada beş on para biriktirir, sonra şehre inerek hepsini harcarlar. [...] Umacak hiçbir şeyleri yoktur yarından" (Steinbeck, 14) diye dert yanar. Ancak kendilerinin farklı olduğunu ve birbirlerinden destek alarak hayata tutunduklarını ifade eder (Steinbeck,

14). Çünkü onların “konuşacak” ve kendilerine “ilgi gösterecek” bir arkadaşı vardır (Steinbeck, 14). Burada da engelli ve engelli olmayan bireylerin dayanışmasının önemine dikkat çekilir.

George bazen Lennie'ye destekleyici davranmaktadır. Bu duruma bir örnek de George'un Lennie'ye patronla karşılaştıklarında ne söylemesi gerektiğini sorduğu sahnedir (Steinbeck, 18). Lennie önce tereddüt eder ve ne söyleyeceğini bilemez ama sonra hiçbir şey konuşmaması gerektiğini hatırlar (Steinbeck, 18). Bu durum George tarafından takdir edilir ve unutmamış olmasını memnuniyetle karşılar ve ona “adeta ilerliyorsun” (Steinbeck, 18) der. İyi niyetli olduğu belli olan bu davranış aslında engelli haklarını ihlal etmektedir ve bu alt metin tarihsel gerçekçilik bağlamında o dönem engelli haklarının tam oluşmadığının bir göstergesidir. İdeal olan sözcük hatası ya da semantik hatalar yapması beklense bile engelli bireyin konuşma ve düşüncelerini dile getirme hakkının korunmasıdır. Heavilin'in ifade ettiği gibi, “bazı karakterler Lennie'nin çocuksu zekâsının farkına varır, ancak hiç kimse ne yeterli ilgiyi gösterir ne de ona yeterince ilgi gösterecek, onu kendinden koruyacak ve ihtiyaçlarını karşılayacak birini bulmaya çalışır” (5-6). Sorunun temelinde özel gereksinimli bir birey olan Lennie'nin ihtiyaç duyduğu destekten yoksun bırakılması vardır. Bu anlamda Lennie toplumun kurbanı olmuştur.

Lennie'nin sonunu hazırlayan olay kendi zaafı olur. Curley'nin karısı olarak tanıtılan kadın karakterin saçlarını okşamak ister (Steinbeck, 91). Daha önce belirtildiği gibi Lennie'nin bu davranışı her ne kadar yanlış anlaşılması çok normal olsa da taciz amacıyla gerçekleşmez. Lennie'nin tıpkı tavşanları, fareleri ve daha önceki olayda olduğu gibi kadife kumaşları eliyle hissederek sevgi açlığını gidermektedir. Ancak bu zaafı onun Curley'nin karısının ölümüne sebep olmasıyla³ son bulur (92). Kadının⁴ bağırmasından korkan Lennie olayın duyulmasıyla başına geleceklerden korkarak⁵ kadının ağzını tutarken boynunun kırılmasına sebep olur (Steinbeck, 92). Bu olay yüzünden de arkadaşı George tarafından öldürülür (Steinbeck, 106).

George'un Lennie'yi öldürmesinde de toplum baskısı söz konusudur. George'un ilk kararı onu öldürmemek ve yasal cezasını çekmesini sağlamaktır. Engelli bireylere karşı sağduyulu olduğu ifade edilebilecek Candy isimli karakter ile yaptığı konuşmada kararları George'yi hapis cezası almak üzere kanuna teslim etmektedir.

Candy sordu:

“Ne yapacağız şimdi, George? Ne yapacağız?”

George uzun süre cevap vermedi.

“Herhalde... ötekilere... söylemek lazım. Oğlanı yakalayıp hapse attırmak lazım. Kaçmasına meydan vermemeliyiz. Zavallı budala, acından ölür.”

Kaygılarını yatıştırmak istedi:

“Hapse attırsak, ona kötü muamele etmezler belki.” (94)

Ancak Curley'nin öfkesi George'un Lennie'yi öldürme kararı almasına neden olur. Bu durum ötenazi ve öjeni kavramlarıyla açıklanabilir. Daha önce tartışıldığı üzere romanın muhtemel uzamının buhran dönemi olduğu ve İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemden de izler taşıdığı göz önünde bulundurulduğunda, o dönemde yaygın olan ve Hitler ile özdeşleşen öjeni kavramına gönderme yapıldığı ifade edilebilir. Engellilik öjeni yani sözde insan neslinin ıslahı anlayışına göre yok edilmesi gereken bir kavram olarak görülür. Romanın sonunda Slim isimli karakter George'u romanın başladığı

³ Öldürmek kasıtlı bir eylem olduğu için ölümüne sebep olmak ifadesi kullanılmıştır.

⁴ Son derece haklı bir biçimde ve öz savunma davranışı olarak.

⁵ Engelli bireyin üzerindeki toplum baskısı ölümcül sonuçlar verebilmektedir.

noktaya gitmek üzere davet eder ve bu bir paradigma değişikliğine atıfta bulunur (Owens, 332). Louis Owens'a göre "Slim, George'u yeni bir inanç sistemine, farklı bir dünya görüşüne davet etmektedir" (332).

Gilson ve DePoy'un ifade ettiği gibi "geçen birkaç yıl içinde, engelliliğe ilişkin teorik bakış açıları büyük bir paradigma değişikliğine uğradı. Geleneksel olarak bir eksiklik olarak görülen engellilik, artık daha yaygın olarak insan çeşitliliğinin bir unsuru olarak anlaşılacaktır" (153). Bahsi geçen makale 2002 senesinde yazıldığı için Gilson ve DePoy 2000'li yılların başını kastetmektedir. Bu yeni bakış açısı bu araştırmanın da kabul ettiği bakış açılarıdır. Engellilik bir kusur olarak değil bir çeşitlilik olarak görülmelidir. Ancak incelenen eserde engelliğin olumsuz yönlerine vurgu yapılmıştır. Sonuç olarak romanın incelenmesinden anlaşıldığı üzere o dönemde engellilik büyük bir sorun olarak görülmektedir. Bu sorun ya düzeltilmesi gereken ya da ortadan kaldırılması gereken bir unsur olarak görülmektedir. Engelli birey yazgısına hapsolmuş acınası bir kimse olarak görülmektedir. Bu bakış açısı ise döneminin önde gelen gerçekçi romancılarından John Steinbeck tarafından gözler önüne serilir. Steinbeck'in bu gerçeği eleştirip eleştirmediğini bilmek mümkün değildir çünkü yazınında özellikle hiçbir şeye karışmayan ve objektif olarak bir nevi fotoğraf çeker gibi olayları sadece yansıtmayı amaçlayan bir anlatıcı kullanmıştır. Ancak tarihsel gerçekçilik bağlamında alt metinlere odaklanıldığında 20. yüzyılın en önemli gerçekçi Amerikalı romancılarından biri olan Steinbeck'in engelli bireylerin durumuna ışık tuttuğu açıktır.

3. *Köyün Kamburu* eserinin engellilik teması üzerinden incelenmesi

Kemal Tahir'in *Köyün Kamburu* isimli toplumsal gerçekçi eseri Çorum'un Narlıca kasabasında geçmektedir. Olay örgüsüne bakıldığında Birinci Dünya Savaşı zamanında geçmektedir. Kemal Tahir bir romancı olduğu kadar aynı zamanda bir düşünürdür (Kızılçelik, 3). Kemal Tahir'in toplumu eğitmek ve ona yön vermek gibi bir amacı da olduğu söylenebilir. Bu noktada *Köyün Kamburu* romanını Çorum'un Narlıca kasabasını mikro evren olarak benimsemiş olan ancak tüm Türk toplumunu bu mikro evren üzerinden yansıtan bir roman olarak nitelemek yanlış olmaz.

Köyün Kamburu romanı Parpar Ahmet isminde bir karakterin tanıtımı ile başlar. Parpar Ahmet de engelli bir bireydir. Daha sonra (Parpar Ahmet'in oğlu olarak) okurun karşısına çıkacak olan Çalık Kerim de engelli bir bireydir. Parpar kelimesi çeşitli sözlüklerde (bkz. <https://nedir.ileilgili.org/parpar>, , <https://www.seslisozluk.net/parpar-nedir-ne-demek/>) semizotu olarak geçse de TDK sözlüğünün çevrimiçi sürümü olan <https://sozluk.gov.tr/> adresinde bulunmaz. Ayrıca parpar kelimesinin bu bağlamda sıfat olarak kullanıldığı da göz önünde bulundurulursa burada aşağılayıcı bir ifade olarak kullanılmış olabilir.

Roman ilk olarak yaşlı halkın o dönemin Türkçe'siyle "taun" (Tahir, 9) ve gençlerin "sürgün kırımı" (Tahir, 9, 20, 108) olarak ifade ettiği yıllarda geçer. Taun kelimesi TDK'ya göre veba demektir ("taun" <https://sozluk.gov.tr/>). Veba salgının görüldüğü dönemde, romanın anlatıcısına göre "Narlıca köyünün başına, bu Parpar belasını «Sürgün Kırımı» yılında Çorum'un namı tüten kaçakçısı Gavur Ali sarmıştır" (Tahir, 9). Bu anlatımdaki benzetme önemlidir çünkü gerçek anlamda bir felaket olan veba salgını Parpar Ahmet ile aynı bağlamda geçmektedir. Anlatıcı Parpar Ahmet'i de veba gibi bir bela olarak niteler.

Köylünün can kaygısına düştüğü, ölü gömmekten yetim öksüz gözetmeğe aman bulamadığı bu uğursuz Sürgün Kırımı yılında Parpar Ahmet'in anasıyla babası da üçer gün arayla öldüler, on iki yaşındaki oğlunu sipsivri ortada bıraktılar. Ahmet de elbet göçer giderdi, pislik temizlenirdi ya, ne

faıda! O zamana kadar - başkaları şurda kalsın - kendine iyiliği dokunmayan tütün kaçakçısı Gavur Ali'nin - şu namussuz kara kafirin -acıyası tuttu, oğlanı atının terkisin alıp Bafra'nın Laz ağalarına hizmetkar götürdü. (Tahir, 9)

Yukarıdaki alıntıda Parpar Ahmet hem karakter hem de yetiştiriliş olarak olumsuz bir figür olarak nitelenir. Zaten köylünün sevmediği bir karakter olan Parpar Ahmet bir de Gavur Ali tarafından yetiştirildiği için daha da kötücül bir karakter haline gelir. Burada Tahir yaradılış ve yetiştiriliş arasındaki bağa atıfta bulunmaktadır demek mümkündür.

İleri bir tarihte köye geri dönen Parpar Ahmet'i köylüler tanımazlar (Tahir, 10). Anlatıcı bu durumu köylüler "omuzu heybeli birinin köye çıkan dönemeci kıvrıldığını gördüler. Hiç kimse bu kara-yağız, garip-yiğidi bilmiş çıkaramadı" (Tahir, 9) şeklinde aktarır. Bu "uzun boylu, geniş omuzlu garip-yiğit" (Tahir, 10) olarak da tanıtilen kişi "kara-yağız", "uzun" ve "garip" olarak tasvir edilmesiyle Lennie Small ile fiziki benzerlikler taşır. Düşünülebilir ki, o dönemde uzunluk ve akıllılık zıt iki kavram görülmekteydi. Akıllı karakterlerin kısa ve safdil olanların uzun gösterilmesi buna kanıt olarak sunulabilir.

Köyün ileri gelenlerinden Uzun Hoca yeni gelen bu kişiyi tanır (Tahir, 10). Uzun hocanın bu kişiyi tanıdıktan sonraki yorumları ötekileştirme niteliğindedir:

Durun ağalar - diye davrandı -, bu Ahmet, Sürgün Kırımı artıklarından... Şimdi bildim, rahmetli Sinsin Halil'in Ahmet... Giyimi kuşamı iyice düzmüş, ayrıca boylanmış. Demek sen şimdi...

- Sinsin Halil'in Ahmet'im Uzun Hoca.

- İyi, ne güzel! Öyleyse bir daha hoş geldin! Buyur otur. (Tahir, 10)

İlk karşılaşmadan da anlaşılacağı üzere engelli ya da farklı tabir edilebilecek insanlar şık olmayan sıfatlarla nitelenirler ve bu kişilerde de kanıksama olarak adlandırılacak bir alışmışlık vardır. Bu durum o dönemin toplumunun engelli bireylere kendilerinin farklı olduğu fikrini kabullendirmiş olduğunu göstermektedir. Tarihsel gerçekçilik çerçevesinde bu durum o dönemin engellilik algısını yansıtan bir detay olarak varsayılabilir. Her ne kadar TDK sözlüğünde "sinsin" kelimesi "geceleyin, ateş çevresinde, genç erkeklerin davul, zurna eşliğinde oynadıkları bir halk oyunu" ("sinsin" <https://sozluk.gov.tr/>) olarak verilse de Ahmet'in babasına söylenen sinsin kelimesinin bu olup olmadığı kesin değildir. Tekrarlı iki hece olarak karşımıza çıkan parpar gibi ikilemeler her ne kadar kesin olarak ne anlama geldiği saptanamasa da köylüler tarafından aşağılama amaçlı kullanılır.

Parpar Ahmet'in değişimi köylü tarafından hoş karşılanmaz. İlk bakışta olumlu olarak görülen bu değişim halk tarafından yadırganır ve köylü "üstbaşla adam, adam olsa, köylü milleti tarlada bayırda yarı aç, yarı çıplak geberesiye uğraşır mı? Öküzleri sat, bir giyim uydur, tamam!" (Tahir, 11) diyerek bu değişimi itibarsızlaştırmaya çalışır. Tarihsel gerçekçilik bağlamında bu durumdan o dönemki toplumun ötekileştirilmiş bireylerin sosyal hareketliliğini hoş karşılamadığı sonucu çıkarılabilir. Kemal Erol'un ifadesiyle "köyde gerek zengin-fakir kesimi arasındaki münasebetlerde ve gerekse ağa, muhtar, imam, hizmetkâr, rençper ilişkilerinde olsun, çıkara dayalı ben merkezli bir davranış yer almaktadır. Bu durum, beraberinde çoğu zaman çekememezliği [...] de getirir" (Erol, 899). Bu nedenle Parpar Ahmet'in dış görünüşündeki bu iyileşme halk tarafından olumlu karşılanmaz.

Parpar Ahmet'in olumlu anlamda değişimi hastalık nedeniyle tekrar olumsuzla dönüşür. Bu durumda çabalayarak sosyal hareketliliği elde eden Parpar Ahmet'in tekrar bir hastalıkla bunu yitirdiği ifade edilebilir. Bu bağlamda Kemal Tahir'in beden politikasının engellileri temsil ederken onların zorluklarını da ön plana çıkardığı ve çevrenin bu insanlara etkisini de hesaba kattığı ifade edilebilir. Eserde karaçıban olarak adlandırılan ve frengi anlamında kullanılan hastalık Parpar Ahmet'i tekrar

değişim geçirmeden önceki acınası haline geri döndürür. Parpar Ahmet'in hastalık öncesi dönemi anlatıcı tarafından "«Parpar» adını almadan önce giyime kuşama özenir, ayda bir çamaşır yıkar, köye berber geldikçe saçını sakalını kestirirdi." (Tahir, 17) diye ifade edilir ve hastalık onun bedensel sağlığını etkilediği gibi ruh sağlığını da etkilemiştir. Parpar Ahmet bu noktadan itibaren tuhaf davranışlar sergileyen ve köy halkının kendisini yadırgadığı bir kişiye dönüşür. Davranışlarında ve sesinde tuhaflaşmalar olan Ahmet için romanın anlatıcısı; "davul gibi gümbürdeyen sesi de giderek kısılmış, pürüzlenip bir hoş olmuştu. Türkü çağırmak isteyip havayı dilediği gibi çeviremeyince birden öfkeye biniyor, göğsünü küt küt yumrukluyordu" (Tahir, 18) ifadelerini kullanır. Ahmet'in sesinde bozulma ve davranışlarında tuhaflık ve agresiflik hâkimdir. Bütün bunlar muhtemelen frenginin yan etkisi iken anlatıcı bu durumları küçük düşürücü tuhafliklar olarak sunar.

Hastalık nedeniyle *acınası* hale düşen Parpar Ahmet'e karşı köylünün engellilik modellerinden hayırseverlik modelini benimsediği gözlemlenir. Steinbeck'in romanında olduğu gibi "sağlıklı" insanlar engelli bireylere karşı hayırsever rolünü üstlenir ve onları yardıma muhtaç olarak görür. Romanda "köy sürgünü" (Tahir, 19) olarak adlandırılan bu durum ötekileştirme terimini karşılar. Hayırseverlik modelini benimseyen köy halkı lütufkâr davranmaya çalışarak bu durumu sonlandırmak ister:

Ahmet'in «Köy sürgünü» olmasının beşinci yılı sonunda burun direği çöktü, suratı ekmek tahtası gibi yassılandı, lafi-sözü, büsbütün anlaşılmaz oldu. Bunu görünce Narlıcalıların yüreği sızladı:

- Kendi köyünde fukarayı sürgün ettik!
- Allah bunun hesabını bizden sorar.
- Sesi sedası kalmadı, öfkelenirse de söğüp sayamaz, haa ne dersin Kahya?

Muhtar Kadir ağa,

- Öyle ya, bu da bizim bir hemşerimiz. Ele güne karşı ayıp! deneyelim bakalım! - diyerek aklı erenlerden iki kişi yolladı.
- Nasılsın Ahmet ağa, ne var ne yok?
- Bu yıl ekin ekeceksen tarlalara komşular biraz yardım etsin mi? (Tahir, 19)

Frengi hastalığının yan etkisi olması muhtemel olan fiziki değişimi ve konuşma güçlüğü acınası bir durum olarak aktarılmaktadır. Köylünün hayırseverlik modeliyle yaklaşımını sert bir dille reddeden Parpar Ahmet'in bu karşı çıkması romanda alaycı bir üslupla dile getirilir. Anlatıcının aktardığına göre köylü Parpar Ahmet'in onları reddederken kullandığı kelimeleri zar zor anlar ve gülüşürler (Tahir, 19). Acınmaktan hoşlanmayan Ahmet'in bu lütfu kabul etmemesi gülünç karşılanır.

Köylü Parpar Ahmet'in evlenmesi gerektiğine karar verir (Tahir, 20). Bu noktada da köylünün bakış açısı hayırseverlik modeline uyacak şekildedir. İlk bakışta iyilik gibi görülen bu davranış aslında engelli bireye karşı sözde lütufkâr davranma yani hayırseverlik modeli biçimindedir. Köylü kendi arasında tartışırken engelli bireyleri aşağılar ve engelli bireylerin engelli olmayan bireylerle evlenmesini uygun bulmaz. Kendisine uygun bulunan adaydan bahsedilirken hayırseverlik modelini ne denli benimsedikleri gözler önüne serilir.

- Hangi Ayşe?
- Çolak Nail'in Ayşe...
- Topal Ayşe mi?
- İyi bildin, Topal Ayşe... O da sürgün kırmı artıklarından... Kimi kimsesi yok. Serçe kuşu gibi, el sofrasından geçinir. Bu işi başar, sevabı yüklen... (Tahir, 20).

Gerçekleştirilecek bu evliliğin bir sevap olarak görülmesi ve bu kişiden bahsedilirken “sürgün kırımı artıklarından”, “Çolak Nail'in Ayşe” ve “topal Ayşe” diye bahsedilmesi engelli bireylere olumsuz anlamda bir acıma hissi ile bakıldığını göstermektedir (Tahir, 20). Oysaki “Çolak Nail'in Ayşe” (Tahir, 20) ifadesinden babasının da engelli olduğu anlaşılan Ayşe muhtemelen genetik bir rahatsızlığa sahiptir. Salgın hastalık mağduru olan bir nesil için aşağılayıcı ifadeler kullanılması hem engelli haklarına hem de insan haklarına aykırı görünmektedir.

Köylü Parpar Ahmet'in oğlu doğduğunda da eşi Fatma'ya karşı da haksız söylemler geliştirirler. Romanda anlatılan olayda ileride Çalık Kerim olarak anılacak olan Parpar Ahmet'in oğlu prematüre doğum ile dünyaya gelir (Tahir, 39). Köylüler arasında Fatma'nın evlenmeden önce bir ilişkisi olduğu dedikodusu yayılır (Tahir, 37).

-Dur hele! Bunların evlenmesi doğuracak kadar olmadı. Söylesene abla, sakın total karı vaktiyle bir kaçını mı yapmış?

Bu sözden sonra erkek kalabalığını bir gülmedir aldı. Her kafadan bir ses çıkmağa başladı:

-Vay İmam vay! Fukara Parpar'a, elin kullanılmış malını «kız oğlan kız» diyerek öyle mi?

- Herif ilk günden sopaya başlamasın da ne halt etsin... Bu nasıl bir dert? ... (Tahir, 37-38).

Bu durum Fatma'ya karşı yapılan bir haksızlıktır çünkü iddianın aksine Fatma Ahmet tarafından fiziksel şiddete maruz kaldığı için prematüre doğum yapmıştır (Tahir, 38). Denilebilir ki Fatma bu sahnede hem eşinden fiziksel şiddet hem de toplumdan sözlü şiddet ve zorbalık görmektedir. Kendisi de engelli bir birey olan Fatma için de dışlanma ve ötekileştirilme söz konusudur.

Halk arasında Çalık Kerim olarak adlandırılan Fatma ve Ahmet'in oğlu Kerim doğumundan itibaren Narlıca halkı tarafından tuhaf görülür. Doğumunda, muhtemelen prematüre olmasından kaynaklı, şekilsel bozukluklarla dünyaya gelir. Ancak halk zaten engellilik hususunda yeterince bilinçli olmadığı için bunu tuhaf karşılar. Annesi ve babası engelli olan Kerim'in bu duruma genetik yatkınlığı söz konusudur.

Vakti dolmadan meydana gelen bebek, kabuksuz yumurtaya benziyordu. Başını yuvarlamak için biraz sıkıldılar. Kafa uzadı gitti. «Aman» diyerek tepesini bastırdılar. Surat mayalı hamur gibi yassılandı. Şöyle-böyle düzeltip olurlarına bıraktılar, canı ile uğraşan Topal Ayşe duyup anlayabilmiş gibi birbirlerinin kulaklarına:

-Bu oğlunda hiç kemik yok: Neyin nesi? - diye fısıldadılar. (Tahir, 39)

Doğum esnasında Fatma'nın yanında olan köylülerin ifadelerinden durumun prematüre doğuma bağlı anomaliler olduğu görülür. Ancak köy halkı bu durumun olabilecek tıbbi bir durum olduğunu bilmezler ve bu nedenle Kerim'i tuhaf olarak görürler. Hatta “babası cinlere karıştığından, oğlu cinli doğmuş, yüreğine birikmeyen illet kalmamış[...]” (Tahir, 41) diye yorum yaparlar.

Prematüre doğan Kerim'de gelişimsel gerilik de gözlenir. İki yaş itibarıyla anlamlı kelimeler ağzından çıkmaz, örneğin “ana”, “baba” gibi kelimeleri telaffuz edemez (Tahir, 41). Hatta anlaticının “ağzından bir «mah» sesi bile çıkmadı” (Tahir, 41) ifadesinden iki yaş itibarıyla babıldamanın da olmadığı görülür. İlerleyen zamanda konuşma geriliği gözlemlenen Kerim'de bu kez de psikomotor gelişimde gerilik gözlemlenir.

Dilsizlik korkusu atlatılmıştı ama başka dertler yüz göstermişti: Dört yaşında koca oğlan, ayakları üzerinde duramıyordu. Ocaklara, tekkelere götürdüler, ellerinden tutup kaldırarak adım attırmağa çalıştılar. İnsanla eğlenir gibi bacaklarını büktü, kollarından asıla kaldı.

Yapısı da adam yapısına benzemiyordu. Aşağısı ince-kısa, yukarısı kalın uzundu. Bu acayip gövdenin, ellerine dayanarak beli kırılmış hayvan gibi, yerde sürünmesi, görenlerin yüreğine ürküntü veriyordu. (Tahir, 41-42)

Yukarıdaki alıntıda görüldüğü üzere, köy halkı Kerim'in bazı gelişimsel problemlere sahip olduğunu anlamaktadır. Ancak bu rahatsızlıkları hep Kerim'i tuhaf olarak tasvir ederek anlatmaktadırlar. Örneğin motor gelişim olarak yürümeye hazır hissetmeyen çocukların kendini korumaya almak niyetiyle bacalarını bükmesi olağan bir davranıştır. Ancak köylüler Kerim'in bunu sanki kasıtlı yaptığını ima ederek kendileriyle eğlendiğini düşünmeleri onların özel ihtiyaçlı çocuğun gelişimsel süreçleri ile ilgili bilgili olmamalarından kaynaklanır. Buradaki en önemli sorun köy halkının engelliliği anlamaması ve acınası bir durum olarak değerlendirmesidir. Susan Wendell'a göre insanların engelli bireyleri "doğanın kurbanları" olarak görme eğilimi vardır (Wendell, 246). Ayrıca Wendell "bedenin neden olduğu ıstırap ve bedeni kontrol edememe, hor görülür, acınır ve hepsinden öte korkulur. Bireysel olarak deneyimlenen bu korku, kültürümüze de derinden yerleşmiştir" (248) diyerek engellilere karşı duyulan acıma ve korku hissini açıklar. Wendell'in teorisi *Köyün Kamburu* eserindeki engellilere bakış açısına uygundur. Eserdeki köylüler de Kerim'e korku ve acıma ve hatta tiksintiyle bakarlar.

Dan Goodley'e göre, "engellilerden nefret ediliyor, egzotik hale getiriliyor, acınıyor, himaye ediliyor ve görmezden geliniyor. Engellilik ayrıca takdir, merak, hayranlık ve sempati uyandırmakta" (Goodley, xi). Goodley'nin ifadesine göre engelliler karşı çok farklı tutumlar söz konusudur. Ancak birbirinden çok farklı bu tutumların temelinde bir noktada birleştiği söylenebilir: asıl olması beklenen tutumdan çok uzak olmaları. Tabi ki Goodley'in ifadesinde nefret ve acıma gibi olumsuz duygular ile himaye etme gibi olumlu duygular vardır ama bunların hepsinin temelinde engellileri olduğu gibi kabullenme bulunmamaktadır. Aslen doğru davranış engellileri oldukları gibi kabullenme ve sosyal yaşama aktif ve anlamlı katılımlarını desteklemektir denebilir.

Romanda Çalık Kerim ile ilgili bakış açısı değişikliği ilk olarak Kerim'in yedi yaşına gelmesiyle yaşanır. Bundan önce daima olumsuz şekilde tasvir edilen Kerim ilke defa olumlu bir biçimde tasvir edilir. Annesi Ayşe Kerim'i Uzun Hoca olarak bilinen köyün imamına dini eğitim alması için götürür (Tahir, 42). Akranları henüz Arapça okumaya başlamazken Kerim başarılı bir şekilde Arapça okumaya başlar ve telaffuzu da son derece başarılıdır (Tahir, 42). Buradan da anlaşılacağı gibi engelli bireyler yetenekleri doğrultusunda pek çok şeyi başarabilirler. Bu gerçeğin kavranması romanda bir dönüm noktası olarak adlandırılabilir. Kerim'in bazı işlerde başarılı olduğunu görmek köylünün ona olan bakış açısının da olumlu yönde değişmesine neden olur.

Bahsedilen bu bakış açısı değişikliği kolay olmaz ve köylü buna ilk etapta direnç gösterir. Kur'an-ı Kerim'i okumasındaki bu başarı şaşkınlıkla karşılanır çünkü Kerim'i başarısızlıkla özdeşleştiren köylü onu bu şekilde görmeye alışmamıştır. Köyün bilge kişisi olarak görülen Uzun İmam ile köylü arasında geçen diyalog köylünün Kerim'in topluma dâhil edilme sürecine ne kadar zor adapte olduğunu ve direndiğini gösterir:

Uzun İmam:

- Oğlan saf olduğundan Kur'an'ı söktü kolayca - dedi -, ben bunu ilerde hafızlığa çalıştırsam gerektir.
- İyi olur - dediler -, bu Çalık oğlan reçberliği elbet hak edemez. Reçberlik dedin mi birinciye yürek ister. Mal davar gecenin birinde dağda kaldı, gidip aramamış olur mu?
- Doğru!
- Çalığın ağzına mı efendi, n'ağzına bu pisin!

Essahtan bu pis Çalık, aklı erdi ereli, bir cenabet ürkeklik peydahlamıştı. Uçan kuştan, esen rüzgârdan korkuyor, yaprak düşse, kedi ziplasa korkudan çişini bırakıp altını pisliyordu. (Tahir, 42-43)

Köylü Kerim'in çiftçilik işini başaramayacağına ikna olmuştur çünkü çiftçilik zorlu bir iş olup yüksek motor beceri istemektedir. Kemal Tahir'in daha önce de bahsedilen toplumu eğitme görevi burada da devreye girer ve köylüyü bu konuda haksız çıkarır. Romanın ikinci bölümünden itibaren halk tarafından hor görülen Çalık Kerim zamanla yeteneğiyle halkın takdirini kazanır. Her ne kadar alaycı ve kırıncı sözler sarf ederek de olsa, Narlıca halkı yer yer Kerim'den övgüyle söz etmeye başlar. Bu durum tarihsel gerçekçilik bağlamında engelli bireye karşı toplumun bakış açısının yavaş yavaş olumlu yönde değişmesine bir işaret olarak görülebilir. Ayrıca Kerim Hanefi isminde toprak sahibi bir kimsenin yanında çiftçilik yapmaya başlar ve hayret verici derecede başarılı olur (Tahir, 48).

Halk arasında yaygın olan saf ve temiz kalpli insanların manevi anlamda yüksek mertebede olduğu inancı köylünün Çalık Kerim'e bakış açısında da geçerlidir. Kerim'i istihdam eden Hanefi isimdeki köylü ondan hep övgüyle bahseder. Romanın bu noktasından itibaren Kerim'e karşı olan bakış açısı olumluya döner ve sürekli artarak devam eder. Kadir ağa isimdeki köylüyle Hanefi arasında geçen diyalog Çalık Kerim hakkındaki düşünceleri yansıtmaktadır. Hanefi: "Kadir ağa, ben bu Çalık oğlanı akılsız görmedim. Uzun İmam'dan aldığı kitapları gümbür gümbür okumakta ki, duysan Hıdırlık şeyhi duaya çökmüş sanırsın" (Tahir, 49) diyerek onun Kur'an tilavetinden övgüyle bahseder. "Hakçası yüreği saf olduğundan, pis Çalık davara uğurlu geldi" (Tahir, 49) diyerek Hanefi temiz kalpliliğin uğuruna inandığını belirtir. Toplumumuzda yaygın olan bu inanca Narlıca Muhtarı Kadir ağa karşı çıkar ve "şimdi halt ettin kahpe Hanefi, hiç Parpar'ın oğlunda uğur mu olurmuş? Sen ilerde bundan çok çekersin. Nah şuraya yazdım" (Tahir, 49) diyerek daha önce belirtilen engelliliği lanet olarak görme düşüncesini savunur. Engellileri ürkütücü gören bakış açısına sahip bir diğer kişi de Kara Abuzer'dir.

Kara Abuzer, evvel-eski Çalık milletinden ürkiyordu. «Çalık kısmını Allah neden böyle çalık yaratmış bakalım? İnsanoğluna bela yaratmış. Şunu bir kızdırdın mı, başına dünyanın belası birikir. Karnın şişer, gözün marazlanır. Maldan, davardan göreceğin zarar da fazladan... Aman hey Allah! Aman kurban olduğum, bizi şu Çalığın uğursuzluğundan koru! Nasıl etsek de şunu yayladan sürüp çıkarsak!». (Tahir, 63)

Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü üzere engelliliği tuhaf, acınası ve ürkütücü gören bakış açısı romanın uzamında da mevcuttur ve Kara Abuzer ve Muhtar Kadir ağa bu yönde düşünen insanları temsil etmektedir.

Daha sonra Çalık Kerim Molla Kasım'ın yanında medrese eğitimi alır ve orada da başarılı olur. İlk görüşte Molla Kasım Kerim'i beğenmez, "maymun gibi bir oğlansın" (Tahir, 124) der. Ancak zekâsı sayesinde giriştiği her işte başarılı olan Kerim burada da başarılı olur.

Çalık Kerim'in tasvir edilişi yer yer hayvanlara benzetilmektedir. Medresede Kabadayı Kemerbaşı ile olan kavgasında Çalık Kerim'in insanüstü bir güce sahip olduğu belirtilir ve elleri pençelere benzetilir (Tahir, 129-130). Ayrıca köyden bir kişinin sırt ağırları için onu ayı gibi çiğnediğinden bahsedilir (Tahir, 130). Bu iki örnekte de Kerim hayvanlarla özdeşleştirilir.

Birinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesiyle Çorum'daki tüm erkekler de askere çağırılır (Tahir, 151). Bu kez diğer seferberliklerden farklı olarak medrese âlimleri de askere alınmak istenir. Bu noktada roman Kerim'den "Kerim çalıklığının faydasını görmüş, askerlikten yakasını kurtarmıştı" (Tahir, 151) diye bahseder. Belli düzeyde engelli olan bireylerin askere alınmaması gibi doğal bir durum köylünün bakış açısını yansıtan anlatıcı tarafından bir eksiklik olarak görülür. Ancak aynı zamanda da Kerim'in güçlü

bir bağışıklık sistemi olduğu da belirtilir. Anlatıcının “Çalık Hafız'ın kefeni yırtması hastanedeki bakımdan değil, kendi sağlamlığındandı” (Tahir, 151) ifadesi Kerim'in sağlamlığını göstermektedir.

Yer yer sağlam olarak tasvir edilen Kerim bazen de hastalığa açık ve korunaksız gösterilmektedir. Yani Kerim'e karşı değişkenlik gösteren bir bakış açısı mevcuttur. Annesi de kendisi için: “ «Hasta-maraz! O sebeple fikri kalmamış. Bunun şimdilerde aklına söz möz girmez. Beslensin, biti kanlansın.» Ya da «Hey Allah, sen benden iyisini bilirsin! Tez vakitte iki temizlikten biri” (Tahir, 154) der. Yani iki temizlikten birinden kasıt ya iyileşmesi ya da ölmesidir. Bu noktada da engellilik ya düzeltilmesi ya da yok edilmesi gereken bir olgu olarak kabul edilir demek yanlış olmayacaktır. Ayrıca engelli bakımından yorulmuş kişi olarak görülen annesi Kerim'in hayatta kalmasını da hayretle karşılar ve komşularına dert yanar. “Bu ne demek böylece komşular? Bu seferberlik, bunca babayığidi devirip yesin de... Bu Çalık benim başıma nasıl bir bela... Ben bundan evvel-eski neler çektim. Geberemedi bu benim rezil oğlum, ah ne fayda komşular!” (Tahir, 155) diyerek yılgınlığını dile getirir. Bu bakış açısına sahip annesi sağlıklı kişilerin ölüp engelli oğlunun ölmemesini adaletsizlik olarak görmektedir. Engelli bireyin yaşam hakkı bile sorgulanır hale gelmektedir.

Bütün bu olumsuzluklara rağmen ve toplumun bazen olumlu bazen olumsuz engelli algısına rağmen Çalık Kerim zekâsı ve çabalarıyla köyün ağası olmayı başarır. Her ne kadar bu başarı öyküsünde kurnazlık da bulunsa da bu araştırma sadece engellilik üzerine odaklandığı için o veya bu nedenle Kerim'in başarı sağlamlasını topluma yön vermek isteyen Kemal Tahir'in engellileri de kapsayıcı bir bakış açısı olduğunu gösterir. Çalık için başarıya ulaşmak oldukça zor olmuştur. Hem bedensel kısıtlılıklara hem de önyargılara karşı savaş vermesi gerekir. Ancak sonuç itibariyle başarılı olur ve bu da dönemin engellilik algısı göz önünde bulundurulduğunda oldukça pozitif bir durumdur. Tarihsel gerçekçilik bağlamında ele alındığında incelenen romanda dönemin olumlu anlamda giderek gelişen engellilik algısının yansımaları bulunmaktadır.

4. Sonuç

Steinbeck'in bu araştırmada incelenen eseri dönemin engellilik algısı olan engelliliğin ya düzeltilmesi ya da yok edilmesi gereken bir durum olduğu inancını yansıtır. Lennie Small ve George Milton arasındaki dostluk her ne kadar başta engelli olmayan bir bireyin engelli bireye kucak açması gibi görünse de, sonradan George Milton'ın artık bu dostluktan bıktığı ve Lennie Small'u kendine bir yük olarak gördüğü fark edilir. Engelliliğin verdiği zihinsel problemler onu kendisinin ne kadar güçlü olduğunu bilememesine neden olur. Bu durum ise onun çok büyük sorunlar yaşamasına neden olur. İhtiyacı ve hakkı olan sağlık hizmetini ve yardımını alamaması onun engellilik kaynaklı sorunlarını büyütmede ve içinden çıkılmaz bir hale dönüştürmektedir. Dönemin engellilik algısı engelliliğin kendisini bir problem olarak gördüğü için ona hak ettiği destek hizmetleri verilmemektedir. Bir yandan ekonomik sorunlarla meşgul olan Lennie Small, diğer yandan da engellilik kaynaklı sorunlarla yüz yüze kalır. Zihinsel engelinden kaynaklı güç kontrol yoksunluğu onun istemeden bir kadının ölümüne sebep olmasına neden olur ve bu nedenle arkadaşı George Milton tarafından öldürülür. Bu öldürme vakası dönemin öjeni kavramını yansıtmaktadır. Tarihsel gerçekçilik bağlamında romanın o dönemde yaygın bahsi geçen öjeni ve ötenazi kavramlarına atıfta bulunduğu ve Buhran Dönemi ekonomik yıkımını konu edindiği görülmektedir. Kemal Tahir'in eserinde ise ilk olarak Parpar Ahmet isminde engelli bir birey okuyucuya tanıtılır. Köyden bir süre ayrılan Ahmet köye zenginleşmiş olarak döner. Her ne kadar ilk başlarda köylünün sevgisini kazansa da ileride muhtemelen frengi kaynaklı davranış bozukluklarından halkın öfkesine maruz kalır. Topal Ayşe denilen bir kadınla evlendirilir ve köylünün ifadesiyle sürgün kırımı artıklarından olan bu kişiler aslında veba salgını mağdurlarıdır. Bu nedenle romanda tanıtılan ilk

engelli bireye haksızlık yapıldığını söylemek mümkündür. Salgın hastalık mağduru olarak engelli olmuş ve frengi nedeniyle akıl sağlığını kaybetmiş birine cinlenmiş diyerek vurulması onun ölümüne neden olur. Tarihsel gerçekçilik bağlamında roman dönemin engellilik algısı, Birinci Dünya Savaşı, salgın hastalıklar ve yoksulluk kavramlarına ışık tutmaktadır. Romanın diğer engelli bireyi ise Ahmet'in oğlu Kerim olur. Kerim de başlangıçta ayrımcılığa ve aşağılamaya maruz kalır. Ancak çabası ve zekâsıyla köyün ağası olmayı başarır. Toplumcu gerçekçiliği benimseyen ve halkı bilinçlendirmeyi amaçlayan Kemal Tahir bu romanında engelli bireylerin değişen konumuna ve toplumun iyileşen engellilik algısına ışık tutmaktadır. Yani Kemal Tahir'in romanı engelliler için umut taşırken Steinbeck'in romanı engellilere şans verilmemesini gözler önüne serer.

Kaynakça

- Amadeo, Kimberly. "What Happened during the Great Depression?" *The Balance*. 22 Mayıs 2022. Web. 11 Haziran 2022.
- Balyemez, H. Ve Arıkan, A. (2019). "James Clarence Mangan'ın 'Mısır' Başlıklı Şiirinin Tarihsel Gerçeklik Bağlamında Bir İncelemesi". *Uluslararası Bilim, Teknoloji Ve Sosyal Bilimlerde Güncel Gelişmeler Sempozyumu Proceedings*. Ss. 79-85.
- Barnes, C. ve Mercer, G. (2003), *Disability: Key Concepts*, Polity Press, Cambridge.
- Bezci, Ş. (2014). "Fareler ve İnsanlar'ın Anlatıcısı". *Lacivert: Öykü ve Şiir Dergisi*. Sayı 56. Mart-Nisan 2014. 63-66.
- Çelik, Y. (2002). "Tarih ve tarihî roman arasındaki ilişki tarihî romanda kişiler". *Bilig*, 22, Ss. 49-68.
- Drake, R. F. (1999). *Understanding Disability Policies*, Palgrave Macmillan, London.
- Duyan, V. (2007) 'The community effects of disabled sports', in Centre of Excellence Defence Against Terrorism (ed.), *Amputee sports for victims of terrorism*, Ss. 70-77, IOS Press, Amsterdam.
- Erol, K. (2013). "Kemal Tahir'in *Köyün Kamburu* romanına edebiyat sosyolojisi açısından bir bakış". *International Journal of Social Science C* 6, S 3, Ss. 879-903, Mart 2013
- Gilson, S.F. ve DePoy, E. (2002). "Theoretical Approaches to Disability Content in Social Work Education". *Journal of Social Work Education*, WINTER 2002, C. 38, S. 1 (WINTER 2002), Ss. 153-165
- Goodley, D. (2001). "Preface". *Disability Studies: An interdisciplinary introduction*. Sage: Los Angeles, London, New Delhi, Singapor, Washington DC.
- Heavilin, B.A. (2018). " 'the wall of background': Cultural, Political, and Literary Contexts of Steinbeck's *Of Mice and Men*". *The Steinbeck Review*, C. 15, S. 1 (Spring 2018), Ss. 1-16
- History.com Editörleri. "Great Depression History." *History.com*. A&E Television Networks, 29 Oct. 2009. Web. 11 June 2022.
- John Steinbeck Hayatı, Edebi Kişiliği, Eserleri, Başlıca Eserlerinin özetleri*. Nkfu. (2021, 7 Kasım). Erişim Tarihi Ağustos 22, 2022, <https://www.nkfu.com/john-steinbeck-hayati-edebi-kisiligi-eserleri-baslica-eserlerinin-ozetleri>
- John Steinbeck Kimdir? Hayatı, Edebî Kişiliği, Eserleri. Anasayfa. (n.d.). Erişim Tarihi Ağustos 22, 2022, <https://www.turkedebiyati.org/yazarlar/john-steinbeck.html>
- Kemal Tahir Kimdir? Hayatı, Edebi Kişiliği, Eserleri. Anasayfa. (n.d.). Erişim Tarihi Ağustos 22, 2022, https://www.turkedebiyati.org/kemal_tahir.html
- Lombardi, E. (2021, 17 Şubat). A complete list of John Steinbeck's works. *ThoughtCo*. Erişim Tarihi Ağustos 22, 2022, <https://www.thoughtco.com/john-steinbeck-list-of-works-741494>
- Kızılcılık, S. (2012). *Özgün ve yetkin bir sosyal teorisyen olarak Kemal Tahir*. Anı Yayıncılık, Ankara.

- Mullens, J.B. (1979). "Making Language Work to Eliminate Handicapism." *Education Unlimited*, Haziran 1979. Erişim tarihi 13 Eylül, 2022. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249209.pdf>
- Olkin, R. (1999). *What psychotherapists should know about disability*, Guilford Press, New York.
- Owens, L. (2002). "Deadly Kids, Stinking Dogs, and Heroes: The Best Laid Plans in Steinbeck's 'Of Mice and Men'" . *Western American Literature*, Fall 2002, C. 37, S. 3 (Fall 2002), Pp. 318-333
- Parpar Nedir? Nedir ileilgili.org. (n.d.). Erişim tarihi 13 Eylül, 2022, <https://nedir.ileilgili.org/parpar>
- Parpar. Sesli Sözlük. (n.d.). Erişim tarihi 13 Eylül, 2022, <https://www.seslisozluk.net/parpar-nedir-nedemek/>
- Poetry Foundation. (n.d.). Robert Burns. Poetry Foundation. Retrieved July 22, 2022, from <https://www.poetryfoundation.org/poets/robert-burns>
- Retief, M. Ve Lettosa, R. (2018). "Models of disability: A brief overview", *HTS Teologiese Studies/Theological Studies* 74(1), a4738. <https://doi.org/10.4102/hts.v74i1.4738>
- Steinbeck, J. (1995). *Fareler ve İnsanlar*. Çev. Yaşar Nabi Nayır. Varlık Yayınları, İstanbul.
- Tahir, Kemal (1959). *Köyün Kamburu*. Adam Yayınları, İstanbul.
- "The Great Depression." *Corporate Finance Institute*. 05 Aralık 2019. Web. 11 June 2022. Erişim tarihi 13 Eylül, 2022. <https://corporatefinanceinstitute.com/resources/knowledge/economics/the-great-depression/>
- The Martha Heasley Cox center for steinbeck studies. (n.d.). Erişim Tarihi 20 Ağustos, 2022, <https://web.archive.org/web/20090719001650/http://www.steinbeck.sjsu.edu/biography/brief-biography.jsp>
- Türk Dil Kurumu: Sözlük. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (n.d.). Erişim Tarihi 13 Eylül, 2022 <https://sozluk.gov.tr/>
- Wendell, S. (2006). "Toward a Feminist Theory of Disability". *The Disability Studies Reader*. Routledge: New York & London.

73. Investigating adaptation shifts: Alice's Adventures in Wonderland vs. Alice: Madness Returns

Tules ÖNE¹

APA: Öne, T. (2022). Investigating adaptation shifts: Alice's Adventures in Wonderland vs. Alice: Madness Returns. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1155-1169. DOI: 10.29000/rumelide.1190381.

Abstract

This study aims to investigate the changes that occurred between Lewis Carroll's canonical novel *Alice's Adventures in Wonderland* and its adapted video game version, *Alice: Madness Returns* by treating adaptation as a form of intersemiotic and functional translation (Gottlieb,2005). In order to conduct the analysis, the interdisciplinary model of adaptation shifts proposed by Perdikaki(2017a) is used. This model is chosen because it is the first one to offer a systematic analysis of changes that occur in adaptations. Although the model was developed for film adaptations, Perdikaki(2017a) proposes the application of this model to different genres and adaptation types. In line with her suggestion, this study applies the model of adaptation shifts to the above-mentioned video game, by treating it as an audiovisual product and a multimediu text. The analysis is conducted with a special emphasis on the descriptive component of this model where shifts can be observed since this category investigates the factors that are independent of the text type. As a result, it is concluded that adaptation shifts are observable on the descriptive level such as the plot structure, narrative techniques, characterization, and setting and that these shifts are observable through modifications and modulations; molding the adapted videogame version of the original work. This study also sets out to be one of the initial studies that show the applicability of this model to a different genre and adapted text type.

Keywords: adaptation studies, intersemiotic translation, adaptation shifts, *Alice's Adventures in Wonderland*, *Alice: Madness Returns*

Adaptasyon kaymaları üzerine karşılaştırma bir alışma: *Alice Harikalar Diyarında* romanı ve *Alice: Madness Returns* video oyunu

Öz

Bu çalışmanın amacı, Lewis Carroll'un kanonik romanı *Alice Harikalar Diyarında* ile onun uyarlanmış video oyunu versiyonu olan *Alice: Madness Returns* arasında meydana gelen değişiklikleri, uyarlamayı bir göstergeler arası ve işlevsel çeviri biçimi olarak ele alarak araştırmaktır (Gottlieb, 2005). Analizi gerçekleştirmek için Perdikaki(2017a) tarafından önerilen disiplinler arası adaptasyon kaymaları modeli kullanılmıştır. Bu model, uyarlamalarda meydana gelen değişikliklerin sistematik bir analizini sunan ilk model olduğu için seçilmiştir. Bu model film uyarlamaları için geliştirilmiş olmasına rağmen, Perdikaki(2017a) bu modeli farklı türlere ve uyarlama türlerine uygulamayı önermektedir. Onun önerisi doğrultusunda, bu çalışma, uyarlama kaymaları modelini yukarıda bahsedilen video oyununa görsel-işitsel bir ürün ve çoklu ortam metni olarak ele alarak uygulamaktadır. Analizde bu modelin, metin türünden bağımsız olarak uyarlama kaymaların

¹ Öğr. Gör., Başkent Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Hazırlık Bölümü (Ankara, Türkiye), tulesonenc@baskent.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2275-7111 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.08.2022- kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190381]

gözlemlenebildiği faktörleri dikkate alan betimleyici kategorisine odaklanılmıştır. Sonuç olarak, olay örgüsü yapısı, anlatım teknikleri, karakterizasyon ve mekan gibi betimsel düzeyde uyarlama kaymalarının gözlemlenebilir olduğu ve bu kaymaların modifikasyon ve modülasyonlar yoluyla ortaya çıktığı; ve bunlarla birlikte uyarlanan ürünün, kaynak metin ile birlikte yeniden şekillendirildiği görülmüştür. Bu çalışma aynı zamanda uyarlama kaymaları modelinin farklı metin türlerinin yanısıra, uyarlanmış metin türlerine de uygulanabilirliğini gösteren ilk çalışmalardan biri olma özelliğini taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: uyarlama çalışmaları, video oyun uyarlamaları, göstergeler arası çeviri, uyarlama kaymaları, *Alice Harikalar Diyarında*, *Alice: Madness Returns*

1. Introduction

Translation Studies have evolved into a multidisciplinary subject of study and practice. Originally, translation was thought to be the conveyance of an oral meaning that included many forms and actions of representation and intercultural interchange. The meaning-making procedure in translation was assumed to be influenced by a range of sources, ranging from oral, verbal, and audio-visual forms. As a result, recent advances in translation research have focused on models capable of assessing, such as intersemiotic and multimodal (Perdikaki,2017a). As Tymozcko (2007) suggests in her seminal book *Enlarging Translation*, the interdisciplinarity of translation studies is much needed and it has begun to evolve. Adaptation Studies, in this sense, are considered a promising area that can benefit both studies. The term "adaptation" may be used to explain the alterations that occur throughout the translation processes. Since translation products can take many forms, the usual discussions generally focus on the differences between translation and adaptation. For example, adaptations have been used to describe the translation process of audio-visual (Diaz-Cintas and Remael 2007) specifically focusing on time and space constraints in the workplace, as well as the translation of ads due to cross-cultural encounters. The term adaptation is used by different scholars who utilize it as functional translation. Also, it has been used to describe the translational approach used to provide cultural allusions that the target audience does not understand (Vinay and Darbalnet, 1958/1995); similar usage of the term may be found in audio-visual translation. Milton, for instance, states that all of the studies which tackled adaptations emphasize the cross-linguistic element of translating from one language to another. But he also states that the translations they deal with can also be intersemiotic, adapting works from one code to another, for example "from page to stage", from novel to film or play (2010, pg.3). A more recent example of this can be presented from video-game adaptations. Videogame adaptation has been defined as a different narrative form by Flanagan (2017) as they present a plausible connection for adaptation studies since it's more dynamic and interactive and they have the latest power to make and remake stories. After a few unsuccessful initiatives of adapting movies to video games such as *ET* (1983) and *Death Race* (1976), especially after 2015, videogame adaptations began to be much more successful and popular (Stobbart,2018, pg.1). Furthermore, videogame adaptations have seemed to be more preferred by the audience to a point that film adaptations of videogames have begun to be produced and consumed by the audience with great contentment such as *Lara Croft: Tomb Raider* (2001). Especially, the consecutive video games that follow films and novelizations helped these products to become a common form (ibid.).

The present study will focus on such an example; namely the video game adapted version of Lewis Carroll's *Alice's Adventures in Wonderland*; American McGee's *Alice* and its follow-up *Alice: Madness Returns* (McGee 2011). This particular video game has been chosen because although these games are a

continuation of the narratives of Carroll's novels, they combine much of the original material from the novels to create a new, dark and raw adult version of Alice. This adaptation rewrites the narratives of Carroll's stories, using cultural references and different approaches to construct its narrative by adding puzzle-solving and combating parts that actively transport the player into Wonderland as an active participant of the game. So, it can be said that this work reinterprets and adapts Alice de Carroll's novels and it also turns traditional children's stories into a twisted, mature story that forces the player to rethink their knowledge of the original texts (Stobbart,2018, pg.5-6). For this study, the concept of adaptation will be taken as a form of intersemiotic translation as Gottlieb (2005) suggests. As the descriptive tool, the analysis model of Perdikaki(2017a) will be used which can be considered as an initiative to systematically evaluate the shifts that occur in film adaptations and translations. Although this model was developed for film adaptations and several studies have been conducted with a small corpus (see Perdikaki,2016;2017a;2017b;2018; Akseki,2018), Perdikaki suggests the application of this model to different genres and adaptation types to see the applicability of the model into a broader corpus (2017a, pg.20). Drawing upon the above-mentioned information, this study aims to investigate the adaptation shifts that occurred in the transfer of a canonical literary text; *Alice's Adventures in Wonderland*, into a twisted videogame *Alice: Madness Returns*, treating adaptation as an intersemiotic and functional translation thus applying an interdisciplinary approach combining translation studies, adaptation studies and from a brief perspective, ludology. Following the introduction, the next section will present information regarding some common grounds between translation and adaptation studies and it will provide information regarding Perdikaki's (2017a) evaluative adaptation shift model. After the theoretical background, the adaptation shifts will be examined in the following section.

2. Theoretical background

2.1. Adaptation and translation: some common grounds

As an interdisciplinary subject of research and practice, translation studies have evolved enormously. Initially, translation was thought to be the transmission of a given meaning, embracing many forms and actions of representation as well as intercultural contact. The intentionality of the translation process was seen to be dependent on various sources, such as spoken, written, and audio-visual forms. Accordingly, recent breakthroughs in Translation Studies have moved its focus to models capable of analyzing these meaningful and multimodal texts (Desilla 2012; Dicerto 2015; Littau 2011; Pérez-González 2014 cf. Perdikaki,2017a, pg.2). In line with this, the concept of adaptation was adopted to characterize the changes that occurred throughout the translation process. Because of the multitude of formats that translation products might take, a recurring issue of conflict between translation and adaptation is considered to be present. For instance, adaptation has been used to refer to the audiovisual translation process owing to workplace space-time constraints (Diaz-Cintas and Remael 2007 cf. Perdikaki,2017a pg.2) and translation of advertising texts (or transcreation) due to multicultural concerns (Valdés 2011 cf. ibid.). Perdikaki (2017a, pg.2) suggests that the analogy between 'translation as adaptation' has been adopted to analyze the "changes made in translation to meet the demands and expectations of the target audience and culture". 'Adaptation as translation', on the other hand, has been used to indicate the "changes made to literary works adapted for the screen or stage in a similar field, adaptation studies".

Related to the above information, Cattryse (2014) in his book *Descriptive Adaptation Studies* (inspired by Toury's *Descriptive Translation Studies*) focuses on the issue of some common grounds that translation studies and adaptation studies share and suggests that each of these areas can benefit from

each other immensely and contribute to their field of study as means of interdisciplinarity. Similarly, Venuti (2007, pg.28) draws attention to the similarities between the two fields and emphasizes that the resemblance between translation and adaptation is many times addressed in the literature but without any details. Drawing upon the similarities between translation studies and adaptation studies, Cattryse (2014, pg.47-48) presents and identifies some common points between these fields as follows:

1. Both adaptation and translation entail products that are produced by humans, therefore they entail a complex context, involved different agents having different agendas,
2. Both processes include articulated products or texts. He also claims that adaptation and translation production processes are intra- or intertextual in the first order and intra- or inter-semiotic in the second order. He defines intra- or inter-textual quality as a user's engagement with texts in a given context, as well as the mental, psychological, and physical impacts that come from this connection,
3. Translation and adaptation are seen as irreversible processes, in the sense that a back-translation is not the same as the source text, and a novelization of a cinema adaptation is not the same as the original novel; based on Toury's (1980, pg.24) idea of translations being unidirectional,
4. Source and target context conditioners would influence adaptation and translation processes, albeit the latter has a significant role in overall decision-making,
5. 'Equivalence' concepts might be found in both adaptation and translation (cf. Perdikaki,2017a, pg.3).

An exception can be presented here about the unidirectionality of adaptations. Stobbart claims that the relationship between the videogames and printed media is not unidirectional (2018, pg.8) because there are many successful adaptations of various videogames that have been novelized and merchandized to different mediums and products. She presents the example of *Assassin's Creed 2* (Ubisoft Games, 2007-present); how it has been adapted to novels, and how these novels became subsequent games of their own. So, in this case, the adaption does not "replace, or even imitate, the gameplay, but rather incorporates novelization to enrich the narrative with literary and filmic traditions" (Stobbart,2018, pg. 9). Similar to Stobbart, Hutcheon (2013, pg. 173) states that adaptations modify the original work and insert different meanings into it, and their success is dependent on their ability to survive independently for both audiences who are familiar or unfamiliar with the original work. Also, she defines the core of adaptation as "the ability to repeat without duplicating, to integrate difference in repetition".

Focusing on adaptation and translation being intersemiotic concepts, Gottlieb classifies not specifically videogame translations, but screen adaptations under the category of intersemiotic translation and defines it as "working with large amounts of freedom" and as "in which a monosemiotic work like a novel is usually semiotically "unzipped" and it recreates the polysemiotic structure of the dramatic work" (Gottlieb,2005, pg.8). The core of these discussions can be traced back to Jakobson (1959, pg.233) and his definitions of translation types where he defines three distinct types intralingual, interlingual, and intersemiotic where the first term refers to the "interpretation of verbal signs into other signs of the same language". The second is referred to as the "translation proper and it stands for the "interpretation of verbal signs into other languages". The third concept, intersemiotic translation is defined as "transmutation – as a form of interpretation of verbal signs into non-verbal sign systems or symbols" which can be interpreted into videogame adaptation as an intersemiotic translation in which verbal signs (in this case the novel) is transferred into (non)verbal sign system (the video-game), in this case. In addition, intersemiotic translation can be considered an adaptation because the source text is converted to adapt into a new form that has its own time and place constraints (Díaz-Cintas and Remael, 2007). Perdikaki (2017a, pg.2) tackles this issue in detail, concentrating on the similar usages of adaptation and translation. She states that the analogy between 'translation as adaptation' is used to evaluate the changes that occur in translations to answer the needs of target readers or audiences and their culture.

The usage of ‘adaptation as translation’ refers to a more general sense, especially in Adaptation Studies to address the modifications that have been employed to literary pieces which are transferred to the screen or stage. Hence, videogame adaptations can be considered complicated mediums since it has a multidimensional nature that involves filmic features and is formed by subjective interpretations. In other words, videogame adaptation aims to make texts from one genre in one medium playable in another genre in another media. So, when an asset is translated from a fixed narrative media form, such as a novel or a film, game designers are obliged to do more than simply relocate the story material, characters, and visual description approximations. All of the experience frameworks as a whole may be adjusted (Flannagan,2017, pg.443). It can be said that this situation creates a broad space for shifts that can occur while transferring one product in a genre into another medium. Bastin identifies shifts as objective interventions(2012, pg.76), and explains that they can be both text and context-based (Molina & Hurtado Albir 498-512 cf. *ibid.*). These shifts can show changes in the lexicon, structure, or meaning between the source and target texts (Gagnon,201-23 cf. *ibid.*) and he states that these changes can be considered obligatory ones since most of the time both translators and adaptors do not have a choice(*ibid.*). Venuti(2007) called for focusing on shifts while evaluating an adaptation by indicating the need “to focus on shifts, deletions, additions, and substitutions that become visible in the adaptation when it is contrasted to the original material”(pg.33).

2.2. Perdikaki’s model of adaptation shifts

Drawing upon these callings and different studies from the research areas of Translation Studies, Adaptation Studies, and Narratology, Perdikaki suggests an analysis of shifts in adaptations. She uses Leuven-Zwart’s (1989) model of translational shifts-using its components of modulation, mutation, and modification- and it combines it with concepts from narratology which implies the existence of narrative elements in visual and verbal components. The model is intended to be a methodological instrument for conducting a systematic investigation of adaptation as intersemiotic translation, and it has the potential to be applied to other examples of adaptation (Perdikaki,2017a, pg.10). She states that the shifts in adaptations can be both obligatory and optional. According to Perdikaki(2017a), alterations between books and films (i.e. adaptation shifts) may be required owing to inherent differences between books and movies as coding systems, or they may be voluntary according to the adapter’s style and uniqueness. In these words, she describes optional adaptation shifts as the choices made by the adaptor to portray the original material utilizing the meaning-making tools provided by the cinematic code (pg.6). As a result, for her, adaptation, like translation, necessitates “translation subjectivity” (Loffredo and Perteghella 2006, p.2 cf. *ibid.*) since it represents the adapter’s view and response to the source material. This methodological tool has two subcategories namely descriptive and interpretive but for the aims and purposes of this study, the interpretive aspect will not be taken into consideration. The first component consists of four subcategories which are plot structure, narrative techniques, characterization, and setting-depending on time and space constraints (Akseki,2018, pg.4). Plot structure, in her own words, refers to the “story itself and its fictional events” (Perdikaki,2017a, pg.11). Narrative techniques, on the other hand, are related to how these “fictional events are communicated with the readers or audiences” (*ibid.*). Characterization refers to how the character is portrayed in the fictional story and the last category; setting is related to where the story takes place. It also includes the time frame in which events take place, which could include socio-political and ideological context, as well as the physical location(s) of the action(*ibid.*pg.13). She also states that these categories may overlap because they can be interpreted from multiple angles. The interpretive category; which Perdikaki (2018) developed later on for the aims of supporting the descriptive tool and emphasizing the importance of patronage, will not be explained here, since it will not be used in this study. As mentioned above, although this methodical tool

is developed for examining the adaptation shifts of film adaptations mostly, because of its intersemiotic and audiovisual nature, it is assumed that it could operate on videogame adaptations as well. The next section will try to present some information related to the novel *Alice's Adventures in Wonderland* and the videogame version, *Alice: Madness Returns*. After that, an evaluation of descriptive adaptation shifts will be provided regarding the aforementioned products.

3. Adaptation shifts in *Alice's Adventures in Wonderland* and *Alice: Madness Returns*

3.1. Lewis Carroll's *Alice's Adventures in Wonderland* and *Alice: Madness Returns*

Alice's Adventures in Wonderland (English original name: *Alice's Adventures in Wonderland*) is a fantasy novel published in 1865 by Charles Lutwidge Dodgson, using the pseudonym Lewis Carroll. Through these stories, he reveals how absurd the adult world looks from the eyes of a pure, clean child. *Alice's Adventures in Wonderland* is considered one of the best-known classics of world children's literature. However, it has also been evaluated as a fantasy, novel, play, or epic poem that appeals not only to children but also to adults - an allegory that satirized the political and religious strife of the Victorian era was also seen as a symbolism. It is thought that Dodgson, who is a mathematician and a friend of Henry Liddell, the dean of the school he works at, wrote the story that Henry Liddell told his children, Alice and Edith Liddell, at a picnic in 1862, upon the insistence of Alice, and thus the work emerged. But it is said that he insistently denied that his inspiration was a real child. The story was published as a book in 1865 and was a phenomenal success. The first manuscript dated 1864 was called *Alice's Adventures Under Ground*. When Dodgson was encouraged by his friends to publish the manuscript, he made some changes to the story and removed some of the family references for the amusement of the Liddell children. The story was published in 1865 under the new title; *Alice's Adventures in Wonderland* (Fawcett,2016). The story was translated into more than 95 languages and has many adaptations including stage and screen adaptations, radio shows, cartoons, several works of art, ballet shows, and videogames.

The well-known videogame adaptations of the book are *American McGee's Alice* (2000) and its sequence *Alice: Madness Returns* (2011). Both of these games are produced and developed by American James McGee under various— independent game developing companies that McGee has started but function under world-famous EA games and were produced for PC, Xbox, and PlayStation 3. Both of the games have a 'twisted' and 'dark' theme compared to the original novel and are said to be the "most inspirational, twisting Wonderland" that takes place in Alice's disturbed head, within her insanity after the tragedy which leaves her without a family. Both of the games featured a high amount of gore and brutality, which was an unusual and contentious element in 2000 but had become a prominent selling point for many commercial action games by the early 2010s. In both cases, the publishing company's marketing efforts emphasized the games' dreadful aspect, assuring the players a viscerally exhilarating descent into nightmare landscapes (Follea,2020, pg.1). When asked the question why he created a dark version of Carroll's novel, McGee replies that his source of inspiration had always been come from "dark things" such as dark music, dark fiction, and dark movies and that he was always into "stuff that has a dark nature". He links this to his upbringing, being involved with a religious environment, and how he rebelled against it as a force that has been forced upon him. He states that being rebellious with a darker side is now a part of his personality and this is the way he creates his aesthetics. He also stated in an interview that he intentionally chose Carroll's story to reflect and abuse its "dark narrative pieces" (McGee 2018a, 33:30, cf. Follea,2020, pg.2).

Alice: Madness Returns (2011) was welcomed by the games with its twisted nature and a different perspective for Carroll's Wonderland. By Game Rankings and Metacritics, it was ranked approximately 74% for the PC, 73% for the Xbox, and 71% for the PS3 reviews. *Alice: Madness Returns* (2011) is a follow-up game to the former, American McGee's Alice, which placed the player in the thoughts of Alice Liddell after she saw the death of her close relatives in a fire that was thought to have been started by her cat, Dinah. The game opens in 1875, around ten years after these tragedies, with Alice imprisoned in the Rutledge Asylum. The purpose of the game was for Alice to battle her way out of her trance like state and back into the working world through levels beginning with *Dementia* and concluding with *Heart of Darkness*, when she overcomes the Red Queen and Wonderland may be reconstructed as the location of Alice's childhood fantasies. In the end, a seemingly cured Alice eventually leaves the asylum, clutching her copy of *Alice's Adventures in Wonderland* (Farell, 2015, pg.42). The given information on *American McGee's Alice's Adventures* intends to connect the two games since they are subsequent ones. The plot of the subject of this article which is *Alice: Madness Returns* will be presented in detail in the next section where the adaptation shifts will be investigated.

3.2. Analysing the adaptation shifts

The analysis of this study will review the aforementioned game in terms of adaptation shifts proposed by Perdikaki (2017a). The given game will be compared to the original work and it will be analyzed in line with Perdikaki's descriptive adaptation shifts which are plot structure, narrative techniques, characterization, and setting. In each section, the definitions and subcategories that Perdikaki proposed will be presented and each shift will be analyzed in terms of their subcategories. The analysis of plot structure will present an overview since it is related to the plot of both products and will combine elements from characters and the setting. Furthermore, the narrative techniques will be reviewed and explained in terms of immersive changes that the player experiences throughout the game by using various elements and altering the reality of the player. The characterization analysis, on the other hand, will be based on the differences between the characters, compared to the original work, especially regarding the character transformation of 'Alice'. Finally, the setting will be reviewed and explained in terms of its spatial and temporal changes.

As it was stated earlier and proposed by Perdikaki (2018), the aforementioned adaptation shifts may overlap and could be interconnected. The adapted version of Carroll's novel includes many shifts and changes but the main emphasis will be given to the ones which affect the main plot the most, subjectively speaking, and will be in a general sense in terms of the game.

3.2.1. Plot structure

The first two chapters of the book which are "Down the Rabbit Hole" and "Pool of Tears" provide introductory information. In the first chapter, "Down the Rabbit Hole", we find Alice sitting near her sister, feeling bored and nearly falling into sleep. In this instance, she recognizes a white and clothed rabbit who can talk and owns a pocket watch. She chases the rabbit down to the hole and experiences a very slow fall, which allows her to take a look around and talk to herself- dwelling on thoughts about her cat, Dinah, and trying to use her newly-learned knowledge from school. She finds herself in a corridor, full of locked doors. She finds a little golden key and tries to find the door to which the key belongs. After a while, she finds the little curious door behind a curtain. She manages to open the door and sees a magnificent garden with fountains and flowers but realizes that the door is too small for her to fit in. Later on, she discovers a bottle labeled "DRINK ME" (stylization of the author), drinks it and it causes

her to shrink but this time she finds herself extremely small to reach the key which she left on the table. While dwelling on deep thoughts and feeling bad about herself, she finds a cake this time- written: "EAT ME". The events followed by her eating the cake are presented in the second chapter which is "Pool of Tears". This chapter starts with Alice's enormous rate of growth. By the time she finishes the cake, she becomes so tall that her head hits the ceiling and she can't see her feet. Because she is too big and small now, she can't reach the key again and out of sadness and frustration, she begins to cry. After taking a fan from the white rabbit's hand, she begins to shrink down but finds herself in a river which was caused by her crying, in her enormous form. While swimming and drifting in her tears, she meets a French rat who is in the water as well and she frightens the mouse because she talks about her cat Dinah and dogs. They find themselves drifting in the water with other animals. The mouse leads them to the shore and they safely land on the shore. The book reveals the adventures that Alice will experience, meeting with different animals like the Caterpillar, the Cheshire Cat- as a guide, the Mock Turtle, the March Hare, and other different characters such as the Hatter, the Queen, and the Duchess. She finds herself in curious situations throughout the book, and at last, she joins a court where she will fight injustice for an instance of pie stealing, she eats one of the cakes from chapter one and grows into enormous size, knocking down the jurors. Despite the events that have taken place, the cold-hearted Queen would like to give a sentence to the Knave who stole the pie, but Alice is ready to fight because now, she will not be afraid of the Queen's Card Soldiers and she will not back off from any fight because she gained confidence. After this, she finds herself, awakened near her sister on the bank and telling her adventures and leaving her sister to imagine Wonderland and envision what Alice would be like as an adult.

The videogame adaptations seem to only gather the essential plot, characters, and settings and develop a completely different version of Alice Liddell's life- both in her real life and adventures in Wonderland. While keeping the essentials, McGee, as stated above, creates his version of Alice and her Wonderland with a dark and sinister theme. The first chapter of the videogame version, *Alice: Madness Returns* is combining the two chapters of the story and adapt the general sense of some of the imagery from the book. Although there is no clear and subsequent structuring of these chapters, the combination of different elements contributes to the overall plot. The first chapter of the game is presented as "Pool of Tears" which is the second chapter of the book. The introductory part of the game, on the other hand, is presented with different imagery that is taken from the first game; *American McGee's Alice*. The sequel takes place a year after the events of the first game. Alice is presented as a 19-year-old woman who is unable to forget her childhood, which was spent in a world of physical, emotional, and, most importantly, psychological abuse. *Madness Returns* begins with her being in a psychiatrist appointment, during a psychotherapy treatment- hypnosis- attempting to get her head back together following the tragic events of the last game. The initial imagery in the game is a ticking pocket clock and a swinging key, both of which represent the hypnosis therapy she is receiving (Farell,2015, pg.43). At the same time, this imagery can be considered a common point with the original story and the first chapter where we see Alice following the white rabbit with a pocket watch and pursuing the key to enter the amazing garden that she discovers in the hallways of the rabbit hole. Dr. Bumby, Alice's therapist in the game, encourages her to forget about her family's loss and travel to Wonderland, and more keys emerge from the darkness as they speak, until we see Alice with her white rabbit toy, as a child. Alice, after she has grown up and got out of the Asylum, now stays with Dr.Bumby and works for him in an orphanage- running some errands and taking care of the children in the orphanage. After the introductory chapter of the game and the hypnotic treatment is over, Dr.Bumby sends Alice to fetch some drugs, and the heroine is seen in the dark, gloomy streets of 19th century London. Here, she follows a white cat – instead of a white rabbit– and finds herself being face to face with some monster-like characters in a back alley that will be revealed later on will be shaped by Nurse Witless- a woman who is blackmailing

her for her statement about killing her parents with the fire on purpose. At that moment her reality begins to crumble and she finds herself in Wonderland, experiencing a swift fall the Cheshire cat immediately reveals himself to her as a wisdom guide; guiding her throughout the adventures in Wonderland, unlike the original story where the Cheshire cat comes in later chapters. The first chapter begins with her downfall to Wonderland, which functions as a tutorial where she learns to fight, collect items for recollection of her memory, and collect weapons for close combats. The player also is thought how to move around the Wonderland; such as learning how to shrink and grow back, how to float in the air, and how to use weapons. Throughout the gameplay, the player sees the elements of shrinking or growing as a talent – unlike the story the shrinking potion is in a form of a waterfall in the garden she fell in the first place in the game and can use this ability throughout the game. Also, the little potion jars are in the form of solid crystals which the player tries to collect and recollect the memories of her past life and this is one of the essential aims of the gameplay. Also, unlike the original work, the videogame has six chapters in total and many subtitles which set the scene and focus on an element that the original story has (Fawcett,2016, pg.506). Integration of different chapters from the book and different characters with rather disrupted shapes and forms convey the original work but they are not used as means of full fidelity and can be considered acceptable since “the newly established adaptation studies is getting away from the fidelity based, the normative discourse of its own” (Catrysse,2014, pg.18). The figures of Hatter, Jabberwocky, and the Caterpillar are thought to be familiar to the player since it is not the first time that Alice comes into Wonderland, which emphasizes the sequel nature of *Alice: Madness Returns*. So, it can be said that, from a content and plot point of view, the syntax and characters of the original story are used more as a source of inspiration (Baydaş Sayılğan,2012, pg.128). The overall plot has been disoriented by McGee, changing the narrative by adding different and essential characters such as Dr. Bumby, Nurse Witless, and Mr. Radcliffe who indicate the causes of Alice’s traumatic past and help the player to understand her background.

According to Perdikaki(2017a), the modulation shifts in plot structure can be represented in two ways: by amplification or simplification. While amplification refers to highlighting an event compared to the source text, simplification refers to softening of an event. In the light of both plot structures that are presented above it can be concluded that in terms of Perdikaki’s(2017a) analysis, modifications have been made with different additions and only getting the essential parts of the original plot and the characters, the modifications have affected the overall plot in terms of the major events(pg.14). Also, the additions may have caused a mutation in the plot structure as well(ibid.). Therefore, it can be said that the modulations that have been presented in the plot structure tend to have an addictive nature, which results in amplification in terms of adaptation shifts.

3.2.2 Narrative techniques

Perdikaki(2017a) states that narrative techniques are in a complementary tone, which refers to the “way that events of the fictional story are communicated” (pg.14). She further divides this category into two categories as a temporal sequence; i.e., the narrative time of the story, and presentation; i.e., the means of communicating the story(ibid.). The temporal sequence is especially related to the “manipulation of the duration” of the event(ibid.). In the case of *Alice: Madness Returns* and *Alice’s Adventures in Wonderland* the duration of the down falling can be considered manipulated. Since the falling into the rabbit hall is communicated as a long-term event in the original work and the following events proceed in a relatively slow way; for example, the events do not begin directly in the rabbit hole, Alice does not realize that she is in the Wonderland from the start but, the game starts with the so-called “falling” process with the following of the white cat, ending up in a back alley and after having a conversation

with Nurse Witless, cracking up of the floor and having a quick fall down to the Wonderland immediately and the heroine begins to follow the quests right after the falling. Perdikaki states that these shifts may affect the experience of the audience in terms of the communication of the story (2017a, pg.15). An instance can be given for *Alice: Madness Returns* in the case where the player finds himself in a constant state of going back and forward in the reality and imaginary world. While roaming around Wonderland, with the awakening of the heroine, the player can find itself back in the gloomy atmosphere of 19th century London. This replacement traffic affects the overall story, of course, to reveal her past and reconnect her story. The shift of presentation, on the other hand, may be related to the representation of the narration, whether it is represented by a verbal like it does in the source text or as a visual one (pg.15). What is preeminent here is that the monstration; i.e., the formation of visuals is essential in the cinematic mode. According to her, it is important how these representations affect the audience's meaning-making processes in the adaptation (ibid.). Both cases of modulation and modification can be seen in the adapted version of *Alice's Adventures in Wonderland*. Modulation refers to the events that begin told by the narration in third or first-person and/or conveyed through dialogue, and the big part of events is transferred through narration. In *Alice: Madness Returns*, the player is integrated into the events through monologues and dialogues which are supported by subtitles as well. Although the exact wording is not used, the essence of the plot and characters are conveyed through the narration, in line with the twisted theme and nature of the game. Also, Perdikaki states that soundtracks may affect the communication of adaptations. In the case of this game, soundtracks are used to support the sinister and dark theme of the game, adding thrilling and dangerous elements. In addition, these soundtracks are also supported by the sound effects of the game, which influence the gameplay. The modification, on the other hand, reflects the communication through visual representation. In the game, the events that are narrated are visualized as well, since the game has a considerable number of cinematic scenes, in which the player witnesses the traumatic background of Alice, through the recollection of her memories.

3.2.3. Characterization

According to Perdikaki (2017a), shifts in plot structure can be closely related to the ones in characterization, and although all subcategories can be interconnected, the relation between characterization and plot structure may be more evident compared to others.

Although there are immersions of characters that are not present in the book such as Dr. Bumby and Nurse Witless, in *Alice: Madness Returns*, Alice encounters key figures of Wonderland of Carroll's original story such as the Mad Hatter, the March Hare, the Carpenter, the Caterpillar, the Red Queen and the Cheshire cat (Fawcett, 2016, pg.493). In this sense, it can be said that both modulation and mutation exist in videogame adaptation. Mutation derives from the addition of different characters the adaptation is important in terms of the plot but the major shift can be observed in terms of the modification and modulation. According to Perdikaki (2017a, pg.17), modulation may occur when character representations are emphasized and played down. Modifications, on the other hand, can be related to character constructions. Both of these shifts can be observed in the character of Alice. The character of Alice goes through a transformation compared to the book. The character of Alice is a nine-year-old little girl that tries to abide by the rules of the Victorian age or breaks them by mistake whereas in the videogame version Alice becomes a 19-year-old teenage girl. In Kerchy's words, there is a transaction "from passive good girl to aggressively confident action heroine" (Kerchy, 2016, pg.116 cf. Follea, 2020, pg.3). Although Alice suffers from shame (for killing her family), violent events (abusive behaviors from newly added characters), and hallucinations, she confronts her demons with abandon and perseverance, finally overcoming her trauma. Therefore, McGee's narrative advancement also

includes narratives of socio-cultural progress, in the sense that they are guided by a reformist twenty-first-century ideology: the story of Alice's psychological emancipation is also an "empowerment fantasy." which is familiar for many adaptations (ibid., pg.4) – to keep up with the ideological perspectives of the modern world thus infusing the character with the "21st-century ideology" (Manning,2011, pg. 171 cf. ibid.). Also, according to the art director of the game Ken Wong, this heroine draws a different framework in the way that she is "not framed in a relationship with a male, she's not the sidekick of a male, she's not a daughter, she's not the love interest. She's her person" (Harris,2013 cf. ibid, pg.5). Thus, it can be concluded that through the videogame adaptation the portrayal of Alice as a strong and self-sufficient young woman can be considered revolutionary because it "permits the heroine to move away from the traditional conceptions of being a female that governed nineteenth-century society while also resisting those that exist in the present" (ibid.).

3.2.4. Setting

Perdikaki (2017a, pg.18) analyses setting shifts under two subcategories namely spatial and temporal. According to her setting shifts can be emphasized or trivialized in adaptations. In terms of the videogame and original work, shifts can be observed in both levels. Spatially speaking, in both original work and videogame adaptation the events take place in 19th century London, in the Victorian age. An important point can be demonstrated here as such: The player controls Alice through the dark and gloomy streets of London but she does not have significant power. She does not fight and use her weapons and the player can only observe her interactions with other characters thus the player has no effect on her decisions; she has no power in the real world. In Wonderland, on the other hand, which transforms into 'Londerland' towards the end of the game to emphasize the interconnectedness between the real and imaginary worlds, the player gains power through the heroine – altering her choices and fighting with her enemies. Also, the constant alteration between the real and imagery world is presented to the player at unexpected times thus causing a modification because, in the original work, the reader finds itself constantly in Wonderland whereas in the game the realities of the player change, as so Alice's. There is a modification in terms of temporality, too. The book emphasizes Alice's birthday which is on May 4th, 1865 whereas the videogame does not have a special emphasis on that note, it only starts with Alice's memories related to the fire and Wonderland and takes place in 1875, since in the game Alice is transformed into a 19-year-old teenaged girl.

From the analysis above, it can be concluded that descriptive adaptation shifts are observable in terms of plot structure, narrative techniques, characterization, and setting. In all of these categories, modulations and modifications are observed to be present and these seem to affect the overall nature of the game, which can be considered indicators of adaptation shifts. The amplification in the plot structure, the monstration in the narration; supported with paratextual elements such as soundtracks and sound effects, the modifications which take place in characterizations with mutations and modulations and the modifications in temporal and spatial settings all contribute to the dark and sinister tone of both Alice and Wonderland in McGee's version; differentiating them from the source text and allowing Alice, as a character, to evolve.

4. Conclusion

As it is stated above, although Perdikaki's model was constituted for film adaptations, she proposed the application of her model to different mediums and genres to see its operation. Drawing upon this suggestion, this study aimed to reveal the adaptation shifts that occurred between the novel *Alice's*

Adventures in Wonderland and the videogame adaptation *Alice: Madness Returns* by investigating narrative components such as plot structure, narration styles, characterization, and setting.

In line with Perdikaki's proposition of applying this model to different genres and adaptation types to see the applicability of the model to a broader corpus (2017, pg.20), this particular study concluded that the adaptation shifts could be applied to videogames, which is considered as an intersemiotic multidimensional text. Also, it was concluded that both obligatory and optional shifts occurred. Obligatory shifts have occurred because of the differences between codes, ie. book to a videogame, and optional changes have occurred since the adapter, McGee for this specific case has altered the original material in accordance with his subjectivity .

4.1.Shifts in plot structure

In terms of the results, it was concluded that plot structure, which can be closely related to characterization shifts, seemed to be shifted towards an eclectic mode since it caused modifications and modulations through the addition of different elements such as the expansion of the story through a sequel game; altering the original version of the story with a darker and more twisted version.

4.2.Shifts in narration style

The narration style, on the other hand, which is closely related to the setting, was shifted with modulations and modifications through the change of point of view and immersion of the player into the gameplay through "being Alice" and observing 19th century London and McGee's version of Wonderland. With the support of dialogues and narration from different characters such as the Cheshire Cat and Alice herself with her internal conflicts and guidance, the player can experience Alice's world from a different perspective when compared to Carroll's Wonderland.

4.3.Shifts in characterizations

The shifts in characterizations are concretely observable since there is the addition of characters as well as usage of the original ones from the original version. Immersion of different characters caused shifts since it has affected the overall plot and storyline and it has moved the original story in a different direction which is a more sinister version of Carroll's original work.

4.3.Shifts in setting

The setting has observable shifts on both spatial and temporal levels. Modifications have been made to create the different realities that Alice experiences. Although both original and videogame versions take place in 19th century London, the age difference that is represented with the videogame allows players to experience McGee's Wonderland from the perspective of a 19-year-old teenage girl, who has struggled with traumas and fights for her freedom throughout the game.

4.4.Shifts in reality: reader vs. videogame player

In addition, the constant alterations that occur between Wonderland and the real world transform the videogame to a different level since it moves the player to an unstable understanding of reality in contrast to the original work where the reader experiences Alice's adventures throughout most of the book.

As it can be seen above, the descriptive videogame adaptation shifts are visible as much as they are in film adaptations although videogames are considered a different medium or product.

For further studies, in addition to widening the corpus to other genres and mediums different from films, these adaptations can help Perdikaki's (2017a) model to be reinforced. Also, the evaluation of adaptation shifts with both interpretive and descriptive aspects would be beneficial for further applications of Perdikaki's (2017a) model in different types of videogames. Furthermore, in line with a sociological point of view, the habitus of the game developer can be investigated to reveal the reasons behind the shifts; with the support of the interpretive aspect.

References

- Akseki, S. (2019). A critique on the film adaptation of Neil Gaiman's novel *Stardust*. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, (27) 1-15. DOI: 10.37599/ceviri.572745
- Bastin, G. (2014). Adaptation is the paramount communication strategy. *Linguaculture*. 2014.10.1515/lincu-2015-0013.
- Baydaş Sayılğan Ö. (2012). Bir Siberdrama Biçimi Olarak Dijital Oyun: 'alice Harikalar Diyarında' Örneği. *Folklor/Edebiyat*
- Cattrysse, P. (2014). *Descriptive adaptation studies: Epistemological and Methodological Issues*. Antwerp and Apeldoorn: Garant
- Cintas, J.D., & Remael, A. (2007). *Audiovisual translation: Subtitling (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315759678>
- Carroll, L. (1865). *Alice's Adventures in Wonderland*. London: Penguin, 1994.
- Desilla, L. (2012). Implicatures in film: Construal and functions in Bridget Jones romantic comedies, *Journal of Pragmatics* 44: 30-53.
- Fawcett, C. (2016). American McGee's *Alice: Madness returns* and traumatic memory. *The Journal of Popular Culture* .49. 492-521. 10.1111/jpcu.12414.
- Farrell, J. K. (2015). Psychology is technology: A steampunk reading of *alice: Madness returns*. *Foundation*, 44(120), 42-51. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/psychology-is-technology-steampunk-reading-alice/docview/1689990528/se-2?accountid=15426>
- Folléa C. (2020). Videogames' Specific Forms of Immersion into the Past, Present, and Future: Experiencing Progress in American McGee's *Alice* (2000) and *Alice: Madness Returns* (2011), *Polysèmes* [En ligne], 23 | 2020, mis en ligne le 30 juin 2020, consulté le 05 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/polysemes/6446> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/polysemes.6446>
- Gottlieb, H. (2007). Multidimensional translation: Semantics turned semiotics. H. Gerzymisch-Arbogast & S. Nauert (Eds.), *Proceedings of the Marie Curie Euroconferences MuTra "Challenges of Multidimensional Translation"* (2-6 May 2005, pp. 33-61). Retrieved January 01, 2022 from http://www.euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/2005_Gottlieb_Henrik.pdf
- Flanagan, K. (2017). Videogame adaptation. In T. Leitch (eds). *The Oxford Handbook of Adaptation Studies*, (pp. 441-55). Oxford: Oxford UP.
- Harris, D. (2013, December 13). Little China Doll: How Spicy Horse Imagined *Alice: Madness Returns*. RPS, <https://www.rockpapershotgun.com/2013/12/18/little-china-doll-howshiny-horse-imagined-alice-madness-returns/#more-181253>, last accessed 03 January 2022.
- Hutcheon, L. (2013). *A theory of adaptation*. (2nd ed.). London and New York: Routledge.

- Jakobson, R. (1959/2000) On linguistic aspects of translation, in R. Brower (ed.) (1959) *On Translation*, Cambridge MA: Harvard University Press, (pp.232–9), reprinted in L. Venuti(ed.), (2000), 113–18.
- Karamitroglou F. (1998). A proposed set of subtitling standards in Europe. *Translation Journal* 2 (2), 1-15, 1998. 509, 1998.
- Kerchy, A. (2016). *Alice in Transmedia Wonderland: Curiouser and Curiouser New Forms of a Children's Classic*. Jefferson, N. C.: McFarland & Co.
- Loffredo, E., and M. Perteghella (2006). Introduction in *Translation and Creativity*, Manuela Perteghella and Eugenia Loffredo (eds), London, Continuum: 1-16.
- Littau, K. (2011). First steps towards a media history of translation, *Translation Studies* 4, (3): 261-81.
- Manning, K. M. (2011). 'That's the effect of living backwards': Technological change, Lewis Carroll's Alice Books, and Tim Burton's Alice's Adventures in Wonderland. *Neo-Victorian Studies* 4.2 (2011): 154-179.
- McGee, A. (2018, March 22). Let's Play 'American McGee's Alice' with American McGee!!![Video].Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=nZS-q_sxMM8, last accessed 01 January 2022
- Milton, J. (2009). Between the cat and the devil: Adaptation studies and translation studies. *Journal of Adaptation in Film & Performance*. 2. 47-64. 10.1386/jafp.2.1.47_1.
- Molina, L. & Albir, A. (2002). Translation techniques revisited: A dynamic and functionalist approach. *Meta: Journal des traducteurs*. 47. 498. 10.7202/008033ar.
- Nedergaard-Larsen, B. (2010). Culture-Bound problems in subtitling. *Perspectives: Studies in Translatology*. 1. 207-240. 10.1080/0907676X.1993.9961214.
- Nord, C. (1994) Translation as a Process of Linguistic and Cultural Adaption. In: Dollerup, C. and Lindegaard, A., Eds., *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims, Visions. Papers from the Second Language International Conference* Elsinore, Denmark, 4-6 June 1993, Benjamins, Amsterdam, Philadelphia, 59-67.
- Perdikaki, K. (2017a). Towards a model for the study of film adaptation as intersemiotic translation. In TRAlinea, special issue: Building bridges between film studies and translation studies.
- Perdikaki, K. (2017b). Film adaptation as an act of communication: Adopting a translation oriented approach to the analysis of adaptation shifts. *Meta*, 62(1), 3-18.doi:10.7202/1040464ar
- Perdikaki, K. (2017c). Film adaptation as translation: An analysis of adaptation shifts in Silver Linings Playbook. *Anafora*, 4(2), 249-265. doi: 10. 29162/ANAFORA.v4i2.5
- Perdikaki, K. (2018). Film adaptation as the interface between creative translation and cultural transformation: The case of Baz Luhrmann's The Great Gatsby. *The Journal of Specialized Translation*, 29, 169-187.
- Pérez-González, L. (2014). Multimodality in translation and interpreting studies in Bermann S. and Porter C. (eds), *A Companion to Translation Studies*, Chichester, Wiley-Blackwell: 119-31.
- Stobbart, D. (2018). Adaptation and new media: Establishing the videogame as an adaptive medium. *The Routledge Companion to Adaptation. Routledge Companions*. Routledge, London (pp. 382-389). ISBN 9781138915404
- Valdés, C. (2011) Advertising translation. in Gambier Y. and van Doorslaer L. (eds) *Handbook of Translation Studies 2*. Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins: 1-5.
- Vandal-Sirois, H., and Bastin G. (2012) Adaptation and appropriation: Is there a limit? Laurence Raw (ed.), *Translation, Adaptation and Transformation*, London, Continuum: 21-41.
- Van Leuven-Zwart, K. (1989) Translation and original: Similarities and dissimilarities, *Target* 1, (2):151-81.

- Venuti, L. (2007). Adaptation, translation, critique. *Journal of Visual Culture*. 6. 25-43. 10.1177/1470412907075066.
- Vinay, J. P. & J. Darbelnet (1958/1995). trans. and ed. J. C. Sager and M.-J. Hamel (1995) as *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Tymoczko, M. (2007). *Enlarging translation, empowering translators*. Manchester, UK: St. Jerome Pub.

74. Deconstruction of *Oedipus the King* in myth due to the naming of the Oedipus complex

Esra Havva OCAK¹

Ercin AYHAN²

APA: Ocak, E. H. & Ayhan, E. (2022). Deconstruction of *Oedipus the King* in myth due to the naming of the Oedipus complex. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1170-1183. DOI: 10.29000/rumelide.1193090.

Abstract

With the acceleration of interdisciplinary studies, naming discoveries inspired by different fields has become widespread at the same speed. In this study, it is emphasized that the diseases or syndromes defined in psychology are named after the myths in the circle of literature and history, but this naming causes those who do not know the myths to misunderstand and misinterpret the character in the myth. In addition, it has been emphasized that the inspired myth may actually have been misinterpreted based on the life story of the name maker. Sophocles' *Oedipus the King* is one of the myths in which his character is misdiagnosed. Freud chose Oedipus as the name of the syndrome he discovered because it reflects his own life story, but there is a big difference between what Freud felt consciously and the fate that Oedipus lived without even being aware of it. To be able to eliminate this misfortune that has happened to other myths like this, requires mastering the whole story before choosing the myths that are the source of inspiration in naming diseases.

Keywords: Oedipus Complex, Oedipus the King, Sophocles, Freud, mythology, psychiatry, psychoanalysis

Oidipus kompleksinin adlandırılmasından dolayı mitte Kral Oidipus'un dekonstrüksiyonu

Öz

Disiplinler arası çalışmaların hızlanması ile farklı alanlardan ilham alarak buluşları isimlendirmek aynı hızla yaygınlaşmıştır. Bu çalışmada, psikolojide tanımlanan hastalık ya da sendromların edebiyat ve tarih çemberindeki mitlerden esinlenilerek isimlendirildiği ancak bu isimlendirmenin, mitleri bilmeyenlerin mitteki karakteri yanlış anlamalarına ve yanlış yorumlamalarına neden olduğu vurgulanmaktadır. Buna ek olarak, isimlendiren kişinin hayat hikayesinden yola çıkılarak esinlenen mitin aslında yanlış yorumlanmış olabileceği vurgulandı. Sofokles'in Kral Oidipus'u, karakterine yanlış teşhis konulan mitlerden biridir. Freud, kendi hayat hikayesini yansıttığı için keşfettiği sendromun adı olarak Oidipus'u seçmiştir, ancak Freud'un bilinçli olarak hissettikleri ile Oidipus'un farkında bile olmadan yaşadığı kader arasında büyük bir fark vardır. Bunun gibi, diğer mitlerin başına gelen bu talihsizliği ortadan kaldırabilmek, hastalıkların isimlendirilmesinde ilham kaynağı olan mitleri seçmeden önce tüm hikayeye hakim olmayı gerektirir.

¹ Öğr. Gör., Haliç Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu; PhD (c) at Istanbul Sabahattin Zaim University, (İstanbul, Türkiye), havvaesraocak@halic.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3299-8349. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193090]

² Dr., Haliç Üniversitesi, Yabancı Diller ve İngilizce Hazırlık Müdürlüğü (İstanbul, Türkiye), ercinayhan@halic.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8072-4257.

Anahtar kelimeler: Oidipus Kompleksi, Kral Oidipus, Sofokles, Freud, Mitoloji, Psikiyatri, Psikanaliz

It has often been observed that some inventions are named after the inventor; Louis Braille developed the Braille alphabet for the visually impaired (Roth & Fee, 2011), many by the real name of what it works for; the word 'sclerosis' from Greek meaning hardness and 'derma' meaning skin (Petty, 2019) becoming both a rheumatic and connective tissue disease which is Scleroderma, and lastly some by the name of things they recall from ancient times; the planet Uranus named after the Greek sky god Ouranos, the oldest of the lords of the heavens (Choi, 2019). In this context, the origins of some psychological concepts are mythologies such as Atreus Complex, Iocasta Complex, Mythomania, Orestes Syndrome (Gürel & Muter, 2007). Although people live in a period where interdisciplinary research and studies can be carried out in a healthy and efficient way, it does not seem possible for experts to have full knowledge of the other fields in question, even if they have researched and practiced a few fields outside of their own as it requires their profession. When evaluated empirically, it is predicted that this issue may lead to a misunderstanding and a misinterpretation of mythological stories. Researchers unfamiliar with mythologies will only know what is defined within their field. The Oedipus Complex is one of the most known of misunderstanding and a misinterpretation which is named after the tragedy of King Oedipus (Freud, 2010:278) and allegedly suffering from it. The purpose of this article is not to discuss whether there is a complex whose existence and validity has not even been proven (Kupfersmid,1995:546), but to save the honor of King Oedipus.

The Oedipus Complex (hereinafter OC) is one of the fundamental concepts of Freudian theories. The tragedy of *Oedipus the King* is Sigmund Freud's practically most well-known discovery as well as his primary reference for his self-assessment in *The Interpretation of Dreams* (Freud, 2010:xxvi). However, when the existence of the OC is subtracted from the equation, questions arise such as: why OC cannot be considered a disease, what Freud's problems are, why King Oedipus is shown as evidence for OC, what is the real problem of King Oedipus. Because if there is no OC, there will be no answer to these questions. If answers to these questions can be found, then these answers will show the invalidity of OC. So, in order to solve a non-OC equation, why *Oedipus the King* is the primary source for OC but also why it cannot be the source, and what problems Freud and King Oedipus have if there is no OC will be disclosed.

Freud ascribes his psychological discovery to King Oedipus in *The Interpretation of Dreams*. Even though legends' authenticity is dubious, he says this finding is corroborated by a narrative that dates back to ancient antiquity; this legend's deep and all-pervasive ability to move people can only be perceived if the theory he has advanced on the psychology of children is also true across the board. Due to the characteristics of the legend, Freud has been affected by Sophocles' drama and declared the name of the complex as OC (Freud, 2010:278).

Freud's indisputable discovery is conventionally supported by Iocasta's speech when Oedipus feels uncomfortable about oracle's foresight. Iocasta says "But do not fear touching wedlock with your mother. Many men before now have so fared in dreams also; but he to whom these things are as nothing bears his life most easily" (Sophocles, 2006:106). According to Freud the text of Sophocles' play has a clear evidence that the tale of Oedipus originated from some prehistoric dream content that dealt with the upsetting disruption of a child's relationship to his parents caused by the emergence of sexuality. When Oedipus, who has not yet attained enlightenment, starts to feel worried by his memory of the oracle, Iocasta comforts him by alluding to a common dream that, in her opinion, has no significance

(Freud, 2010:281). On the other hand, when Freud explains the importance of dreams, he refers to psychosexual development stages when everyone fulfils it in five stages. He emphasizes that OC occurs in the phallic stage, which starts at late three and finishes at the end of age five. This stage is determined by caring too much about sexuality and sexual fantasies regarding the opposite-sex parent, mostly unconsciously, evolves (Gençtan, 2002:36). To Freud, these sexual fantasies are the references to the dreams which Iocasta utters to Oedipus, and also, wishes. In *The Ego and the Id* Freud explains the origins of OC by describing a case of a male youngster. The small boy develops an object-cathexis for his mother at a very young age, which initially corresponds “to the mother's breast and is the prototype of an object-choice on the anaclitic model”; the kid interacts with his father by associating himself with him. For a while, these two connections coexist until the boy's sexual desires for his mother grow more powerful and his father is viewed as an impediment to them; here is where the OC emerges (Freud, 1969:27). As Freud indicates, nowadays and in the past, many men fantasize about having sex with their moms and express their outrage and amazement when they learn this. It is without a doubt the solution to the tragedy and the fulfillment of the dreamer's father's death. These two common dreams serve as the inspiration for the Oedipus tragedy (Freud, 2010:281). Therefore, to prove the existence of OC, Sophocles' *Oedipus the King* has been analyzed interdisciplinary for decades line by line. *Oedipus The King had to conclusively prove* the existence of OC because Freud claimed the OC is originated from this legend.

In fact, enough evidence can be found in the tragedy of King Oedipus to possibly prove OC within the framework drawn by Freud, if read superficially. Since the tragedy is quite clear:

After learning from an oracle that he, King Laius of Thebes, would die at the hands of his own son soon after Oedipus was born, Laius gave his wife Jocasta the order to murder the child. He was left to the forest since neither she nor her servant had the strength to kill him. Before being adopted and grown up at the court of the childless King Polybus of Corinth as if he were his own son, he was discovered there and nurtured by a shepherd. Oedipus sought advice from an oracle after learning that he wasn't the king's biological son, and the oracle predicted that he would wed his own mother and murder his own father. Oedipus fled Corinth because he was desperate to escape this prophesied destiny and thought Polybus and Merope were his real parents. On the way to Thebes, he encountered Laius, his actual father. Because they were ignorant of one another's true identities, they got into a fight, and Oedipus' arrogance drove him to kill Laius, partially fulfilling the oracle's prophesy. Later, he deciphered the Sphinx's riddle, and the crown of Thebes and the hand of Queen Jocasta—his biological mother—were his rewards for rescuing the Theban country from the Sphinx's curse. Despite the fact that none of the primary characters were aware of it at the time, the prophesy was thus realized (Roomland, 2022).

Sophocles' *Oedipus the King*, summarized above in sixteen lines, is actually the sole source of Freud's concept of Oedipus Complex.

Stephan Reid has a list of “improbable mental processes” that covers all of the issues that have been put forward or answered by different researchers and authors to date and is helpful to see the reason why Freud(ians) surmise that King Oedipus has OC. Reid probes that it is exceedingly implausible that Oedipus departs Corinth, his hometown, after hearing the Oracle's assertion without consulting his parents, Polybus and Merope once more; that he never once in his whole later life remembers what prompted him to seek the Oracle's advice—the assertion that he is not Polybus and Merope's natural son; that he has slain a man old enough to be his father and he is marrying a woman who is old enough to be his mother; and that he never queries why Laius, the previous monarch, died (Reid, 1968:616). Not only these, but also more negotiable questions are asked at the end of Reid's article. He asks first, why did the shepherd tell a falsehood about seeing a murder? The shepherd was aware of the prophesy. The shepherd made up the tale about the gang of highwaymen and he later requested to be taken as far away

from the city as possible after learning that the person who murdered Laius had been elevated to the position of king and spouse. Second, why did Iocasta marry Oedipus with no hesitations? She wanted to fulfill her incestuous desires once again (metaphorically speaking), therefore she kept her ignorance about Oedipus' identity as long as she could (Reid, 1968:619). These questions are confusing and enough to prove Freud's rightness about the existence of OC in *Oedipus the King*. Reid asks these questions, which are claimed to be the evidence to ensure that the tragedy of King Oedipus show how right Sigmund Freud was about the OC. Ironically, Reid comes to the conclusion after he did Freudian reading.

Chase points out that according to Freud's interpretation of Oedipus, the Oedipus complex derives its uniqueness from the Sophoclean tragedy rather than solely from the legend's purported semantic meaning. In order to reexamine Freud's theory, the reader need not only read it again, specifically his assertion in *The Interpretation of Dreams* that the development of Oedipus may be related to the work of a psychoanalyst, but also its original source, Sophocles' tragedy (Chase, 1979:54). Naturally, it is necessary to do a much deeper reading to see why *Oedipus the King*, the tragedy of King Oedipus, cannot be a source for OC and the story it contains has nothing to do with OC. When read from a more rational perspective, it will be noted that each of the previously mentioned questions has a logical answer. However, instead of answering the questions one by one in the order in which they were asked, the story will be re-examined and a reasonable logic framework will be presented.

Rather than the nine-line passage summarizing the tragedy of King Oedipus above, it will now be dealt with in more detail. According to the legend King and Queen of Corinth were living happily with their adopted son. When Oedipus is approximately eighteen years old, a nasty comment about not being a true Corinthian but rather an adopted one is made by one of his pals at a dinner party (Adams, n.d.). So, he accidentally learnt from a drunken man that he was not his parents' biological child. The next day he went back home and inquired the validity of his background but both his father and mother denied and even, they were angry with the man who came up with this claim (Sophocles, 2006:83). Oedipus said to Iocasta "So, on their part I had comfort, but the thing was ever rankling in my heart" (Sophocles, 2006:101). With suspicion on his mind, Oedipus went to Delphi to see the oracle. When he arrived, oracle got rid of him but made prophecies that he would murder his father and marry his mother. Horrified, Oedipus left Delphi but never went back to Corinth. He determined not to go, and with his own words he expressed, "to some spot where I should never see fulfillment of the infamies foretold in my evil doom" (Sophocles, 2006:101). This decision shows that Oedipus both had confused mind and tried to escape from the prophecy.

After Oedipus left the country, at first, he did not think not to come back. He was just not sure about his parents and he had just a suspicion. However, nor had the oracle said anything about the rumors that his family had already denied, the oracle told him just the prophecy. So, he could not take the chance: what if they were not adoptive but his biological parents. Therefore, he decided to go away without seeing his parents for the last time. He was very likely to be upset, frightened, and confused. While he was walking with these terrible feelings, a group insulted him on the way: an old man at a crossroads who was with his five servants. They provoked Oedipus so he killed him along with five of his servants (Sophocles, 2006:102). As Sigmund Freud avows, in such stressful and difficult times as in Oedipus, people use their defense mechanisms. One of these is displacement: transferring one's emotional load or emotional response from one entity to another. For instance, someone who has a difficult day at work and then snaps at their family at home can have this protective mechanism (Bailey & Pico, 2022³). With

³ <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK559106/#article-20306.r10>

very straightforward logic, after the unbelievably bitter fate that awaited him, which he had learned from the oracle, Oedipus was already experiencing a violent mood. Under normal circumstances, he was in a position to react with anger to everything as soon as it happened. Besides, the people he met on the way insulted him. It can be asserted that it is highly probable that Oedipus used *displacement* as a defense mechanism during this time. His emotions turned to be unstoppable anger and he killed everyone who insulted him.

Oedipus doesn't even remember once what prompted him to seek the oracle's advice in his later life, since his family had already denied that claim, and the oracle had prophesied to Oedipus about something far worse than being adopted. As he has just left Delphi and continued on his way, he encountered Laius and his men while grappling with the evil prophecies swirling in his mind. It was not yet time to digest the prophecy. Therefore, the possibility of the person in front of him being the "father to kill" figure mentioned in the prophecy never crossed his mind. Until the last moment of the legend, he did not realize that the person he killed was neither his father nor the husband of Iocasta, the former king (Sophocles, 2006:112). Besides, it must be remembered that at the crossroads, Oedipus did not only murder the king but his servants, as well. He did not intend to kill his father; he murdered some people who insulted him. Foley affirms that "Laius intentionally insulted Oedipus at the crossroads" (Foley, 1985:116) and Girard notes that Laius "first raised his hand against his son" (Rudnytsky, 1982:466). Post asserts the same thing and lets on that Oedipus "was, to be sure, unconscious of his father's identity and had himself been first provoked" (Post, 1912:106). Nevertheless, this does not mean that Oedipus is right to kill an old man and his servants. If so, why did this massacre take place?

Although it was inevitable that he would kill his father, the murder was also a result of his impulsivity. He was, of course, unaware of his father's identity and had provoked himself first, but given that heaven had previously forewarned him of a potential patricide, he shouldn't have allowed his impulsive nature to drive him and instead should have paused to think. He admits to himself that his actions were motivated by rage (Post, 1912:106). As Post draws attention, King Oedipus should have been more careful because he was informed about the prophecy. However, he was not psychologically stable. It should be taken into consideration that King Oedipus had different and more realistic psychological issues than OC. He learned that he was adopted, and this news was denied when he consulted with his family. When he did not feel comfortable about this news and the denial, he went to the oracle and learned a much more terrible prophecy which made him to leave his hometown Corinth, where he grew up, never to return. He had experienced all these tragedies in such a short time that Oedipus could not be expected to think clearly under these circumstances. In fact, all Oedipus needed in this situation was a competent psychologist. However, he had to move on, so he did. Oedipus walked to Thebes and on the way, he met Sphinx and gave the correct answer to the riddle, maybe with his luck or because of his royal family background in Corinth, and this caused the destruction of Sphinx. As Poseq interprets, the monster was so humiliated by Oedipus's effective solution to the riddle that it committed suicide by jumping over a cliff, freeing Oedipus to continue on the path that led to his "tragic destiny" (Poseq, 2001:27) which was in fact the destiny of Laius. The importance of Sphinx in a place that focuses on the OC is that the Sphinx is an evil monster that has plagued Thebes for years, asking riddles and taking the lives of those who can't answer (Sophocles, 2006:34) that's why Oedipus is asked to be king of the country, as he brought the death of Sphinx.

The Thebans fed up with the Sphinx wanted to reward Oedipus with an offer: marriage to Queen Iocasta (Estin & Laporte, 2004:186). Oedipus was alone, and just lost his parents and his hometown. He did not search for love, he needed compassion. Glenn points out that "the incest motif in the myth" is actually

not “the primary sex-impulse which drives [Oedipus] towards his mother, but his longing for shelter and protection which directs his sex impulse” (Glenn, 1977:232). No one needs to be a seer to make a logical guess as to whether he's traumatized or depressed after everything he's been through. When Oedipus eventually agreed to marry the queen, no one took it strangely, badly, or outrageously. On the contrary, as Foley comments that Oedipus has already garnered some compassion from the spectators for the predicament he finds himself in (Foley, 1985:110). This is because, after all that has happened, even the audience sees a young man whose life has been turned upside down instead of a young man marrying his mother. In other words, even the audience either forgot the prophecy for a moment or met the fulfillment of this prophecy with a deep sadness they felt for Oedipus. Still, the issue about how or why Oedipus marries a woman who is old enough to be his mother should be perused. In ancient Greece, girls could have been married off from the age of fifteen (Estin & Laporte, 2004:57). If this information is considered for Iocasta, she married to Laius when she was about fifteen, and Oedipus was the first and the only child for her (Sophocles, 2006:87). This means, after Laius, with just a hint of grey in his hair (Sophocles, 2006:100), died, she was still young enough to remarry and give birth. In addition, Oedipus heard the rumors about his adoption when he was about eighteen. Therefore, in a seemingly political marriage between a king and a queen, the age gap between Iocasta and Oedipus seems tolerable.

The issue of OC was brought up on the occasion of the marriage of Oedipus and Iocasta. Freud asserts that the only reason Oedipus's fate affects *us* is because it might have been *ours* as well—the oracle may have placed the same curse on *us* before *our* birth as it did on him. Perhaps, it is all of *our* destiny to have *our* first sexual inclinations toward *our* mothers and *our* initial animosities and homicidal fantasies against *our* fathers. *We* are convinced of this through *our* dreams. The story of King Oedipus, who murdered his father Laius and wed his mother Iocasta, only illustrates how *our* own childhood dreams can come true (Freud, 2010:280). He even asserted that oedipal sentiments are universal and that everyone experiences them (Dalloff, 2006⁴). Aside from the fact that it is universal or that everyone has this complex, King Oedipus, whom Freud accepted as the source, could not have this complex, if it is considered logically. If King Oedipus had the complex, he should have a desire not for Iocasta, but for his stepmother Merope since he was with her when he was in his phallic stage. However, he married to a woman whom he had never seen before, besides, this marriage was a political one owing to his success, rescuing the city from Sphinx; Queen Iocasta was presented as a sign of respect to Oedipus. When Freud's claims about psychosexual stages are considered, Freud confutes his OC himself because Oedipus did not see his *birth* mother in his phallic stage. Having considered Oedipus may have sexual repressed desires to his mother, but he does definitely not, these desires must be for Merope whom he knew as his *birth* mother. Even, those kinds of thoughts were so gruesome for Oedipus that he left his hometown as soon as he was informed about the prophecy.

Although Sophocles named his tragedy *Oedipus the King*, the story actually tells about the prophecy told to Oedipus' father, Laius, and how this prophecy eventually came true. It should be remembered that Laius had been warned about having a murderer child. Iocasta remarks this when Oedipus was inquiring Laius' death. She notifies “An oracle came to Laius once-I will not say from Phoebus himself, but from his ministers-that the doom should overtake him to die by the hand of his child, who should spring from him and me” (Sophocles, 2006:99). Although Laius knew the prophecy, he had the courage to have a son. Then he gave that baby to get killed (Estin & Laporte, 2004:187). In that manner, the curse or the fate that has been argued on is not the destiny of Oedipus but the one for Laius. Therefore, the message of the tragedy is that whatever is written in your destiny, no matter how much you run away or even if

⁴ <https://www.uvm.edu/~jbailly/courses/tragedy/student%20second%20documents/Oedipus%20Complex.html>

you die, it will eventually happen, rather than the possibility that every man wants to have sex with his mother. As Poland denotes Sophocles' play depicts the tragedy of human powerlessness in the face of the invincible strength of the gods. Oedipus behaved with good faith, attempting to avoid a prophesied doom. Nevertheless, he was born to suffering. "It was Apollo, friends, Apollo that brought this bitter bitterness, my sorrows to completion. But the hand that struck me, was none but my own" the self-blinded Oedipus laments at the end of *Oedipus the King*. Oedipus narrates his own conduct, but perceives it as an execution of Apollo's might. That powerlessness drives the Chorus to call out to the blinded Oedipus, "I pity you". Even while spectators are appalled, they are heartbroken for an Oedipus who, at core, is innocent (Poland, 2007:563). While Oedipus's innocence is so obvious, it is usually Iocasta's speech that is given evidence for OC. As it is jotted down before especially Iocasta's speech is the *key evidence* for OC fans. However, both the speech and Oedipus' behaviors ought to be regarded as the defense mechanisms, which are the unconscious coping skills people use when confronted with upsetting, unwelcome thoughts or emotions (McLeod, 2020). Without them, the conscious mind would be considerably more susceptible to the influence of emotionally charged information that was negatively charged (Bowins, 2004:1).

In Sophocles' *Oedipus the King*, King Oedipus' abrupt anger towards the people, who insulted him at the crossroads, and caused him murder them, can be explained by *displacement*, one of the defense mechanisms. Displacement is basically dealing with emotional stressor by redirecting emotion to something else: satisfying an impulse like anger, aggression or sadness with another object. Iocasta's speech can be explained by another defense mechanism that is *denial*, which means when faced with an overwhelming circumstance, some people shut down and refuse to acknowledge its existence. The denial may function alone or, more often, in tandem with other, more nuanced systems (McLeod, 2020). Another defense mechanism which is *rationalization* can explain Iocasta's speech, as well. A human may cope with emotional problems or pressures by creating sooth or self-serving but inaccurate justifications for their own or others' ideas, behaviors, or emotions that hide ulterior motivations (Knoll et al., 2020), therefore, the things Iocasta said do not have to be true but comforting. Last not least, Oedipus' accusation can be regarded as an example of *projection* which is another defense mechanism. The act of attributing undesirable psychological drives and traits from oneself to others is known as projection. When projection happens, unwanted impulses that generate psychological conflict are handled by assigning (projecting) those same impulses to someone else (Costa, 2017). When Teiresias divulges who the Laius' killer is, Oedipus blames Creon: he claims that Creon forced Teiresias to speak as he did. However, it is clear that Oedipus was extremely nervous about the prophecy and was acting this way because of this situation.

In his article, Post states that Oedipus the King unwittingly avoid the truth while he was searching for the truth because it was so unacceptable. At first, Oedipus keeps away "the dark hints of the seer, Tiresias", then he continues his search by inquiring Iocasta "although every word of hers tends to confirm his suspicion", after that, even though he notices that "the oracle which foretold that he should slay his father and espouse his mother may yet be fulfilled, and despite the entreaties of Jocasta", who is aware of the fact, Oedipus continues his "investigation to bitter end", and at last, he persists in his interrogation of the key person, the Theban herdsman, "until, uninfluenced by the conviction that he is shattering his own happiness", he reveals the dreadful truth (Post, 1912:83). At the end of the play, Oedipus punishes himself, and as soon as Iocasta notices the ghastly truth, she hangs herself. As Perrin notes, Oedipus and Iocasta change "from ignorance to knowledge" (Perrin, 1909:403) with this terrifying recognition.

Someone could have defended King Oedipus by using Freud's defense mechanisms against Sigmund Freud; however, as it is now, he was canonized by psychiatric society in those times. Freud's understanding of Oedipus was partial and, to some degree, incorrect; however, because of the extensive impact of Freudian philosophy, the substance of many myths and tales has been misconstrued in oedipal terms (Sheleff, 1976:7). Robert Rogers inquired Freud's cases and he points out some letters. Rogers says, in 1893 Freud wrote a letter to Wilhelm Fliess and in that letter, Freud denotes, "Meanwhile things have grown livelier. The sexual business attracts people; they all go away impressed and convinced, after exclaiming, No one has ever asked me that before". So, basically, King Oedipus was sacrificed for a *sexual business* that *attracts people* (Rogers, 1991:49). Unless the interpretation of Freud's life was done properly, *Oedipus the King* would continue to be interpreted as King Oedipus has OC. On account of all contrary evidence, *Oedipus the King* should be reconsidered and while there were other psychologists or psychiatrists why just Freud discovered OC have to be asked. When it is mused, the most possible answer is Freud's *selective perception*. It must be remembered that *it takes one to know one*. Freud confesses, "I found, a portion of my own self-analysis, my reaction to my father's death" (Freud, 2010:xxvi). Chase explains this by indicating, "Freud's own most manifest 'Oedipus complex' is the drive to interpretation and 'self-analysis' dramatized by Sophocles' hero, which is initially at least, in the tragedy as in *The Interpretation*, a more prominent 'complex' (an excessively insistent and self-exceeding intention) than any parricidal or incestuous tendency" (Chase, 1979:55). Freud's selective perception is not an accusation but his self-statement.

Freud's selective vision was the key to his finding, and his experiences should be investigated to realize this. For instance, Sigmund Freud's jealousy towards his brother is known at all. When Julius, Freud's brother, was born, Sigmund was two years old and he admitted his hostility; yet, Julius died eight months later so Freud felt guilty. When he became ten, Alexander was born and he caused the same hostility in Freud (Steinberger,1997:74). To Freud, Alexander was the reason for decreasing his mother's love: he had to share his mother with this newborn brother anymore. However, his brother was not the only source for his disturbance: his archrival was his father. Solomon reminds that "Freud's 'desire to take father's place with mother to achieve 'an incestuous reunion with the mother' and to eliminate the rival brother and father" (Solomon, 1973:144). When Freud sent a letter to Fliess, he wrote that he found the love of the mother and jealousy of the father in his own case. Stewart observes how Freud was close to Oedipus "when he mentioned the use of the parents in sexual fantasy" (Stewart, 1976:227). Freud's problem, with his own words, was OC albeit he declared this, it is necessary to look at it from a different perspective. In 1897, Sigmund Freud recognized his father's innocence. With Solomon's words, when Freud remembered having sex desires for his mother after seeing her undressed, he realized how devoted he was to her and how envious he was of his father. So, the OC was revealed, "as a defensive construct against the theory of traumatic seduction" (Solomon, 1973:149). Freud saw his father as a *fate-father* and because his father was the controller of their lives, he felt powerless and hatred, maybe because of his father's silence against social ostracism but behaving defiantly to his own family (Solomon, 1973:152).

Freud analyzed himself, named what he saw and a complex became an invention, which is still apocryphal. Chase acknowledges that the essence of *The Interpretation of Dreams* is Freud's self-analysis that "is composed as a triangle made up by the analyzing subject ('Freud'), the analyzed subject ('Freud'), and the text with which the analysis takes place, the text of Freud" (Chase, 1979:64). Due to its subjectivity, OC has been supposed not to be accepted universally; however, Freud's belief in "the universality of the Oedipus complex" was so strong that he was inclined to dismiss clients' claims that they had been genuinely sexually abused as children as fantasy under the pretence that they were lying

in order to hide their “guilty” desires (Spencer, 2020:5). Yet, it is clear that, the Oedipus theme is not as widespread as is generally thought (Sheleff, 1976:7). Freud just wanted to find evidence for his invention to make it universal. Rogers notes that there is a gap “between sexual experiences *attributed* by Freud to his patients and the memories of actual feelings and events *elicited* by Freud during the analytic process” (Rogers, 1994:54). Solomon agrees by saying “we may have a wish-fantasy projected by Freud onto his patient” (Solomon, 1973:148). Freud often repeats that in every analysis of hysteria, sexual traumas can be observed. Even, he assures that the essential cause of hysteria is sexual seduction and he adds that innocent children who were sexually seduced by some grown-up people are his majority of patients (Solomon,1973:148). So, maybe, while Freud was talking about OC, he wanted to cover his biggest traumas. Since, in 1935, when he was asked to write an autobiography, he said no one had no claim to learn his struggles or disappointments. Sprengnether highlights that when Freud was young, he fantasized his life story “in somewhat mythic terms as ‘The Development of the Hero’, but then, he was afraid of an absolute “misrepresentations” and destruction of “false flattery”, he also avoided “critical judgment” about the discovery of his personal life “circumstances might bring” (Sprengnether, 1995:12). Therefore, it can be assumed that there is something that he is afraid to bring up or if it is discovered, there is something that he will not like.

To exemplify what bothered him, one can mention what Freud wrote in a letter he once sent. Rolland received a letter from Freud, known as “A Disturbance of Memory on the Acropolis” and Freud mentions his admiration to Athens where *Oedipus at Colonus* takes place. As Freud notes, especially Acropolis is exciting because it represents “a childhood desire for union with the mother” and “a symbolic murder of the father” (Steinberger, 1997:71). Despite Freud enthusiastically talks about Acropolis and Athens, he also indicates in his letter that both Freud and his brother had strong guilty feelings that attached to the trip. In 1936, Freud mentioned those memories as “an uncanny experience which was later been hunting him” (Steinberger, 1997:69).

If someone made a list of Freud’s issues, his *grotesque* list of issues would be very long and show the possibility of Freud had a trauma. At first, in their trip to Athens “Freud's brother becomes his homosexual partner”, to them, it was “a voyage into homosexuality which they could enter upon only within a dream-like trance wherein neither would admit the object of the quest” (Solomon, 1973:151). Secondly, Freud had an affair with Frau Fluss who was as old as his mother. Holt speculates that Frau Fluss, unlike Freud's mother, was not narcissistic. She had the potential to be openly and intensely affectionate, to use psychoanalytic terminology, in order to develop attachment-type object connections. It seems unlikely that this 16-year-old boy would have developed such a passion on a friend's mother if his own mother had been able to love so completely (Sprengnether, 1995:51). ‘Cordelia’ metaphor is another point in this grotesque list. Freud was “dependent on his daughter” and could not stand to think her leaving. To him, she was his “Anna-Antigone and his coded allusion to her in “The Theme of the Three Caskets” as Cordelia” (Sprengnether 23). Because the myths surrounding Antigone and Cordelia are about faithful daughters, it appears natural when Freud refers to his daughter by those names. However, the scenario is muddled by his decision to refer to his fiancée, Martha, by her nickname. While he is writing letters to Martha, he notes as ‘My Cordelia-Marty’ (Sprengnether, 1995:37). Minna Bernays is the last conspicuous issue of the list. She was Martha’s sister and had already engaged with Freud’s friend. Bernays and Freud stayed in the same hotel in Maloja in 1898 (Lothane, 2007:129), but Freud’s “tender” letters to her started in 1882. Freud “felt attracted” to Minna and continually offered a relationship. Maciejewski explains the relationship between Minna and Sigmund in a psychoanalytic way. To Maciejewski, Freud had a childhood trauma about “the loss of the breast and the love of his mother Amalie” just after Julius birth “which opened the way for the engagement of a nurse. Thus, the

'two-mothers constellation' of the Freiberg period should be considered the deep structure of the later 'two-wives complex,' with the Bernays sisters as revenants" (Maciejewski, 2008:5). After Minna's fiancée died, she stayed with Freuds' house because of Sigmund's insistence. One night Freud had a dream and according to Maciejewski, this dream "expresses a highly specific erotic desire and simultaneously its suppression: Freud's wish to sleep with Minna, and his inhibitions about doing so" (Maciejewski, 2008:15).

In the light of the interpretation of Freud's life, it can be avowed that his experiences pushed him to invent something to explain the things in his head. This turns to a desire, an obsession for him. Poland points out, the result of this desire becomes a radical "self-analysis" to "clinical psychoanalytic experience" and Freud takes OC the "central to human life" (Poland, 2007:561). Jacobsen agrees and indicates that Freud's OC is "far from being a universal mechanism" and adds "as Lacan will later suggest, the Freudian Oedipus complex is a neurotic Oedipus instead of the normalizing one that Freud had wanted" (Borch-Jacobsen & Brick, 1994:277). In addition to this, he always wanted to be famous (Solomon, 1973:143). So, if he could invent something, which covers his inner feelings, he could have both relief and fame. From this point of view, it cannot be a coincidence that Freud came to the fore with OC and *Oedipus Tyrannus*'s was played as the first Greek play in the USA and was applauded eagerly even when amateurs played it. Hains utters that he would "always remember the closing scene of the *Oedipus*" while the audience was sitting in strained atmosphere silently, "every eye fixed on the stage, as the blind king, weighed down by the burden of the terrible revelation that had just come to him" (Hains, 1914:191).

Freud's first biggest goal was to be awarded; secondly, he wanted to solve his issues that were bothering him greatly. Solomon claims that while Freud had a strong desire for and overestimated the worth of this award—a gift from the fathers—he was skeptical that the many efforts made on his behalf to get it would be effective. Solomon explains this with Freud's letter to Rolland in which he admits that winning a prize would be pleasing but "too good to be true". To Solomon, it is possible to interpret "Freud's desire for the Nobel Award" as a reference to obtaining a "prize" in the Letter (Solomon, 1973:143). So, reading or watching *Oedipus the King* did not reveal or represent the deepest truth about human desires but disclose and represent Freud's desires, since everyone sees the world from his/her own perspective. It must be accepted that Freud himself wanted to be King Oedipus and doing the things consciously, which Oedipus did unconsciously. When Freud felt enlightened after watching *Oedipus*, he used this legend for both of his goals; he became famous and invented a *purified* complex to explain his *erratic* thoughts which he claimed were universal and found in every individual. Perhaps a new term should be coined to describe Freud's situation, for example *Freudic Complex* can be used to describe Freud's situation precisely. It actually seems quite fair to concoct a complex name that doesn't exist in the literature to save the honor of King Oedipus. It is also necessary to explain this invented new term. A *Freudic Complex* can be characterized by a person's tendency to have sexual impulses, particularly for members of his family, and to defend the legitimacy of these emotions by rationally justifying them rather than hiding them or feeling guilty. While doing that the individual is totally consciously chooses to go against social conventions, natural laws and the culture in which he lives. He even thinks he should become renowned for his views and wants to make them more widely known. Without therapy, the patient will grow fixated on establishing his ideas' validity, therefore this should be treated as a major complex. In light of Freud's autobiography and letters, it is possible that Sigmund Freud required a protracted psychoanalysis since both his childhood and adulthood are full of climacteric experiences that would have contributed to *Freudic Complex*.

As mentioned earlier, there are many psychomythological terms in psychological literature, and OC is just one of them. Perhaps, it is necessary to examine each one separately and save the honor of each character, because it cannot be expected that everyone has read all the mythologies or literary works, so s/he makes the mistake of identifying the character in the work with the illness s/he is named after. For example, Oresteia complex refers to a son's desire to kill his mother unconsciously (Gürel & Muter, 2007:548), but it should be known that Oresteia in mythology actually killed his mother not because of his desire to kill his mother, but because his mother and his mother's lover became one and killed his father. Moreover, the god Apollo gave the order to Oresteia to kill his mother. Another example is from *Oedipus the King*. Jocasta Complex refers to a mother's pathological indulgence/ addiction to her son. Concerning this, she is jealous of other women and desires to subject her son to only herself. In the extremist version, the mother shows aberrant behaviors as receiving sexual pleasure from her son both psychologically and physically (Gürel & Muter, 2007:548). It should be reminded again that Iocasta in mythology did not feel the slightest sexual impulse towards her son. As far as she knows, her son, who was born years ago, was left to die on a mountain top. Therefore, the person she married is a valiant man who saved her city and people from the monster. When she learned that the man she married was her son, she could not stand her grief and hanged herself at that very moment.

Anyone who hasn't read the legend of *Oedipus the King* today thinks that King Oedipus is a *bastard* who slept with his mother and murdered his father. Because these people do not know the details of the tragedy of Oedipus in the legend of *Oedipus the King*, nor what the OC is. If the name of a mythological legend is to be given to a disease or if creating an illness based on a literary work is a must, at least, some care should be taken not to create a wrong impression about the characters in that legend. As an example, since there is a parallel connection between the term and the inspired myth, it would be much more appropriate to state that the person who believes in the power of precious stones and claims that he can see the future with the help of those stones has *Theia syndrome*; people who enunciate that they feel safe only in the dark and can express themselves best in the dark has *Erebus syndrome*; the individual who believes that all of his wrongdoings and falsehoods were committed for a greater good and that he is not responsible for any of the negative things that have occurred to him suffers from the *Agamemnon complex*. It is important to keep in mind that none of the syndromes or complexes indicated above have been documented in the literature. The point that should be emphasized is that mythology or literary works should have their roots properly investigated before being utilized to describe a condition or complex, or, to put it another way, an illness.

As Aristotle avows in *Poetics* "A perfect tragedy should, as we have seen, be arranged not on the simple but the complex plan" (Aristotle, 2005:36). *Medea* (431 BC) by Euripides, *The Oresteia* (458 BC) by Aeschylus, *Oedipus the King* (c. 429 BC) by Sophocles, etc. can be conceded as well known, impeccable tragedies with highly complex, intertwined structures. It is an objectionable mistake that no one would want to make by considering only one layer of these tragedies or myths made up of interconnected layers and make inferences based on that layer. The interpretation of a tragedy without examining the period in which it was written, the possible purpose of writing, the cultural background and character of the author, and the political and sociological structure of the place where it was written is not a preferred or satisfying way in terms of literature. In this context, it is an unpleasant situation that needs to be changed that literary works considered indispensable in almost all curricula in literature, especially by psychiatrists, are used without proper examination to name various diseases.

Works Cited

- Adams, J. M. P. A. C. L. A. L. (n.d.) (2022). The Story of Oedipus. Copyright (C) 2006 John Paul Adams, from <https://www.csun.edu/%7Ehcf1004/oedstory.html>
- Aristotle, and Francis Fergusson (1961). Aristotle's Poetics. Translated by S. H. Butcher, 1st ed., Hill and Wang. Library Genesis.
- Aristotle (2005). *Poetika*. Translated by İsmail Tunalı, 12th ed., Remzi Kitabevi.
- Borch-Jacobsen, Mikkel, and Douglas Brick (2019). "The Oedipus Problem in Freud and Lacan." Vol. 20, no. 2, 1994, pp. 267–282. JSTOR, www.jstor.org/stable/1343911.
- Bowins, Brad (2004). "Psychological Defense Mechanisms: A New Perspective." American Journal of Psychoanalysis, vol. 64, 1 Apr., pp. 1–26., doi:10.1023/B:TAJP.0000017989.72521.26.
- Chase, Cynthia (2019). "Oedipal Textuality: Reading Freud's Reading of Oedipus." Vol. 9, no. 1, 1979, pp. 54–68. JSTOR, doi:10.2307/464700.
- Choi, C. Q. (2019, July 10). *Uranus: The Ringed Planet That Sits on its Side*. Space.com. Retrieved October 15, 2022, from <https://www.space.com/45-uranus-seventh-planet-in-earths-solar-system-was-first-discovered-planet.html>
- Costa, R. M. (2017). *Projection (Defense Mechanism)*. SpringerLink. Retrieved October 15, 2022, from https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-28099-8_1413-1?error=cookies_not_supported&code=29ac4895-56e4-40a2-9cdo-c4722d454877
- Estin, Colette, and H el ene Laporte (2003). *Yunan Ve Roma Mitolojisi = Le Livre De La Mythologie Grecque Et Romaine*. Translated by Musa Eran, T UB ITAK.
- Ferrell, Robyn (1996). Passion in Theory: Conceptions of Freud and Lacan. pdf, Routledge. Library Genesis, 93.174.95.29/_ads/2BDBF03B03B155AB7BDEF2B3A8BE1D20.
- Foley, Helene P. (1985). "The Phoenissae." Ritual Irony, Cornell University Press, pp. 106–146. JSTOR, www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctvn1tb8f.7.
- Freud, Sigmund (2011). Metapsikoloji 1: Ruhsal Olayların İki İlkesi  zerine Form lasyonlar. Translated by Aziz Yıldırım, 2nd ed., İdea Yayınevi.
- Freud, Sigmund (2011). *Metapsikoloji 3: Yas Ve Melankoli, Haz İlkesinin  tesinde*. Translated by Aziz Yıldırım, İdea Yayınevi.
- Freud, Sigmund (1962). The Ego and The Id. Edited by James Strachey. Translated by Joan Riviere, pdf, W.W. Norton. Library Genesis, 93.174.95.29/_ads/90674E59313A0CD2C66A6B36C591DC2E.
- Freud, Sigmund (2010). The Interpretation of Dreams. Edited by James Strachey, pdf, First Trade Paper Edition ed., Basic Books, <https://libgen.is/gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=2F657696A18487E41FE74811AA17E81C>.
- Freud, Sigmund (1976). The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Edited by James Strachey, pdf, 1st ed., W.W. Norton, <https://libgen.is/gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=094936C19A16A8845854B7273972C1A5>.
- Freud, Sigmund (1962). Three Contributions to The Theory of Sex . Edited by Smith Ely Jelliffe and WM. A. White. Translated by A. A. Brill, Dutton.
- Freud, Sigmund (2019). Yaşamım Ve Psikanaliz. Translated by Kamuran Şipal, 2nd ed., Say, 1993.
- "Freud's Cases Reread." NYU Press, 1991, pp. 49–77. JSTOR, www.jstor.org/stable/j.ctt9qfvz3.7.
- Gallagher, Philip J. (1984). "Beyond the Oedipus Complex." *Milton Quarterly*, vol. 18, no. 3, pp. 84–92., doi:10.1111/j.1094-348x.1984.tb00293.x.
- Geçtan, Engin (2002). Psikanaliz ve Sonrası. Metis Yayınları.
- Glenn, Justin (2019). "Psychoanalytic Writings on Classical Mythology and Religion: 1909-1960." Vol. 70, no. 4, 1976, pp. 225–247. JSTOR, doi:10.2307/4348642.

- Gürel, Emet, and Canan Muter (2007). "Psikomitolojik Terimler: Psikoloji Literatüründe Mitolojinin Kullanılması." *Sosyal Bilimler Dergisi*, vol. 1, pp. 537–569. *Acarindex.com*, www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423869664.pdf.
- Hains, D. D. "The Presentation of Classical Plays. Part I." Vol. 9, no. 5, 1914, pp. 189–198. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/3287523. Accessed 30 Dec. 2019.
- Haute, Philippe Van, and Tomas Geyskens (2012). *A Non-Oedipal Psychoanalysis?: A Clinical Anthropology of Hysteria in The Work of Freud and Lacan*. Translated by Joey Kok, pdf, Leuven University Press. *Library Genesis*, [93.174.95.29/_ads/B86EE5BE70AF2D2AE88C0E9FAA59F62F](https://www.librarygenesis.com/93.174.95.29/_ads/B86EE5BE70AF2D2AE88C0E9FAA59F62F).
- Knoll, M., Starrs, C. J., & Perry, C. J. (2020). *Rationalization (Defense Mechanism)*. SpringerLink. Retrieved October 15, 2022, from https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-24612-3_1419?error=cookies_not_supported&code=75fc7177-6eae-4806-a503-853ad2702779
- Leah, Gordon (2013). "Lifting the Curse: Reflections on Retribution and Restoration." *European Journal of Theology*, vol. 22, no. 1, pp. 19–27.
- Lehmann, Herbert (1983). "Reflections on Freud's Reaction to the Death of His Mother." *The Psychoanalytic Quarterly*, vol. 52, no. 2, pp. 237–249., doi:10.1080/21674086.1983.11927030.
- Lothane, Zvi (2019). "The Sigmund Freud/Minna Bernays Romance: Fact or Fiction?" Vol. 64, no. 1, 2007, pp. 129–133. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/26305396.
- Maciejewski, Franz (2008). "Minna Bernays as 'Mrs. Freud': What Sort of Relationship Did Sigmund Freud Have with His Sister-in-Law?" Vol. 65, no. 1, pp. 5–21. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/26305334.
- May, Ulrike (2019). "Nineteen Patients in Analysis with Freud (1910–1920)." Vol. 65, no. 1, 2008, pp. 41–105. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/26305336.
- McLeod, S. (2017, May 5). *Defense Mechanisms*. Retrieved October 15, 2022, from <https://www.simplypsychology.org/defense-mechanisms.html>
- Niederland, William G. (2019). "Freud's 'Déjà Vu' on the Acropolis." Vol. 26, no. 4, 1969, pp. 373–378. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/26302772. Accessed 17 Dec. 2019.
- Northoff, Georg, et al. (2007). "How Does Our Brain Constitute Defense Mechanisms? First-Person Neuroscience and Psychoanalysis." *Psychotherapy and Psychosomatics*, vol. 76, no. 3, pp. 141–153., doi:10.1159/000099841.
- Parker, Ian (2009). *Psychoanalytic Mythologies*. pdf, Anthem Press. *Library Genesis*, [93.174.95.29/_ads/CE6E11EAD250FD69D8D322D9333CE98](https://www.librarygenesis.com/93.174.95.29/_ads/CE6E11EAD250FD69D8D322D9333CE98).
- Perrin, B. (2019). "Recognition Scenes in Greek Literature." Vol. 30, no. 4, 1909, pp. 371–404. *JSTOR*, doi:10.2307/288428. Accessed 30 Dec. 2019.
- Petty, D. (2019, December 1). *Scleroderma Canada Annual Conference in Calgary*. Trey Petty Oral Health. Retrieved October 15, 2022, from <https://drtrey.ca/2019/01/16/scleroderma-canada-calgary/>
- Poland, Warren S. (2019). "Oedipal Complexes, Oedipal Schemas." Vol. 64, no. 4, 2007, pp. 561–565. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/26305271. Accessed 17 Dec. 2019.
- Post, Chandler Rathfon (2019). "The Dramatic Art of Sophocles." Vol. 23, 1912, pp. 71–127. *JSTOR*, doi:10.2307/310448. Accessed 27 Dec. 2019.
- Posèq, Avigdor W. G. (2019). "Ingres's Oedipal 'Oedipus and the Sphinx.'" Vol. 21, no. 1, 2001, pp. 24–32. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/23206972. Accessed 17 Dec. 2019.
- Reid, Stephen A. (2019). "Teaching Oedipus Rex." Vol. 29, no. 8, 1968, pp. 615–619. *JSTOR*, doi:10.2307/374565. Accessed 17 Dec. 2019.

- Roomland, C. (2022, January 11). Oedipus The King - Sophocles - Oedipus Rex Analysis, Summary, Story. Ancient Literature. Retrieved October 15, 2022, from https://www.ancient-literature.com/greece_sophocles_oedipus_king.html
- Roth, G. A., & Fee, E. (2011, March). The Invention of Braille. *American Journal of Public Health*, 101(3), 454–454. <https://doi.org/10.2105/ajph.2010.200865>
- Rudnytsky, Peter L. (2019). “Oedipus and Anti-Oedipus.” Vol. 56, no. 3, 1982, pp. 462–470., doi:10.2307/40137217. Accessed 17 Dec.
- Rushridger, Richard (1999). “Elements Of The Oedipus Complex: Building Up The Picture.” *British Journal of Psychotherapy*, vol. 15, no. 4, pp. 488–500., doi:10.1111/j.1752-0118.1999.tb00479.x.
- Skavych, V. (2000). “Po3.377 Russian Psychoanalysis Must Correct the Freud's Mistake.” *European Psychiatry*, vol. 15, ser. 2., 2, doi:10.1016/s0924-9338(00) 94784-9.
- Smith, Ivan (2014). Freud For Scholars: Freud - Complete Works. pdf. Library Genesis, 93.174.95.29/_ads/C4FDEA89A94A778F541D942B035F477C.
- Solomon, Maynard (2019). “Freud's Father on the Acropolis.” Vol. 30, no. 2, 1973, pp. 142–156. JSTOR, www.jstor.org/stable/26302750. Accessed 17 Dec.
- Sophocles (2008). Kral Oidipus. Translated by K. Cüneyt Çetinkaya, Bordo-Siyah.
- Sophocles (2006). *The Complete Plays of Sophocles*. Edited by Moses Hadas. Translated by Richard Cleverhouse Jebb, Bantam Dell.
- Sprengnether, Madelon (2019). “Reading Freud's Life.” Vol. 52, no. 1, 1995, pp. 9–54. JSTOR, www.jstor.org/stable/26304371. Accessed 17 Dec.
- Steinberger, Deborah (2019). “The Song of Rolland: An Interpretation of Freud's ‘A Disturbance of Memory on the Acropolis.’” Vol. 54, no. 1, 1997, pp. 69–80. JSTOR, www.jstor.org/stable/26304596. Accessed 17 Dec.

75. EFL learners' attitudes towards the use of literature regarding cultural awareness, personal reflection, and language skills

Merve AYDIN¹

Arif SARIÇOBAN²

APA: Aydın, M. & Sarıçoban, A. (2022). Deconstruction of *Oedipus the King* in myth due to the naming of the Oedipus complex. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1184-1195. DOI: 10.29000/rumelide.1193091

Abstract

In recent years there has been a renewed interest concerning the usage of literary texts in EFL classrooms as the usage helps learners enhance not only their reading and writing skills but also speaking skills on the role of cultural awareness as well. This study investigates the supporting role of literature and illustrates learners' attitudes towards integrating literary texts while learning a second language. Convenience sampling technique was used, and the sample utilized in this research was randomly chosen 67 English major students at a public university in Turkey. The data of the study were collected through the questionnaire with a 5-point Likert scale (Likert, 1967) including 20 close-ended items. This study aims to demonstrate what kind of attitudes the second language learners have on the usage of literary texts in EFL classrooms and also whether the usage has any positive effects on raising cultural awareness.

Keywords: Literature, cultural awareness, language skills, literary texts, second language teaching

İngilizce öğrenenlerin kültürel farkındalık, kişisel fikir ve dil becerileri konusunda edebiyat kullanımına yönelik tutumları

Öz

Yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sınıflarda edebi metinlerin kullanımına ilişkin son yıllarda yeni bir ilgi vardır çünkü edebi metinler sadece öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini değil, aynı zamanda konuşma becerilerini ve kültürel farklılıklarını da geliştirmelerine yardımcı olur. Bu çalışma, edebiyatın destekleyici rolünü araştırmakta ve öğrencilerin ikinci dil öğrenirken edebi metinleri bütünleştirmeye yönelik tutumlarını göstermektedir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılıp bu araştırmada kullanılan örnekleme, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde İngilizce lisans eğitimi gören rastgele seçilen 67 öğrenci seçilmiştir. Sonuçlar, yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sınıflarda edebi metinlerin kullanımına ilişkin öğrencilerin ne tür tutumlara sahip olduklarını ve ayrıca edebi metinlerin kullanımının kültürel farkındalığı artırmada olumlu bir etkiye sahip olup olmadığını göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Edebiyat, kültürel farkındalık, dil becerileri, edebi metinler, ikinci dil öğretimi

¹ Öğr. Gör., Atatürk Üniversitesi. Yabancı Diller Yüksekokulu, Erzurum. ORCID ID: 0000-0002-6179-0574, merve.aydin@atauni.edu.tr [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193091]

² Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi. Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü Selçuklu/Konya. ORCID:0000-0002-5966-507X, saricobanarif@selcuk.edu.tr

1. Introduction

Using literary texts in second language classrooms offers many advantages because they include a great number of authentic materials for language learners. These materials help the learners to be aware of the usage of the language in a real environment without having to reside in the country where the target language is spoken. To Brumfit and Carter (1986), literary texts are an integral part of a good language class. Taking into account the numerous advantages, literature provides a wide range of opportunities for language learners. The integration of literature while teaching languages can be motivating and encouraging for students. Obediat (1997) thought that literature in English will help students to express their thoughts fluently and clearly at an advanced level, to learn the features of modern literature, to teach how to use English language system in communication and to show how to use idiomatic expressions. The main aim of this research is to demonstrate the importance of using literature in the second language classroom and to reflect the effects of cultural awareness, personal reflection and language skills. Literary texts not only help students to make inferences and comments but also help to raise their cultural awareness because these texts draw a vivid portrait of the characters and events. As readers, the learners imagine the outside world and get a chance to see customs that they are not familiar with. Furthermore, as readers read the texts, it can be difficult to leave the things that they have learnt behind, and they want to exchange information to discover more. Critical discussion is an important part of second language learning, so literary texts help the learners to be active with the questions while they try to keep the necessary items in mind.

1.1 Previous Studies

In recent years, the use of literature in language teaching programs has taken on increased importance since people try to learn new languages mainly for communicative purposes. Communicative Language Teaching has become popular since 1970 because literary texts are full of authentic materials. The aim of Communicative Language Teaching is to teach to speak with the help of authentic materials (Aydınoğlu, 2013). From that moment on, literature has widely been taken into account as being an easy way to find that kind of material.

After the 1980s, the role of literature or the increasing usage of authentic materials in language teaching cannot be ignored (Duff & Maley, 1991). According to Collie and Slater (1987), literature should be regarded as a significant source of authentic material, and considering language teachers, there have been a number of important reasons to use the literary texts in EFL programs. For Baird (1969), literature is the efficient use of language under appropriate circumstances. In this regard, Van (2009) considered that the usage of literature includes a lot of advantages in terms of vocabulary, language richness and grammar, and he thought that it helps to raise cultural awareness and foster critical thinking. To Collie and Slater (1987), the usage of literary texts provides a great chance to see the suitable setting of the second language. To them, literature provides an abundant and incredibly diverse collection of written material that is significant in that it addresses essential human themes and is durable rather than transient. Students who read literary texts also have to deal with language that is meant for native speakers. As a result, they become more familiar with a variety of linguistic forms, uses, and norms of the written mode, such as irony, exposition, argument and narration (Collie and Slater, 1987). According to Gillian Lazar (1993: 15), the usage of literature is very important in many ways, and she supported her claim stating “students of English may experience a real sense of achievement at tackling literary materials in the classroom.” Long (1986) put forward the idea that literary texts include genuine language activities. Barnett (1989: 145) pointed out the abundance of authentic materials in the

literary texts stating, “authentic texts are vital; they motivate students, offer a real context, transmit the target language culture, and prepare students to read outside the classroom.” By reading and analyzing literary works, it is possible to comprehend general information on real life experiences (Türker, 1991)

Literary texts not only help learners to think deeply but also provide imagining of the things that they are not familiar with. Helton, C.A, J. Asamani and E.D. Thomas (1998) expressed that reading a novel has a number of benefits as it helps to visualize things happening through the story and trigger learners to improve their linguistic and communicative language skills as well as encourage them to be a reader. Lazar (1993: 15-19) thought “literature can help to stimulate the imagination of our students, to develop their critical abilities and to increase their emotional awareness.” In line with this view, Rodger (1983: 46) said ‘the words on the paper remain mere words on paper until a reader actively engages with them as intellectually and sensitively as his knowledge of life and his command of the language will allow’. As pointed by Custodio, B., & Sutton, M. (1998), texts let students consider, evaluate and denounce. In accordance with Rodger’s view, Duff and Maley (2007: 6) expressed their ideas on the usage of authentic materials saying “reading and interpreting involves a deeper level of mental processing, a greater involvement and response.” Being a tool to help learners to convey their ideas in a creative way, it forces them to think critically. There is an endless world for the learners in the literary pieces, hence they can go beyond and without restrictions they can have a chance to get linguistic knowledge (McKay, 1982). They asserted while reading a kind of literary text, learners therefore flourish their language fluency and competence as a result of getting involved in the written material. The usage of literature not only enhances the interaction between readers and writers but also contributes to the reading proficiency, so learners try to interpret the text for deeper meanings (Widdowson, 1979). It can be said that there are linguistic and conceptual interactions, that is to say, the reader goes beyond the text while decoding it and comprehending the concepts (McKay, 1982). In this sense, literature can be seen as one of the most useful tool for fostering the kinds of reading experiences and skill-building that some kind of course books are unable to deliver (Kramsch, 1993; Hess, 1999). Predominantly, it is said that the best way to learn a second language is to visit the country, where it is spoken to interact with native people; however, literary texts provide learners to see and feel different worlds without going there, so it helps to make a connection between the language and culture since the second language learners can be “aware of the social, political, historical, or cultural events happening in a particular society” through the literary pieces (Floris, 2004:2). Sarıçoban and Çalışkan (2011: 9) stated “when culture is so central, it will not be logical to separate it from language. It is within the language or, it is reflected via language.” Therefore, there is a close connection between culture and language. The usage of literary texts makes learning of culture easier. Texts can be used to show different daily expressions of the language, so Greenslate (2006) highlighted that literary texts such as letters, essays or poems help people to reflect experiences and also demonstrate the world. For him, teachers should try to find the connections and permit them to figure out, and then, teachers will see the difference regarding the use of language (Greenslate, 2006). To Nuttall (1982: 11), reading needs active involvement, and he says “reading is an interactive process-as conversation is-because both reader and writer depend on one another” Since both the reader and the writer are dependent upon one another, reading is a participatory process just like speaking is. As learners become aware of the usage of language, without noticing they gain awareness of the culture itself. Literary texts include some basic subjects like love, hate, social problems, war and justice. They attract the attention of learners with universal themes, so it helps them to use imagination and creativity. As it was claimed by Emmitt and Komesaroff (2003), attitudes, ideas, values and traits are transmitted to the people through language learning process. Taga (1999) thought that culture and language are closely connected to each other because culture can be conveyed by language.

While reading texts, learners try to guess the end and choose a favorite character to support. The text draws the reader. The more contact the learner has, the more they get from the text because literary texts give its learners a chance to learn new vocabulary and expressions in real setting. Collie and Slater (1987) were in favor of using literary texts in language teaching such as travel timetables, city plans, advertisements, newspapers, so that the learners would become familiar with the natural context and culture and learn different linguistic functions that the text conveys. The learning materials provide a lot of information about characters, culture, and history that the students are not familiar with, so they discover some connections and then attempt to understand the book in a more detailed way (Collie & Slater, 1987). The diverse characters from different classes and ethnics raise the awareness on culture (Rony, 2014). Their involvement into the text helps them to gain more confidence and improve their critical thinking, and through this process, they can increase their understanding regarding the language and culture. Authentic materials are necessary to convey meaning and teach genuine expressions in classrooms, and these materials can be an important and motivating source for speaking and writing in the target language. To Hence (1985), students' vocabulary and structure knowledge can be enhanced by reading literary materials. As claimed by Povey (1972), literature will provide a wide range of linguistic sources for language users showing the different versions of words. In line with this view, Littlewood (1986) stated that by means of literature, language learners are exposed to the usage of target language and so, they can gain some experiences through their responses regarding the texts. Using literary texts to demonstrate the pragmatic competence is also useful in terms of showing how a character is or is not able to use the language according to their needs. A study, for instance, shows that an autistic character is not able to use the language in context with several examples (Tulgar, 2021: 240). According to Tulgar, literary texts have the potential to shape the perceptions of a society. Since pragmatic competence is a vital skill in conveying the message, representations of pragmatic failures in literary texts can easily demonstrate the importance of the skill through dialogues between neurotypicals and neurodivergent characters (Tulgar, 2021).

1.2 Significance of the study

This paper will reveal the common attitudes of English Language Teaching (ELT) students towards the usage of literature and will provide an important data regarding the importance of using literary texts while learning a second language. Therefore, when the results are taken into consideration, literature can be added or the number of the courses can be increased in English as a Foreign Language (EFL) classrooms.

1.3 Research Questions

This study attempts to analyze the importance of the usage of literature regarding cultural awareness, personal reflection, and language skills. For this purpose, the following questions are addressed:

1. What are the reflections of language learners on literature?
2. What are the consequences of literature regarding cultural awareness, personal reflection, and language skills in Turkish EFL undergraduate students?

2. Method

The study applied a quantitative research design to collect information from the students through a survey. Convenience sampling technique was used, and the sample utilized in this research was English major undergraduate students of Kazım Karabekir Faculty of Education, department of English

Language Teaching at Atatürk University. The research was conducted in the 2021 Fall term. 67 ELT students answered the questionnaire after taking the compulsory courses English Literature I and English Literature II during their second year at university.

2.2 Instruments for data collection

2.2.1 Questionnaire

The questionnaire was a 5-point Likert scale (Likert, 1967) including 20 close-ended items with 1- strongly disagree, 2- disagree, 3- neutral, 4- agree, and 5- strongly agree. The questionnaire consisted of three parts, and the highest score is for the statement “*Literary texts enlighten the learner’s knowledge about other cultures*”, while the lowest score is for the statement “*Literary texts sharpen listening skills*”. The written permission to use the questionnaire called *The role of literature and literary texts in an EFL context: Cultural awareness and language skills* was taken from the corresponding author Kampeeraphab Intanoo (2020) (See Appendix 1).

3. Results

The data were analyzed using descriptive statistics through the statistics program, *IBM Statistical Software for Social Sciences* (SPSS). The results for each statement in the questionnaire with all 20 items are presented below. For the mean scores, the scores between 3 and 5 are considered highly effective and the scores between 2.5 and 3.49 are considered moderately effective and the scores between 1.00 and 2.49 are considered less effective. According to these categorizes, the results will be interpreted in the discussion section.

First of all, the general results for each statements are given in Table 1.

Table 1. General Results for the Learners’ Attitudes

Statement	\bar{x}	SD
Language Skills	3.9	0.993
Personal Reflections	3.922	1.057
Cultural Awareness	4.433	0.872
Total	4.085	0.974

From Table 1, it is seen that the highest score is for the statement “Literary texts improve learners’ cultural awareness” (\bar{x} =4.433, SD=0.993). When all three elements are considered in descending order, Cultural Awareness has (\bar{x} =4.433, SD=0.872), Personal Reflections (\bar{x} =3.922, SD=1.057) and “Literary texts improve learners’ language skills” (\bar{x} =3.9, SD=0.993) respectively.

The results for the items under the statement “Literary texts improve learner’s language skills” are given in Table 2.

Table 2. Results for Learners’ Language Skills

Items	Statement	\bar{x}	SD
-------	-----------	-----------	----

1	Literary texts enhance reading skills	4.45	0.875
2	Literary texts are one of the main resources of vocabulary acquisition	4.21	0.946
3	Literary texts enrich critical thinking skills	4.22	0.935
4	Literary texts strengthen writing skills	4.27	0.947
5	Literary texts improve speaking skills	3.70	1.128
6	Literary texts develop social/communication skills	3.81	1.019
7	Literary texts sharpen listening skills	3.31	1.104
Total		3.99	0.993

According to the findings taken from Table 2, it can be understood that students had positive attitudes towards literature regarding to the benefits of reading skills ($x, \bar{=}4.45$, $SD=0.875$). However, when the other statements towards the language skills are taken into consideration, the lowest score is for the statement “Literary texts sharpen listening skills” ($x, \bar{=}3.31$, $SD=1.104$).

Table 3. Results for Learners’ Personal Reflection

	Statement	$x, \bar{=}$	SD
8	Literary texts enhance reading skills	4.13	1.290
9	Literary texts are one of the main resources of vocabulary acquisition	4.18	1.072
10	Literary texts enrich critical thinking skills	4.22	0.935
11	Literary texts strengthen writing skills	4.19	0.941
12	Literary texts improve speaking skills	3.54	1.078
13	Literary texts develop social/communication skills	3.87	0.998
14	Literary texts sharpen listening skills	3.37	1.085
Total		3.922	1.057

Table 3 which is concerning about Learner’s Personal Reflection; the statement “Literary texts enrich thinking skills” is ranked first ($x, \bar{=}4.22$, $SD=0.935$), but the statement related to the listening skills took the lowest scores ($x, \bar{=}3.37$, $SD=1.085$) by most of the applicants.

Table 4. Results for Learners’ Cultural Awareness

Items	Statement	$x, \bar{=}$	SD
15	Literary texts enlighten the learner’s knowledge about other cultures	4.59	0.822
16	Literary texts develop learners to understand about other cultures	4.50	0.932
17	Literary texts assist learners to accept different backgrounds and cultures	4.44	0.844
18	Literary texts encourage learners to tolerate cultural differences	4.43	0.802
19	Literary texts encourage learners to accept cultural differences	4.28	0.997
20	Literary texts help the development of intercultural sensitivity	4.36	0.835

Total	4.43	0.872
-------	------	-------

Table 4 illustrates the findings regarding Learners' Cultural Awareness, and, it can be seen that enlightened learners' knowledge about other cultures ($\bar{x}=4.59$, $SD=0.822$) at a high level. The statement "Literary texts encourage learners to accept cultural differences" belongs to the group which has the lowest score ($\bar{x}=4.28$, $SD=0.997$).

4. Discussion

This study hopes to see the impact on how literary texts are used in EFL classes. The results suggest that the research was precious and useful, and thus, literary texts should be included in the second language teaching curriculum. When the results are compared to the findings taken from Isariyawat, C. et. al. (2020), it can be seen that Thai students think literary texts are more effective on language skills, while Turkish students think it has an important contribution to cultural awareness. For the first research question of the study "to examine the reflections of language learners on literature", the results illustrate that literary texts have an important effect on cultural awareness; therefore, it helps learners improve their knowledge on other cultures and raise their tolerance to respect them. When the answers are taken into consideration, literary texts facilitate social and communication skills along with enhancing reading and critical thinking skills. The findings of this study corroborate those of Icoz (1992) and Wu (1998), who found that using literature in the classroom had a positive and significant impact. They discovered that literature helped students develop a better sense of language, attracted their attention, piqued their interest in reading, and improved their language proficiency because it helped them to demonstrate the use of a wide variety of subtle vocabulary words as well as complex and precise syntax.

The research findings reveal the advantage of using literary texts in EFL classrooms as the texts remarkably provide different usages of vocabulary in context. Students can see the usage of different vocabulary while reading a literary text, and it gives a chance to interpret and figure out the text being an active part of the literary text. A persistent exposure to the literary texts as a whole also results in a reader having a larger vocabulary and approaching composition with a certain ease and confidence (Smith, 2017). When students start to recognize the range and depth of the language they are attempting to acquire and start utilizing some of that potential themselves, they also become more productive and adventurous (Hişmanoğlu, 2005). On one side, literature enhances language skills by providing authentic materials and on the other side, students can be active during the teaching process as literature helps students go beyond the text and find different hidden meanings. Literature-based training encourages students to think deeply and share their opinions about a tale rather than pressuring them to provide canned responses to simple questions about a story (Perles, 2017). Keshavarzi (2012) emphasized it stating that "the piece of literary work entertains and opens the eyes of students as they see how other people think, interpret, and act on a variety of things, especially those things that ESL students are familiar with", so it can be inferred that literature reflects the culture. Kiefer (2007) highlighted the importance of using texts and he stated that children should be taken inside a character to better understand why that person behaves in certain ways, and they should also be taken outside of themselves to think about their own actions. Based on the research findings, it can be understood that the usage of literature has a great effect on culture as it reflects a lot of traces related to people, traditions and differences. The integrated use of literature and literary texts in an EFL classroom allows learners to improve their linguistic abilities while also increasing their knowledge of culture (Isariyawat, C. Yenphee, C. & Intanoo, K., 2020). The findings indicate that the students think the usage of literary

texts develop their language skills, personal involvement and cultural awareness, so literary texts are useful in terms of second language acquisition. Moreover, analyzing the texts involves students' active participation, so it encourages them to ask and criticize the things that they have learnt. Reading literature can be seen as a dynamic process that requires readers to recall, locate, and posit memories from the past in order to interpret the text. Different readers will react to literature in different ways, and if a piece is read again, they will respond to it differently. Every time they read a document, readers interpret it using their own personal histories, knowledge, and belief systems (Gibson, 2012). They gain knowledge in textual analysis, reader/writer interaction, how to convey a message, and how to analyze a piece (Langer, 1997). On the other hand, more studies are necessary to approve these findings.

5. Conclusion

This study has been conducted to illustrate the attitudes of EFL students towards the usage of literary texts. The participants of the study are the EFL students who took English Literature I and English Literature II courses during their second year at Kazım Karabekir Faculty of Education, department of English Language Teaching at Atatürk University in Erzurum during the 2020-2021 academic year. When the results are examined, it can be concluded that the participants have positive attitudes considering the usage of literature in English Language programs. Students would be encouraged by the use of literature and literary texts in EFL lessons. When the preferences of the EFL students towards the usage of literature are taken into account, it can be inferred that literary texts enrich vocabulary, grammar and reading, and they also help to raise cultural awareness and develop intercultural sensitivity against the other cultures.

6. Ethics Committee Approval

Ethical approval for this study was obtained from Atatürk University Ethical Committee of Social and Human Sciences, December 12, 2021.

References

- Aydinoğlu, N. (2013). Use of Literature in Language Teaching Course Books. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. 2/2
- Baird, A. (1969). Literature Overseas: The Question of Linguistics Competence, *ELT Vol. 23, No. 3*, 203
- Barnett, A.M. (1989). *More than Meets the Eye: Foreign Language Reading*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 145
- Brumfit, C.J.; Carter, R.A. (eds.) (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford. OUP
- Duff, A. & Maley, A. (1991). *Literature*. Oxford: Oxford University Press
- Duff, A. & Maley, A. (2007). *Literature*. Oxford University Press. Oxford, 6
- Collie, j., Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press. Cambridge: CUP, 3-4
- Custodio, B., & Sutton, M. (1998). Literature-Based ESL for Secondary School Students. *TESOL Journal*, 7(5), 19-23
- Emitt, M. P. J., & Komesaroff, L. (2003). *Language and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Floris, D. (2004). The Power of Literature in EFL Classrooms. *K@TA 2*, 6 (1), 2
- Gaies, S. J. (1979). Linguistic Input in formal second language learning: The issues of syntactic gradation and readability in ESL materials. *TESOL Quarterly*, 13(1), 41.

- Gibson, Karen M. (2012) "Influences on Diversity in Teacher Education: Using Literature to Promote Multiple Perspectives and Cultural Relevance," *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*: Vol. 6: No. 1, Article 13.
- Greenslate, C. (2007). Social justice and language arts. *Green Teacher*, 80, 28-32
- Helton, C.A, J.Asamani and E.D.Thomas. (1998). A 'Novel' Approach to the Teaching of Reading. Tennessee State: Tennessee State University, 1-5
- Hess, K. (1999). Poetry as an Intercultural Peace Bridge for Teaching ESL. Alberta: University of Alberta Press.
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies* Vol.1, No.1.
- Icoz, N. (1992). Teaching literature: why, what, and how. *English Teaching Forum*, 30 (1), 10-12
- Isariyawat, C. Yenphee, C. & Intanoo, K. (2020). The Role of literature and literary texts in an EFL context: Cultural awareness and language skills. *Journal of Language and Linguistic Studies*.16(3), 1320-1333
- Keshavarzi, A. (2012). Use of Literature in Teaching English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 554-559
- Kiefer, B. Z. (2007) *Charlotte Huck's children's literature* (9th ed.). Boston: McGraw Hill
- Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford: OUP.
- Langer, J. (1997). Literacy Acquisition through Literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* (40), 602-614
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge, 15-19
- Likert, R. (1967). *The Method of Constructing and Attitude Scale*. In Reading in Fishbein, M. (Ed.), *Attitude Theory and Measurement*. New York: Wiley & Son, 90-95
- Long, M.N. (1986). *A feeling for Language: The Multiple Values of Teaching Literature*. In: Brumfit, C.J. and Carter, R.A. (eds.) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 58
- Mckay, Sandra. (1982) *TESOL Quarterly*, Vol. 16, No. 4 (Dec., 1982), pp. 529-536 Published by: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL) *Literature in the ESL Classroom*
- Nuttal, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann International, 11
- Obediat, M. (1997). *Language vs. Literature in English Departments in the Arab World*. In *English Teaching Forum*, 30
- Perles, C. (2017). What Are the Advantages & Disadvantages of the Literature-Based Approach to Teaching Reading?. Retrieved October 14, 2022. Retrieved from <https://education.seattlepi.com/advantages-disadvantages-literaturebased-approach-teaching-reading-3560.html>
- Povey, J. (1972). Literature in TESL programs: The language and the culture. In H.Allen and R. Campbell (ed.) *Teaching English as a second language*. New York, McGraw-Hill.
- Rodger, A. (1983). *Language for Literature*. In Brumfit, C.J. ed. *Teaching Literature Overseas: Language – Based Approaches*. Oxford: Pergamon Press, 46
- Rony, A. (2014). Benefits of Reading Literature. Retrieved from <https://ezinearticles.com/?Benefits-of-Reading-Literature&id=8427383>
- Richards, J. Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge, 18-35
- Sarıçoban, A. & Çalışkan, G. (2011). The Influence of Target Culture on Language Learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol.7, No.1, April 2011.

- Smith, S. (2017). What Are the Benefits of English Literature? Retrieved: October 14, 2022. Retrieved from <https://www.theclassroom.com/benefits-english-literature-11890.html>
- Taga, H. A. (1999). *Sociology: An Introduction*. Lahore: Ismail Brothers Publishers.1193
- Tulgar, A. (2021). Autistic Identity and Communication: Pragmatic Failure Reflected in the Novel *A Boy Made of Blocks*. In A. Ceylan, Z. Karacagil, Ş. Bozgun, & T. Koray (Eds.), *Current Debates on Social Sciences 6: Multidisciplinary Studies*, 234–246. Bilgin Kültür Sanat Yayınları. <http://www.icmuss.org/wpcontent/uploads/2022/01/Kitap-Bolumu-5-1.pdf>
- Türker, F. (1991). Using ‘Literature’ in Language Teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6: 299-305
- Van, T.T.M. (2009). The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 3:2-9
- Widdowson, H. G. (1979). The acquisition and use of language system. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1), 15-26
- Wu, T. R. (1998). Teaching literature in the English language classroom: An example of a chicano/mexican legend. *Selected Papers from the Seventh International Symposium on English Teaching*, 891-895

Appendix

EFL Learners' Attitudes towards the Use of Literature Regarding Cultural Awareness, Personal Reflection, and Language Skills

Questionnaire

The purpose of this study is to examine the role of literature and literary texts in an EFL context in order to help students raise cultural awareness and develop language skills. This questionnaire asks about your personal opinions on the contributions of the usage of literature and literary texts. Do NOT write your name or address because your responses will be anonymous, and they will be only used for academic purposes. Your participation is very important to collect data, and it will take only about 10 minutes. Thank you for your cooperation and taking the time to answer the questions in advance.

MERVE AYDIN

Items	Statement	Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
1	Literary texts improve learner's language skills	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Literary texts enhance reading skills	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Literary texts are one of the main resources of vocabulary acquisition	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Literary texts enrich critical thinking skills	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Literary texts strengthen writing skills	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Literary texts improve speaking skills	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Literary texts develop social/communication skills	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Literary texts sharpen listening skills	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Literary texts improve learner's personal reflection						
8	Literary texts improve learner's language skills	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Literary texts enhance reading skills	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Literary texts are one of the main resources of vocabulary acquisition	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Literary texts enrich critical thinking skills	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Literary texts strengthen writing skills	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

12	Literary texts improve speaking skills	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Literary texts develop social/communication skills	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Literary texts sharpen listening skills	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Literary texts improve learner's cultural awareness						
15	Literary texts enlighten the learner's knowledge about other cultures	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Literary texts develop learners to understand about other cultures	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Literary texts assist learners to accept different backgrounds and cultures	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Literary texts encourage learners to tolerate cultural differences	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Literary texts encourage learners to accept cultural differences	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Literary texts help the development of intercultural sensitivity	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

76. Gertrude Stein's new drama: Play as The Essence of What Happened

Ferdi ÇETİN¹

APA: Çetin, F. (2022). Gertrude Stein's new drama: Play as The Essence of What Happened. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1196-1207. DOI: 10.29000/rumelide.1193093.

Abstract

American playwright, novelist, story and biography writer Gertrude Stein, with her avant-garde perception destructing the theatre conventions, became one of the inspiring playwrights for the experimental theater in the twentieth century. Stein's plays were interpreted by directors and performance artists from various disciplines such as painting, music, plastic arts and literature. When we look at her theoretical texts alongside her literary works, the concept of "continuous present" emerges as a strategy developed by Stein against the "tension" she feels due to the "syncopation" between the time of the audience and the time of the play in the conventional theater. The "nervousness" she felt towards the conventional theater also led Gertrude Stein to introduce a new definition of play. Gertrude Stein, whose literary activities can be examined under three periods, describes her plays written in the first period as "the essence of what happened". Contrary to the texts in the conventional theater, Stein gave works that could solve the time conflict in the theater through the "subversive" language she used in these early plays. She wrote without focusing on a story. Within the scope of this article, the use of "continuous present" is to be examined through Stein's play What Happened (1913) and the literary strategy developed by her is to be interpreted as a dramaturgical method that will help us understand the avant-garde plays.

Keywords: American Theater; Alternative Theatre; Gertrude Stein; Experimental Theatre, Continuous Present.

Gertrude Stein'in yeni draması: Olan Şeylerin Özü Olarak Oyun²

Öz

Amerikalı oyun, roman, öykü ve biyografi yazarı Gertrude Stein, konvansiyonel tiyatro algısını kıran avangart tiyatro anlayışıyla yirminci yüzyılın ikinci yarısında alternatif ve deneysel tiyatronun esin kaynağı olan oyun yazarlarının başında gelmiştir. Gertrude Stein'in oyunları resim, müzik, plastik sanatlar ve edebiyat gibi değişik disiplinlerden beslenen yönetmenler ve performans sanatçıları tarafından yorumlanarak sahneye aktarılmıştır. Gertrude Stein'in yazınsal eserlerinin yanında yazdığı teorik metinlere baktığımızda karşımıza çıkan "Sürekli şimdiki zaman" kavramı ise Stein'in yazımında alışlagelmiş tiyatrodaki seyirci zamanı ile oyunun zamanı arasındaki uyumsuzluktan dolayı hissettiği "gerginliğe" karşı geliştirdiği bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. Alışlagelmiş tiyatroya karşı hissettiği bu "rahatsızlık" aynı zamanda Gertrude Stein'in tiyatro alanında yeni bir oyun tanımı getirmesine de yol açmıştır. Yazın faaliyetlerini üç dönem altında inceleyebileceğimiz Gertrude Stein, ilk dönemde yazdığı oyunlarını "olan şeylerin özü" olarak nitelemektedir. Alışlagelmiş tiyatrodaki karşımıza çıkan metinlerin aksine anladığımız anlamda bir hikâyeye

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Sahne Sanatları Bölümü, Dramatik Yazarlık ve Dramaturji Ana Sanat Dalı, İstanbul, Türkiye, ferdi.cetin@medeniyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6083-5574 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193093]

² This article is produced from the author's MA thesis titled "Continuous Present" in Gertrude Stein's Plays.

odaklanmadan kaleme aldığı bu ilk dönem oyunlarında kullandığı “yıkıcı” dil aracılığıyla Stein, tiyatrodaki zaman uyumsuzluğuna çözüm olabilecek türde eserler üretmiştir. Bu makale kapsamında Gertrude Stein'in yazdığı ilk oyun olma özelliğini taşıyan *Ne Oldu* (1913) isimli oyunu üzerinden “sürekli şimdiki zaman” kullanımını incelenecek ve adı geçen kavram üzerinden yazarın geliştirmiş olduğu yazın stratejisi avangart oyun metinlerini anlamamıza yardımcı olacak bir dramaturjik yöntem olarak anlamlandırılmaya çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Amerikan Tiyatrosu, Alternatif Tiyatro; Gertrude Stein; Deneysel Tiyatro; Sürekli Şimdiki Zaman.

Introduction

Gertrude Stein can be seen among the most important figures in the 20th century art along with Antonin Artaud, John Cage, and Bertholt Brecht. Not only did Gertrude Stein write plays but also, she wrote many novels, stories and long poems. After Gertrude Stein the avant-garde theater has been shaped in the light of her theories. Her plays have been produced by many alternative theater groups in off-Broadway and off off-Broadway. Many iconoclastic directors like Richard Foreman, Judith Malina, Robert Wilson and Heiner Goebbels have adapted her texts -plays, novels and poems- into performance. Her definition of play as landscape and use of “continuous present” have inspired many other experimental theater artists from European stages.

Within the scope of this article, the use of “continuous present” is to be examined through Stein's play *What Happened* (1913) and the literary strategy developed by her is to be interpreted as a dramaturgical method that will help us understand the avant-garde plays.

Towards a New Dramaturgical Perspective

In her early works Stein wrote about human types and the language of her texts are more referential when compared to her later texts. The idea of breaking the hierarchy between the elements of a narrative was shaped starting with her first work. When she wrote her first portraits, she started to express her narrative more painterly terms. It was normal that she refused stories to create progressive ritual in which movement to amuse the ear and eye would be used instead of dramatic action, while she knew that innovative approaches to conventional theater would not be accepted widely, she also knew the visual potential of a play was attracting. If she laid aside story and action in the service of emotion and time, and additionally broke traditional expectations of the audience, she knew that any play had the power of welcoming the audience who could surrender to its demand. This idea gave her a feeling of relaxation of all conventional theater and she went on writing regardless of the previous theatrical conventions. She wrote her first play *What Happened* in 1913 after she came back from a dinner party which had a great influence on the play. In the same year she wrote *Ladies' Voices* and *Curtain Raiser* which were published in *Geography and Plays*.

Conveying the essence of what happened without telling a story is a resistance towards the traditional understanding of cause and effect in story. According to Stein there was always something happening so she felt that she did not have to tell a story which has a beginning and ending. And in that case when it was the time to tell “what happened” Gertrude Stein chose to stay in present and told it with all its dynamics in the present. However, despite her dramatic inspiration, Stein's plays haven't been the subject of study, even for the Stein academics. This does not mean there is no criticism of Stein's plays.

Sarah Bay-Cheng gives a comprehensive list of studies that concentrated on Stein's theater. The list of these studies that are to be mentioned here have also shed light on my study. Wilford Leach examined Stein's plays in modern theater context in her PhD dissertation entitled "Gertrude Stein and the Modern Theater" (1956). She divided Stein's plays three periods: Plays as the essence of what happened, plays as landscape and plays as narration, history and melodrama. Betsy Alayne Ryan examined Stein's plays as texts intended for stage in her PhD dissertation entitled "Gertrude Stein's Theater of Absolute" (1984). She studied the plays under three main sections, first she examined the general aesthetics of the plays then the playwriting aesthetic and last play analysis. Jane Palatini Bowers was inclined to read Stein's plays as plays about theater in her book entitled "*They Watch Me as They Watch This*": *Gertrude Stein's Metadrama* (1991). Marc Robinson examined Stein's theater in his book *The Other American Drama* and Stephan Watson wrote the process of *Four Saints in Three Acts* beginning from its very first ideas to its success in the United States of America in his book *Prepare for Saints: Gertrude Stein, Virgil Thomson, and the Mainstreaming of American Modernism* (1998). Arnold Aronson in his book *American Avant-Garde Theater: A History* (1997) placed Gertrude Stein among the major figures who influenced American avant-garde theater. The scholars tend to read Stein's plays as poetry and assessed her texts in terms of theater theory. There are fewer books which see her plays as texts written for performance (Bay-Cheng, 2004: 3). Sarah Bay-Cheng underlined the importance of reading Stein's plays in terms of theater and its own terms in her book *Mama Dada Gertrude Stein's Avant-Garde Theater* (2004). According to her the plays have a dramatic progression; she examined the plays to plant them as the seeds of avant-garde theater in the United States of America. Martin Puncher aimed to read Stein's plays as closet drama in his book *Stage Fright: Modernism, Anti-Theatricality, and Drama* (2011), but he stated that *Four Saints in Three Acts* was not written to be read, it needs a third category "closet drama that is to be performed." Bonnie Marranca in his book *Ecologies of Theater* (1996) devoted Stein's plays a chapter entitled "St. Gertrude". He aimed to read her plays as a formulation of landscape and the importance of landscape for American performance.

Gertrude Stein's plays are available in three published books. Her first plays and portraits were published in *Geography and Plays* (1922), the second book is *Operas and Plays* (1932) and her last plays and operas were published in *Last Operas and Plays* (1949).

Gertrude Stein is among the most important figures in the 20th century art along with Antonin Artaud, John Cage, and Bertholt Brecht. Not only did Gertrude Stein write plays but also, she wrote many novels, stories and long poems. After Gertrude Stein the avant-garde theater has been shaped in the light of her theories. Her plays have been produced by many alternative theater groups in off-Broadway and off-off-Broadway.

Many iconoclastic directors like Richard Foreman, Judith Malina, Robert Wilson and Heiner Goebbels have adapted her texts -plays, novels and poems- into performance. Her definition of play as landscape and use of "continuous present" have inspired many other experimental theater artists from American and European stages. The theater of Gertrude Stein has never been classified according to the norms of conventional theater. Her understanding of play has subverted the concept of well-made play. She opened a new arena to discuss the problem of representation. Beginning from her childhood she felt nervous while she was watching a conventional play. In her lecture entitled "Plays" Stein expressed the things that bothered her in a play. The thing that troubled Stein in conventional theater is the difference between the time of audience and the time of the play. She explained this problem of time:

The thing that is fundamental about plays is that the scene as depicted on the stage is more often than not one might say it is almost always in syncopated time in relation to the emotion of anybody in the audience (Stein, 1990: 59).

As she described above, Stein was nervous because of the syncopated time in theater. Elin Diamond gives a comprehensive definition of syncopation in her book *Unmaking Mimesis*:

Syncopation from the Greek *syncoplain*, means to strike, chop off; in musical terms it refers to the placing of an accent or accents on parts of a bar that are not usually accented. If a syncopated rhythm is continued for more than a bar it has the effect of a displaced meter superimposed on the basic meter (Diamond, 1997, 103).

For Stein syncopation was the reason of nervousness in conventional theater. In other words, she explains the problem of time while she was watching a play:

Your sensation as one in the audience in relation to the play played before you your sensation I say your emotion concerning that play is always either behind or ahead of the play at which you are looking and to which you are listening. So your emotion as a member of the audience is never going on at the same time as the action of the play (Stein, 1990: 59).

Stein problematized time in theater when she declared that although the actors and the audience share the same place the emotion of the audience is hardly at the same level as the actors. She used the curtain in the theater to underline the different times:

In the first place at the theater there is the curtain and the curtain already makes one feel that one is not going to have the same tempo as the thing that is there behind the curtain. The emotion of you on one side of the curtain and what is on the other side of the curtain are not going to be going on together. One will always behind or in front of the other (Ibid., p.60).

The curtain became the symbol of these two different times. According to Stein audience could never share the same time with the actors in the play. Thus, the feeling of nervousness was inevitable according to Stein. She thought about the time and emotion in conventional theater and posed many fundamental questions to solve this time related nervousness. Beginning with the definition of syncopated time in conventional plays she took three different scenes one of which is from real life, the second of which is from a story and the last of which is from theatrical scene. She explained the excitement in these three scenes to show that in theater the feeling of excitement is never completed. It is only a relief from excitement. In the scene from real life and a story you have the control over the scenes. You can remember each scene and the memory of the exciting scene gives you the control. You can begin many times. You can close the book to control the feeling of excitement. But the stage is not the same:

[...], but the stage is different, it is not real and yet it is not within your control as the memory of an exciting thing is or the reading of an exciting book. No matter how well you know the end of stage story it is nevertheless not within your control as the memory of an exciting thing is or as the written story of an exciting thing is. And what is the reason for this difference and what does it do to the stage (Ibid., p.62).

It is the cause of nervousness. The stage is so fast that you can never catch the scenes in a play. This is the final reason of the feeling of nervousness. The stage is before and behind the audience. Defining the feeling of uneasiness in the play Stein asked the question: "Does the thing seen or does the thing heard affect you and effect you at the same time or in the same degree or does it not" (Ibid., p.64). While she was asking the question related to hearing and seeing she attributed the mixture of these two to the feeling of nervousness. She posed questions:

And now is the thing seen or the thing heard the thing that makes most of its impression upon you at the theater, and does as the scene on the theater proceeds does the hearing take the place of seeing as perhaps it does when something real is being most exciting or does seeing take the place of hearing as it perhaps does when anything real is happening or does the mixture get to be more mixed seeing and hearing as perhaps it does when anything really exciting is really happening. [...] does this mixture have something to do with the nervousness of the emotion at the theater which has perhaps to do with the fact that the emotion of the person at the theater is always behind and ahead of the scene at the theater but not with it (Ibid., p.65).

And she went on to consider theater in terms of sight and sound and their link to emotion and time. She did not think in terms of story and action. And the problem became apparent one more time. It is not possible to solve the problem as long as one thinks conventionally. Lastly Stein asked the question of familiarity in theater. She explained that in reading a play it is difficult to follow the characters' names, one has to go forward and back to the list of characters. She revealed the problem of familiarity:

It is not possible in the theatre to produce familiarity which is of the essence of acquaintance because, in the first place when the actors are there they are there and they are there right away. When one reads a play and very often one does read a play, anyway one did read Shakespeare's play a great deal at least I did, it was necessary to keep one's finger in the list of characters for at least the whole first act, and in a way it is necessary to do the same when the play is played. One has one's programme for that and beside one has to become or has become acquainted with the actors as an actor and one has one's programme too for that. And so the introduction to the characters on the stage has a great many different sides to it. And this has again a great deal to do with the nervousness of the theater excitement (Ibid., p.69).

The readers or the audience are one more time doomed to stay behind the play. And this is the significant reason of the feeling of nervousness. Explaining her ideas about the conventional theater she talked about her childhood experience of seeing plays. When she was a girl, she started to feel the distrust to the conventional ways of theater making. When she grew up, she challenged all these dominant conventional norms:

Then gradually there came the beginning of really realizing the great difficulty of having my emotion accompany the scene and then moreover I became fairly consciously troubled by the thing over which one stumbles over which one stumbled to such an extent that the time of one's emotion in relation to the scene was always interrupted. The things over which one stumbled and then it was a matter both of seeing and of hearing were clothes, voices what the actors said, how they were dressed and how that being able to begin over again because before it had commenced it was over, and at no time had you been ready, either to commence or to be over. Then I began vaguely wonder whether I could see and hear at the same time and which helped or interfered with the other and which helped or interfered with the thing on the stage having been over before it really commenced. Could I see and hear and feel the same time and did I (Ibid., p.72).

It is clear that Stein was troubled by the idea of conventional play. Beginning from her early plays which she entitled as "the essence of what happened" she chose to solve the problem of time in her plays. Stein was the best playwright who identified the time problem and theatricalized the solution in her plays. To end "syncopation" Stein used "continuous present". She stated that she did "continuous present" naturally. She defined "continuous present" in her lecture entitled "Composition as Explanation":

Continuous present is one thing and beginning again and again is another thing. These are both things. And then there is using everything. This brings us again to composition this the using everything. The using everything brings us to composition and to this composition. A continuous present and using everything and beginning again. [...] There was a groping for using everything and there was a groping for a continuous present and there was an inevitable beginning of beginning again and again. (Stein, 1990: 25- 26).

The Portraits and First Plays

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

Before writing her first play in 1913 she wrote many portraits. She wrote the portraits of people around her. The link between the portraits and her first play is apparent but it is necessary first to have a look at the relations of science and Stein's writing. Steven Meyer explains the relation of science and Stein's writing:

It is not just that Stein's ideas of writing were influenced by science: she reconfigured science as writing and performed scientific experiments writing. Initially her understanding of science was thoroughly mechanistic; thus in *The Making of Americans*, written between 1902 and 1911, she attempted to describe the precise mechanisms of human personality in great detail. Yet *Tender Buttons*, composed the year after she completed her monumental novel, she embraced a nonmechanistic outlook. In this collection of prose poems –and in hundreds of pieces, large and small, written over twenty years–Stein endeavored to portray consciousness in terms of the experience of writing, as she moved to a more “organic” sense of writing [...] (Meyer, 2004: 250).

Meyer cites from Stein's lecture in 1934: “science is continuously busy with the complete description of something, with ultimately the complete description of anything, which ultimately the complete description of everything. (Stein quoted in Meyer, 2004: 251) She step by step stopped description because she thought “a complete description is a possible thing” (Stein qtd. in Meyer, 2004: 251). As Meyer explains Stein's new project was “stop [ping] describing everything,” (Ibid.) Stein recognized that it is possible to describe everything and so her new interest is portraiture. Meyer cites Stein:

Being at last really convinced that a description of everything is possible it was inevitable that I gradually stopped describing everything. Description was replaced by portraiture, or more exactly by what James termed “knowledge of acquaintance (Ibid.).

James tells the impossibility of description. Meyer cites from James to explain what exactly cannot be done according to James:

I am acquainted with many people and things, which I know very little about, except their presence in the places where I have met them... [A]bout the inner nature of these facts or what makes them what they are, I can say nothing at all. I cannot impart acquaintance with them to anyone who has not already made it himself. I cannot describe them (James qtd. in Meyer, 2004: 251).

According to Meyer, Stein tried to do what James says can't be achieved: Stein adapted “an acquaintance with description” instead of James's acquaintance without description in her writing (Meyer, 2004: 251). Stein's first portrait dated back 1909 and it was entitled *Ada*, and Alice B. Toklas talks about Stein's first portrait in Stein's book entitled *The Autobiography of Alice B. Toklas*:

It was the portrait called *Ada*, the first in *Geography and Play*. I began it and I thought she was making fun of me and I protested, she says I protest now about my autobiography. Finally I read it all and was terribly pleased with it. And then we ate our supper. This was the beginning of the long series of portraits. She has written portraits of practically everybody she has known, and written them in all manners and in all styles (Stein, 1990: 107).

The first portrait was followed by *Matisse* and *Picasso*, and they were written “in all manners and in all styles” (Ibid.). In portraits entitled *Picasso* she wrote about her friend without describing him. She rejected using nouns and adjectives. She explained in her lecture entitled “Poetry and Grammar” why she refused nouns and adjectives:

In the way one is completely possessing something and incidentally one's self. Now in that diagramming of the sentences of course there are articles and propositions and as I say there are nouns but nouns as I say even by definition are completely non interesting, the same thing is true of adjectives. Adjectives are not really and truly interesting. In a way anybody can know always has known that, because after all adjectives effect nouns and as nouns are not really interesting the thing that effects a not too interesting thing is of necessity not interesting. In a way as I say anybody knows

that because the first thing that anybody takes out of anybody's writing are the adjectives. You see of yourself how true it is that which I have just said. Beside the nouns and the adjectives there are verbs and adverbs. Verbs and adverbs are more interesting. In the first place they have one very nice quality and that is that they can be so mistaken. It is wonderful the number of mistakes a verb can make and that is equally true of its adverb. Nouns and adjectives never can make mistakes can never be mistaken but verbs can be so endlessly, both as to what they do and how they agree or disagree with whatever they do. The same is true of adverbs. In that way any one can see that verbs and adverbs are more interesting than nouns and adjectives (Stein, 2004: 290).

Stein abandoned using nouns and adjectives and she used verbs and adverbs in her portraits. The verbs were used in gerund form which gives an idea of continuity. She repeated the words and sentences with slight changes. In this way she developed "continuous present" in the portraits. In the portrait of Picasso:

One whom some were certainly following was one who was completely charming. One whom some were certainly following was one who was charming. One whom some were following was one who completely charming. One whom some were following was one who was completely charming. Some were certainly following and were certain that the one they were following was one working and was one bringing out of himself then something. Some were certainly following and were certain that the one they were then following was one bringing out of himself then something that was coming to be a heavy thing, a solid thing and a complete thing. One whom some were certainly following was one working and certainly was bringing something out of himself then and was one who had been all his living had been one having something coming out of him (Stein, 1971: 51).

In this portrait the verbs following, working, bringing out create a sense of continuity. The verbs are used in "-ing" form and the sentences follow each other to create a flowing rhythm. There are slight differences between the sentences and they seem as if nothing changes in the sentences. In her portraits she used "continuous present" which she explained in her lecture entitled "Composition as Explanation": "In making these portraits I naturally made a continuous present and including everything and beginning again and again within a very small thing" (Stein, 1967: 26). The portrait opens with "One whom some were certainly following was one who was completely charming." And the same words are repeated many times. The portrait is of three pages and there are twelve new paragraphs in it. The paragraphs are new but the words are the same. The portrait finishes with "Some were certainly following him. He was one who was working" (Stein, 1971: 53). In a way the portrait finishes where it starts. Stein explained what she was doing in her lecture entitled "Portraits and Repetition" "In the beginning [...] I was doing what the cinema was doing; I was making a continuous succession of the statement of what that person was until I had not many things but one thing" (Stein, 1967: 106). Later in her plays she also used this notion of time. She changed the genre from portraiture to play but the link is remarkable.

To underline the relationship between portraits and plays Jane Palatini Bowers states that "she was continuing her work in another genre, the literary portrait, and developing what Wendy Steiner has called a 'hybrid form' –the dialogue portrait, a kind of 'exercise' for playwriting" (Bowers, 1991: 9). Stein explains the link between her portraits and play:

I had before I began writing plays written many portraits. I had enormously interested all my life in finding out what made each one that one and so I had written a great many portraits. I came to think that since each one is that one and that there are a number of them each one being that one, the only way to express this thing each one being that one and there being a number of them knowing each other was in a play. And so I began to write plays (Stein, qtd. in Bowers, 1991: 9).

The Essence of What Happened

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

The first play Stein wrote was *What Happened* (1913) in which she aimed to tell “the essence of what happened”.

And so one day all of a sudden I began to write plays. I remember very well the first one I wrote. I called it *What Happened a Play*; it is in *Geography and Plays* as are all the plays I wrote at that time. I think an always have thought that if you write a play you ought to announce that it is play and that is what I did. *What Happened. A Play*. I had just come home from a pleasant dinner party and I realized then as anybody can know that something is always happening. Something is always happening, anybody knows a quantity of stories of people's lives that are always happening, there are always plenty for the newspapers and there are plenty in private life. Everybody knows so many stories and what is the use of telling another story. What is the use of telling a story since there are so many and everybody knows so many and tells so many. In the country it is perfectly extraordinary how many complicated dramas go on all the time. And everybody knows them, so why tell another one. There is always a story going on (Stein, 1990: 74-75).

Gertrude Stein emphasized that there are many stories around us and there is no need telling one more, and she stated that anything can be a play so one should announce that it is a play. These two points made clear in her essay entitled “Plays” give us a “story” idea about her understanding of play.

Sara J. Ford explains the structure of the play. *What Happened* was divided into five acts. The play maintains a clear example of Stein's presentation of non-narrative. The play is a short piece consisting of four pages and it has neither dialogue nor action. The characters or voices are not names, but they are just numbers (Ford, 2002: 30). She just states at the beginning how many people are speaking together: (One) Loud and no cataract. Not any nuisance is depressing (Stein, 1922: 205). Here we have the first line of the play, there is one person speaking here in the first scene, and so maybe the speaker is Stein herself. Dana Cairns Watson interprets the first part of the play as the first two words give us the idea of the exchange between sight and sound. Loud is related to sound but cataract may be a waterfall or the illness causing shortage of eyesight. Water is rushing loud but it is not one body of water it is not stream going in only one direction. There is no cataract; the body of the water can be divided into different, small units (Watson, 2005: 68).

Her new approach focused on small units in portraits. As she stated in the first act of *What Happened* there is “... no cataract.” The mind can be parted into different sections. Therefore, in *What Happened* first one person speaks and then five speak:

(Five.)

A single sum four and five together and one, not any sun a clear signal and an exchange.

Silence is in blessing and chasing and coincidences being ripe. A simple melancholy clearly precious and on the surface and surrounded and mixed strangely. A vegetable window and clearly most clearly an exchange in parts and complete.

A tiger a rapt and surrounded overcoat securely arranged with spots old enough to be thought useful and witty quite witty in a secret and in a blinding flurry.

Length what is length when silence is so windowful. What is the use of a sore if there is no joint and no toady and no tag and not even an eraser. What is the commonest exchange between more laughing and most. Carelessness is carelessness and a cake well a cake is a powder, it is very likely to be powder, it is very likely to be much worse.

A shutter and only shutter and Christmas, quite Christmas, an only shutter and a target a whole color in every center and shooting real shooting and what can hear, that can hear that which makes such an establishment provided with what is provisionary (Stein, 1922: 205-206).

The reader of the text is not informed about who these five people are and what they are talking about. There is no specific line attributed to a single person. Consequently, these five speakers can talk one by

one or they can speak all together. The scene is left to the reader to imagine. However, the thing that is clear is that Stein listened all these people talking. They may be sitting around the table in a dinner party but who knows? While we are reading, we think that there is something happening all the time. This "something going on" is not related to telling a story. Stein stated that she did not want her plays to tell stories. As Bowers stated "the story in Stein's plays is the language itself" (Bowers, 1991: 11).

There are speakers on the one hand supposedly speaking one by one or all together at one time; however, on the other hand there are lines which in turn points the language itself. In the first scene again: (Two.) Paralysis why is paralysis a syllable why is it not more lively (Stein, 1922: 206).

However, as Stein's play revealed, the mimetic theory of theater is based on fallacy. The dramatic dialogue is not realistic, it is fiction and it is artificial. Stein was interested in telling the essence of an event without telling a story. Thus, she eliminated the "dialogue" from her plays. Because she did not believe the fact that the dialogue could create the essence. As Bowers claimed that in order a play to be the essence of what happened its focus should be on language (Bowers, 1991: 11).

Stein's project was related to language and time. After we considered the first scene of the play in terms of structure it reveals that Stein's rejection of linear narrative and her choice of staying in present moment all drew attention to her project. At this point it is necessary to show in *What Happened* how Stein managed to plant her narrative in the present moment using the devices such as repetition, modification to capture the essence of concrete, dynamic and absolutely present in her play.

Betsy Alayne Ryne says that by eliminating the story from the play as it draws the attention of the audience from the present moment Stein created a chain of non-physical statements that occupies the objects of her perception at the time she thinks about it (Ryne, 1975: 142). As we have stated earlier syncopation resulted in nervousness and to overcome the feeling of nervousness one should start again and again:

ACT THREE

(Two.)

A cut, a cut is not a slice, what is the occasion for representing a cut and a slice. What is the occasion for all that.

A cut is a slice, a cut is the same slice. The reason that a cut is a slice is that if there is no hurry any time is just as useful.

(Four.)

A cut and a slice is there any question when a cut and a slice are just the same.

A cut and a slice has no particular exchange it has such a strange exception to all that which is different.

A cut and only slice, only a cut and only a slice, the remains of a taste may remain and tasting is accurate.

A cut and an occasion, a slice and a substitute a single hurry and a circumstance that shows that, all this is so reasonable when every thing is clear (Stein, 1922: 207).

By aiming to begin again and again Stein made us to focus on the language, not to perceive world through it. To concentrate on the lines in the play word by word Stein had a suggestion. When Alice Toklas cut her hairs after many years one day, she found out:

I found that any kind of a book if you read with glasses and somebody is cutting your hair and so you cannot keep the glasses on and you use your glasses as magnifying glass and so you read word by word reading word by word makes the writing that is not anything be something. Very regrettable but very true. So that shows to you that a whole thing is not interesting because as a whole well as a whole there has to be remembering and forgetting, but one at a time, oh one at a time is something oh yes something (Stein, 1973: 143).

When we read the writing above cited word by word it makes anything something. We start to take the words one by one holding them under a magnifying glass. In all these five acts of the play *What Happened* Stein asked questions but leaving the words alone concrete with their material beings:

A birthday, what is a birthday, a birthday is a speech, it is a second time when there is tobacco, it is only one time when there is poison. It is more than one time when the occasion which shows an occasional sharp separation is unanimous.

A blanket, what is a blanket, a blanket is so speedy that heat much heat is hotter and cooler, very much cooler almost more nearly cooler than at any other time often.

A blame what is a blame, a blame is what arises and cautions each one to be calm and an ocean and a master piece.

A clever saucer, what is a clever saucer, a clever saucer is very likely practiced and even has toes, it has tiny things to shake and really if it were not for a delicate blue color would there be any reason for every one to differ (Stein, 1922: 208-209).

In that case it turns out to be “what is the question.” With all these questions related to the concerns of the text which is called representation problems in Act Three she opens not with a description but with a refusal saying “a cut is not a slice” then she declares “what is the occasion for representing a cut” which means there is no reason representing a “cut”. Alternatively, if she opened the act with a representative line, it would be saying only one thing, however under these conditions we can talk about many possibilities, for example, a cut can be a slice or it can be the female genital organ which means in representational understanding a “void”. But in Steinian anti-representational theatrical experiment a “cut” becomes the signifier floating to many meanings. In that case a “cut” becomes the cut of the text; you can creep into from that cut to reach the unrepresented world of signifieds. “What is the occasion for all that” in a way Stein invited us to question all these representation in Western thinking. Beginning with such a question which refers not to outer reality but to the representation problems of theater itself creates a new understanding to question character, act, and scene in a play. Additionally, it nails down the attention of the reader/audience onto the surface of the language. While we are listening to the text we are made to question if there is an occasion to represent a cut. First, we hear two people talking then we hear four people talking and last we hear only one person speaking:

(One.)

All alone with the best reception, all alone with more than the best reception, all alone with a paragraph and something that is worth something, worth almost anything, worth the best example there is of a little occasional archbishop. This which is so clean is precious little when there is no bath water. A long time a very long time there is no use in an obstacle that is original and has a source (Ibid., p.207-208).

One person speaks in the last section of the third act. This one person is like the writer figure in the text. It is as though Stein is speaking here. She sits “All alone with the best reception” she sits “all alone with a paragraph”. However, “that is worth something”. According to Bowers she deconstructs the play by including the process of writing into the text. We are made to notice writer writing (Bowers, 1993: 2).

As far as we learn from Stein's anecdotes, she wrote this play after she came back from a dinner party. In the play on the one hand, she writes about the things happening around and there appears in the text

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

the words related to food such as turkey, water, lemons, orange, apples and bread, on the other hand the text does its best to subvert all the established notions of conventional theater; the most crucial of which is representation. The play itself becomes a manifestation of representation problem in theater. It underlines the fact that it is a text concerning the representation problem. And it helps to solve the time problem in theater which bothers Stein; it unites the time of writing with the time of the actions on the stage.

According to Watson, the feeling of movement in these still acts creates a feeling of "hereness" The perceptive process of the lines occurs at the time of speaking. That creates the "continuous present" in the text. Also, the exact focus of the distracted mind upon the moment as it happens creates the "writing as it is being written." When Stein says that she aimed "to make a play the essence of what happened" she not only depletes story from theater but also, she is stressing action. "What happens" suggests activity. Gertrude Stein wasn't interested in where the car goes on; the thing that she was interested in was the movement inside the car (Watson, 2005: 66).

Conclusion

Before concluding the argument, it may be useful to remember some of the tenets that Stein's plays have. Stein wanted to find out whether a play was possible without plot, characters and suspense. When she posed the problem of time in theater, she tried to solve this problem by planting the play in the present. She eliminated story from her plays and there was no need for a plot. In that case there only stays time for audience to experience, and the language is not a means of communication but it is also an object in the play waiting to be experienced. She underlined the sound side of the language. The language, characters, acts and scene stand independently but in contact. There is no hierarchy between these elements.

Stein's artistic intention was to establish a drama which was saved from illusionistic concerns of conventional theater. She aimed to solve the problem of representation and time in theater by getting rid of story in her early plays. By cleaning the drama from an understanding of linear time, a story and progressive action she created a new concept of time for theater which is always and absolute present. It is crucial for us to see this adaptation of time in terms of alternative searching of time. In linear time everything has a beginning and end and in conventional theater everything should be well-made, so the reason why so few people read Gertrude Stein's plays is that in the narrow frame of linear time the visions of people are conventionalized. The texts of Stein are not difficult to understand but the problem is that we are made to find everything one by one in other word we are accustomed to get the "knowledge", we do not choose to go and just stand on a new ground and try to "know". Therefore, for us to read Stein's plays do not mean understanding them but to find a way out through the language by which all the ideologies are shaped.

The possibility for a new language and time understanding gives us the glimpse of a new utopia in twenty first century when all the utopias have fallen behind the needs of an ever-changing world. Gertrude Stein was looking for an artistic utopia. The language is no more useful to refer to old meanings and it brings a fresh looking to a tired language. She is like an explorer. A language is a language at all.

Bibliography

Bowers, Jane Palatini (1991). **They Watch Me As They Watch This**, Philadelphia, University Of Pennsylvania Press.

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

- Bowers, Jane Palatini (1993). **Gertrude Stein**, London, The Macmillan Press.
- Stein, Gertrude (1922). **Geography and Plays**, Boston, The Four Seas Press.
- Stein, Gertrude (1973). **The Geographical History of America** London, The John Hopkins University Press.
- Stein, Gertrude (1990) **Look At Me Now and Here I Am- Writing and Lectures 1909-45**, London, Penguin Group.
- Stein, Gertrude (1971). "Picasso," **Gertrude Stein a Primer for the Gradual Understanding of Gertrude Stein**, Ed. by. Robert Bartlett Haas, Los Angelos, Black Sparrow Press, pp. 51-53.
- Diamond, Elin (1997). **Unmaking of Mimesis Essays on Feminisim and Theater**, London, Routledge.
- Meyer, Steven (2004). "Writing Pyschology Over: Gertrude Stein and William James" **The Mind of Modernism: Medicine, Pychology and the Cultural Arts in Europe and America, 1880-1940**, Ed. by. Mark S. Micale, California, Stanford University Press, pp. 251-274.
- Watson, Dan Cairns (2005). **Gertrude Stein and The Essence of What Happens**, Nashville, Vanderbilt University Press.

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

77. Lisa Tuttle'in "Ev Kadınları" başlıklı kısa öyküsünde kadın ve bellek¹**Elif DEMİR²**

APA: Demir, E. (2022). Lisa Tuttle'in "Ev Kadınları" başlıklı kısa öyküsünde kadın ve bellek *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1208-1218. DOI: 10.29000/rumelide.1193094.

Öz

Ataerkil kültürün içselleştirdiği cinsiyet rolleri toplumsal cinsiyet hiyerarşisini de beraberinde getirmiş ve bu sınıflandırmadan doğan cinsiyet eşitsizliği pek çok kurgu yazarının ele aldığı bir konu haline gelmiştir. Bu eserlerden biri olarak Amerikalı feminist-bilim kurgu yazarı Lisa Tuttle'in 1979 yılında kaleme aldığı "Ev Kadınları" adlı kısa öyküsü sadece ataerkil yapının dayattığı cinsiyet rollerine değil, aynı zamanda kadının toplumsal konumuna da eril bakışın içselleştirilmesi ve beden belleği üzerinden eleştiri sunar. Öyküde dünya gezegeninden gelen erkekler kolonileştirdikleri yeni gezegendeki varlıkların kültürel belleklerine toplumsal cinsiyet rollerini aşılabilir ve zamanla onları "mükemmel" ev kadınlarına dönüştürür. Bu çalışma erkeklerin bir başka evrendeki canlıları fiziksel ve kültürel olarak biçimlendirmelerini Michel Foucault'nun disiplin ve güç kavramları ışığında ele alarak cinsiyet rollerinin bu varlıkların belleklerine erkek egemen sistem yoluyla nasıl işlendiğini Susan Bordo ve Sandra Lee Bartky'nin görüşleriyle tartışmayı amaçlamaktadır. Eser aynı zamanda bir feminist-distopya örneği olduğundan kurgu ve gerçeklik arasındaki çizginin silikleşmesi açısından da önemlidir. Bu nedenle kurgu/gerçeklik çatışması da Donna Haraway'ın görüşleri ışığında tartışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Lisa Tuttle, disiplin ve güç, eril bakış, kültürel bellek, feminist-distopya

The representation of femininity and memory in Lisa Tuttle's short story "Wives"**Abstract**

Gender roles internalized by patriarchal culture have brought gender hierarchy. Gender inequality arising from this classification has become a subject that many fiction writers deal with. As one of these works, American feminist-science fiction writer Lisa Tuttle's short story "Wives", written in 1979, offers a critique not only to the gender roles imposed by the patriarchal structure, but also to the social position of women through the views of the internalization of the male gaze and the memory of the body. In the story, men from planet earth infuse gender roles into the cultural memories of the beings on the new planet and eventually transform them into 'perfect' housewives. This study aims to discuss how gender roles are processed in the memories of these beings through the male-dominated system with the views of Susan Bordo and Sandra Lee Bartky, by considering the concepts of discipline and power in light of Michel Foucault. Since the work is also an example of feminist-dystopia, it will be discussed within the dichotomy of fiction and reality through Donna Haraway's views.

¹ Bu çalışma 03-05 Ekim 2017 tarihlerinde Cumhuriyet Üniversitesi tarafından düzenlenen V. Uluslararası Batı Dilleri ve Edebiyatları Araştırma Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Arş. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili Ve Edebiyatı (Sivas, Türkiye), gokce.olgun@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2627-3210. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193094]

Keywords: Lisa Tuttle, discipline and power, male gaze, cultural memory, feminist-distopia

1. Giriş

Ataerkil düzen kadın ve erkek olarak sınıflandırdığı cinsiyet ikiliğinde erkeğin baskın ve üstün olduğu bir cinsiyet hiyerarşisi yapılandırmış ve bu eşitsizliği toplumsal hafızada yer edindirerek cinsiyet rollerini dayatmıştır. Feminist hareketlerinin yaygınlaşmasıyla ataerkil sisteme eleştiri niteliğinde pek çok kurgu eseri üretilmiş ve cinsiyet eşitsizliği edebi imgelemde de yer bulmuştur. Bu eserlerden biri olarak Amerikalı bilim kurgu yazarı Lisa Tuttle'ın 1979 yılında yayınlanan "Ev Kadınları" başlıklı kısa öyküsü kalıplaşmış cinsiyet rollerinin bir başka gezegendeki varlıklara nasıl dayatıldığını ve ataerkil sistemin bir parçası olarak Dünya gezegeninden gelen erkeklerin bu yeni gezegendeki canlıları kolonileştirerek erkek egemen bir sistemi nasıl inşa ettiklerini konu alır. Bu nedenle, eserdeki en önemli noktalardan birinin erkeklerin yeniden yapılandırdıkları "yeni kadın" profili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışma eserdeki erkek egemen sistemin geçmişte icra edilen toplumsal yaşam ritüellerinin ve cinsiyet pratiklerinin bu canlıların kültürel belleklerinden ataerkil söylem yoluyla nasıl silindiğini ve nasıl "yeni kadınlar" yarattığını irdeleyecektir.

Eserde g pratikleri ön plana çıktığı için Michel Foucault'nun *Disiplin ve Ceza: Hapishanenin Doğuşu* (1995) adlı eserinden faydalanılacaktır. Foucault'a göre "G, bilgiyi üretilir; bu g ve bilgi doğrudan birbirini ima eder" (1995, s. 23). Foucault g ve bilgi arasında bir bağlantı olduğunu öne sürer ve gcn uysal bedenler yaratmada bilgiyle de ilişkili olduğunu ifade eder. Panoptikon adı verilen mekanizma bunu doğrular niteliktedir. Kişinin hapishanede gözetlenip gzetlenmediğine dair bir bilgisi yoktur, ancak gözetleyen kişinin anonim gc gözetlenen hakkında bilgiye ulaşmasını sağlar. Bu nedenle iki kavram arasında doğrudan bir ilişki kurulur. Foucault'un Jeremy Bentham'dan ödünç olarak ortaya koyduğu bu disiplin yöntemi feminist eleştirmenler tarafından da kadınlar üzerindeki baskı araçları bağlamında ele alınmıştır. Bu eleştirmenlerden Susan Bordo ve Sandra L. Bartky kadınlar üzerinde kullanılan disiplin metotlarının uysal bedenler yarattığını ve bunun yanı sıra bu modellerin içselleştirilerek kadınların birbirini ataerkilliğe uygun olup olmadığı konusunda gözetlediği bir sistem oluşturduğunu ne sürmüşlerdir. "Female connoisseur" adı verilen bu durum panoptik bakışın içselleştirilerek kadınların birbirlerini izlediği ve böylece sistemin işlerliğini sağladığı duruma verilen isimdir. Bartky "Foucault, Kadınlık ve Ataerkil İktidarın Modernleşmesi" başlıklı makalesinde Foucault'nun uysal beden politikalarını üç boyutta ele alır: "belirli bir boyut ve genel konfigürasyonda bir beden" retmeyi amaçlayanlar, bu bedenden belirli jestler, duruşlar ve hareketler repertuarını ortaya çıkaranlar ve bu bedenin süslü yüzey olarak sergilenmesine yönelik olanlar" (1998, s. 27). Bartky kadın bedenini düzenlemeyi amaçlayan bu yöntemleri ve bu yöntemler yoluyla ideal kadın bedenine ulaşmayı hedefleyen politikaları eleştirir. Benzer Şekilde Susan Bordo "Beden ve Kadınlık retimi" başlıklı makalesinde bedenin "kültürel bir metafor" (2003, s. 165) görevi üstlendiğini vurgular ve devam eder: "Kadın bedeni Foucault'nun uysal beden kavramına dönüşmüştür. Gleri ve enerjileri dışsal düzenlemeye, tabi olmaya, dönüşmeye, 'iyleştirmeye' alıştırılmıştır" (2003, s. 165-166). Her iki kuramcı da kadınların Foucault'nun önerdiği disiplin ve güç unsurları altında ideal bedene ulaşmak için içselleştirilmiş dişil ve eril bakışa maruz bırakıldığını, kurallara uygun davranma konusunda gözetlenmeye ve kontrol altında yaşamaya mecbur kaldığını savunur.

Bu görüşler ışığında eser bir başka gezegende yaşayan canlıların bedenlerinin ne tür mekanizmalarla dnştrldğini ve nasıl denetlendiğini ortaya koyar. Bu yolla ulaşılan ideal kadın bedeni imgesinin ve ideal eş imgesinin içselleştirilmesi sonucunda Dünya'dan gelen erkeklerin yokluğunda dahi mekanizma işlerliğine devam etmiştir. Bunun sebebi ise eril bakışın içselleştirilerek dişil bakışta

yansıma bulmasıdır. Bir zamanlar bedenlerinin neye benzediğini dahi unutan kadınlar, aynı zamanda bir zamanlar kendi bakışlarının nasıl olduğunu da unutmuşlardır. Böylesi köklü bir değişime uğramak için ataerkil söylem kültürel bellekte yer etmiştir. Bir zamanlar "uzaylı" sayılabilecek bedenlerin "dünyalı" kadın bedenine evrilmesi Donna Haraway'ın "Siborg Manifestosu" adlı çalışmasında bahsettiği bedenin yarı organik yarı teknolojik bir varlık olması durumuyla açıklanabilir. İnsan bedeni organikten teknolojik bir değişime doğru yol izlese de eserdeki bedenler uzaylıdan kadın bedenine doğru tersine evrilmiştir. Evrilme doğrultusu değişse de dayatılan normlar değişkenlik göstermediği ve kadın bedeni üzerindeki disiplin ve güç pratikleri değişmediği için kurgu ve gerçeklik çizgisi silikleşmiştir. Bu nedenle, yaratılan "yeni kadın" figürü aslında herhangi bir kadın figürüdür. Bu bağlamda, yukarıda belirtilen kuramsal çerçeve ışığında, eserdeki kadın bedeni incelenecek olup ideal kadın algısına ulaşmada kullanılan mekanizmalar irdelenecektir.

2. Lisa Tuttle'in "Ev Kadınları" Başlıklı Kısa Öyküsünde Eril Bakış Pratikleri ve Kültürel Bellek

Eserde, Tuttle'in öngördüğü gelecekteki yaşamda yeni bir gezegen keşfedilir ve burada hayatta kalan canlılar Dünya'dan gelen erkekler tarafından bir ev kadını olarak biçimlendirilir. Öykünün başlangıcında havaya hakim olan bir sülfür kokusundan bahsedilir ve bu koku Dünyalı erkekler tarafından beğenilmeyen, rahatsız edici bir faktör olarak ortaya konulur. Koku gezegendeki yerlilerin bedenlerinden yayılır. Kolonileşme öncesinde herkesin sahip olduğu kokudan hiç kimse rahatsızlık duymazken sonradan bu koku erkekler rahatsızlıklarını dile getirmeye başladıkça yeni ev kadınları tarafından da hoş karşılanmamaya başlanır (Tuttle, 1996: 355). Bu noktada Foucault bireyin aslında disiplin yöntemleriyle biçimlenmiş, yeniden üretilmiş bir platform olduğunu öne sürer: "Birey "disiplin" adını verdiğim özgül iktidar teknolojisi tarafından üretilmiş bir gerçekliktir. İktidarın etkilerini şu gibi olumsuz terimlerle tanımlamaktan bir kez ve kesin olarak vazgeçmeliyiz: "dışlar", "bastırır", "sansürler", "soyutlar", "maskeler", "gizler". Aslında iktidar güç üretir; gerçeklik üretir, nesnelerin alanlarını ve gerçeğin ritüellerini üretir" (1995, s. 194). Foucault, iktidar politikalarını disiplin yoluyla kişiyi yeniden şekillendirirken geçici sayılabilecek bastırmak, gizlemek veya maskelemek gibi yöntemler yerine üretici ve dönüştürücü bir güç taşıyan yöntemler kullanıldığı belirtir. Bedenler üzerinde uygulanan bu sosyal ve politik disiplin yöntemleri iktidar pratiği yoluyla uysal bedenler üretir (Foucault, 1995, s. 136). Eserde uysal bedene ulaşmadaki ilk yapılması gereken ise sülfür kokusunu yok etmektir. Bu amaçla uygulanan bedensel disiplin yöntemi de bu kokunun uygunsuz olarak kabul ettirilmesidir. Bir zamanlar normal olarak kabul edilen koku yeni düzende zamanla kadınlar tarafından da hoş karşılanmamıştır. Kolonileştirene "farklı" gelen bu koku kolonileşene de "farklı" gelmiş ve yeni kadınlar Dünyalı eşlerini bu kokudan kurtularak memnun etmek amacıyla kokuyu bastıran özel kıyafetler giymeye başlamışlardır. Bu durum ataerkil düzenin uysal beden amacına ulaşmadaki ilk zaferi olmuştur.

Gezegendeki kokunun bastırılmasının ardından sıradaki hedef bedensel dönüşümdür. Foucault, bireyler üzerinde üretken bir gücün tekrarının onları sürekli bir denetim altında tuttuğu fikrini öne sürer ve bedeni "tabi olunan, kullanılan, dönüştürülen ve geliştirilen" manipüle edilebilir bir yüzeye dönüştüren uysallık durumu olarak tanımlar (1995, s. 136). Yeni ev kadınlarının dış görünüşleri de uysallığa tabi tutulması gereken bir yüzey olarak düşünülür. Eserde bedenin dönüşüme uğraması hem modern ataerkilliğin baskı ekseninin işlerliğine hizmet eder, hem de kendi korkularını bastırma aracı olarak işlev görür. Biçimlenmemiş ve alışılmadık dışındaki bu bedenler sülfür kokulu ve üreme yetisinden yoksun, keskin dişli, beyaz tenli, kaburgalarından çıkan kısa kollara ve üç memeye sahip olarak tasvir edilir (Tuttle, 1996, s. 355-356). Vücutlarını bir kadının vücuduna benzer şekilde biçimlendiren özel kıyafetler olmadan Dünyalı erkeklerin gözünde bir yaratığı andıran bedenlere

sahiptirler. Bu bedeni bir kadın bedeni olarak kalıplaştırmanın nedeni ataerkil düzene uygun olarak heteronormallik sınırları içerisinde idealize bir bedensel figür elde etmektir. Bartky'e göre "Bugün bir kadının vücudundaki hacim, güç ya da bolluk tiksintiyle karşılanmaktadır. Şu anki moda bedeni gergin, küçük göğüslü, dar kalçalı ve sıskalık sınırında bir inceliğe sahip, yetişkin bir kadından ziyade ergen bir erkek çocuğa veya yeni ergenliğe girmiş bir kıza benzeyen bir silüettir" (1998, s. 28). Bu silüete erişmek kadınlar için normallik sınırı içinde kalmak anlamına gelirken erkekler için hegemonyasını devam ettirdiği bir platform demektir. Bartky'nin bahsettiği idealize edilmiş figür eserde de ulaşılabilecek amaçlanan silüettir. Bu noktada yazar ataerkil yapının bedensel politikalar üzerindeki baskınlığını eleştirirken aynı zamanda kalıplaşan bedenler aracıyla dış görünüş gibi yüzeysel değerlere önem veren toplumsal yapıyı da eleştirir.

Eski bedensel imgenin insan bedeninden farklı bir yapıda olması nedeniyle dönüştürme eyleminin arkasında psikoanalitik sebepler yatmaktadır. Ataerkilliğin bir kolunun da psikanalizde olduğu düşünülürse dönüştürmenin ardında yatan sebepler bu düzlemde ele alınabilir. Barbara Creed annenin hadım edilmiş olma varsayımından ve fallus yoksunluğu görüşünden yola çıkarak erkeğin kadın cinsel organı korkusunu ve buna bağlı olarak iğdiş edilme kaygısını ele alır. Bu bağlamda Creed, canavar niteliği atfedilen Medusa'dan, kan ile beslenen dişi vampir temsillerine kadar pek çok "canavar kadın" karakteri yaratıldığını ve bunun erkek izleyicide iğdiş korkusuna neden olduğunu savunur (1993, s. 2-3). Nitekim Tuttle'ın eserindeki yeni kadınlar da fiziksel olarak Dünyalı kadınlardan oldukça farklıdır. Eski halleri "canavar" imgesi ışığında değerlendirildiğinde Dünyalı erkekler iğdiş korkusunu bastırmak amacıyla bu varlıkların canavar görünümünü değiştirerek fiziksel olarak kadın bedenine benzetmek isterler. Ataerkil düzende işlerliğin devam etmesinde olumsuz tetikleyicilere yer yoktur. İstenmeyen bedensel özelliklerin psikoanalitik boyutta sistemi tehdit etmesi de bu noktada kabul edilemez. Bu nedenle, kadınlar normallik sınırları içindeki "bakılasılık" algısını artırmakla yükümlüdür. Laura Mulvey görsel hazzı aktif/erkek ve pasif/kadın olmak üzere iki şekilde ele alır: "Belirleyici erkek bakışı kendi fantezisini, uygun biçimde şekillenmiş dişi figüre aktarır. Geleneksel teşhirci rolleri içinde kadınlar, bakıla-sı-lık mesajını veren güçlü görsel ve erotik etki amacıyla kodlanmış dış görünüşleriyle aynı anda hem bakılan hem teşhir edilendirler" (1993, s. 20). Kadın bakılan ve teşhir edilen rolüyle eril bakış altındadır ve bu kontrol eden güçlü bakış seyircinin kendini eril bakışla özdeşleştirmesine sebep olur. Eril bakışın gücü dişil bakışı da yönlendirmesinde yatar. Toplumsal düzlemde ele alınacak olursa, otorite figürü haline gelen eril bakış kadınlar tarafından da içselleştirilir. Bartky'e göre "Çağdaş ataerkil kültürde, panoptik bir erkek çoğu kadının bilincinde bulunur: Onlar sürekli olarak onun bakışlarının önünde ve yargısı altında dururlar. Kadın, bedenini bir başkası tarafından, anonim bir ataerkil Öteki tarafından görüldüğü gibi yaşar" (1998, s. 34). Ataerkil düzen, kontrol mekanizması olarak panoptik eril bakışı sunar ve bu bakış kadınlarda denetleme kültürü yaratır. Bu kültür kasıtlı olarak bilince yerleştirilir. Eserde gezegendeki canlıların anatomik farklılıkları ataerkil düzene uyum sağlayacak şekilde tasarlanmış, ancak Dünyalı bir kadınınkine hiç de benzemeyen bedenlerinin farklılığı yeni kadınların belleklerine de işlenerek bu varlıklar zamanla dış görünüşlerinin "iğrenç" olduğunu kabul etmişlerdir. Kültürel bellekte geçmişte yer alan normallik yok edilerek yerine yeni bir ideal yerleştirilmiştir. Bu belleksel değişim "ataerkil normallik" çerçevesinde hem kendi bedenini hem de bir başkasının bedenini denetleyen kadınlar yaratmıştır. Bu aynı zamanda bakılasılığı artıran öznenin sistemde kendine yer edinme şeklidir. Eril bakış ve yeni kazanılan dişil bakış eskiden taşıdıkları farklı yapıyı tek potada eritmiş ve bu yolla kadın bedeni görsel ve erotik bir amaca hizmet eder hale gelmiştir.

Dış görünüşlerinin yanı sıra bu gezegende yaşayan kadınların kimliği de ataerkil düzene uyum sağlama amacı güder. Gezegende yaşayan yeni kadınlardan birine verilen isim Susie'dir ve kendisine Jack'in karısı rolü verilmiştir. Bu yolla eski kimliği yok edilmiş ve yeni bir kimlikle ve rolle aslında

kimliksizleştirilmiştir. Foucault'nun güç dinamiklerini ele alırken Bordo şunu belirtir: "belirli bir alanda egemenlik ve tabi olma konumlarını sürdüren uygulamalar, kurumlar ve teknolojiler ağı düşünmeliyiz" (2003, s. 167). Bu uygulamalardan en önemlisi ise eserde aile kavramı olarak karşımıza çıkar. Ataerkil bir ailede roller keskindir: Erkek eve ekmek getiren, kadın ise evininin ve eşinin bakımını üstlenen kişidir. Öyküde kadınlardan beklenen en önemli şey erkekler savaştan döndükten sonra ait oldukları insan yapımı evlerde temiz ve düzenli bir şekilde bulunmalarıdır. Kadınların erkeklerin yokluğunda ev işi yapması cinsiyet rollerinin yeni gezegende ne denli uygulandığını gösterir. Bordo'ya göre kadınlar "daha az sosyal yönelimli ve daha merkezci bir şekilde kendi kendini değiştirmeye odaklı hale getirildi" (2003, s. 166). Nitekim eserde kadınlar sosyal alandan kısıtlanarak evde eşini bekleyen, vücudunu biçimlendiren kıyafet giyerek ve sülfür kokusunu bastırarak kendi bedensel değişimine odaklanan, ev işleriyle uğraşan bir figür olarak resmedilir. Ataerkillik bu noktada aile olmanın mekânsal izdüşümü olarak da kendini gösterir. Kadınlar domestik bir ortama hapsedilirken erkekler dış mekâna ait tasvir edilir. Eserde erkeklerin savaşmaya gittiğinden bahsedilmesi de aynı zamanda güçlü erkek ve erkeksilik imgesi bakımından önemlidir. Kadınlar güçsüz, zayıf ve hassasken, erkekler bu özelliklerin tamamen tersi özelliklere sahip olarak tasvir edilir. Bordo aynı zamanda Foucault'un güç kavramının ana mekanizmasının bastırıcı değil yeniden biçimlendirmeye dayalı olduğunu belirtir (2003, s. 167). Bu yeniden dönüşüm eserde de bedensel ve belleksele olarak yeniden biçimlenme olarak karşımıza çıkar. Ataerkil normların, rollerin, imgelerin işler bir şekilde "yeni kadın" profili ortaya çıkarması bu değerlerin içselleştirildiğinin göstergesidir. Bu nedenle pek çok "yeni kadın" eskiden nasıl görüldüğünü, kim olduğunu, nasıl bir hayat sürdüğünü dahi hatırlamaz. Bu nedenle eski olanın bilinçte bastırılmasından ziyade yeni olan dayatılarak eski alışkanlıklar ve pratikler değişime uğratılmıştır.

Değişim zorunlu kılındığında değişime direnler kendine yabancılaşır. Susie de bir sabah uyandığında çevresinde hiçbir Dünyalı erkeğin olmamasının rahatlığıyla sülfür kokusuna aldırılmadan üzerindeki kaslarını sıkıştıran kıyafeti parçalar ve eskiden olduğu gibi bedenini özgür bırakır. Aynada kendisini görmek ona aslında bir ev kadını olmadığını hatırlatır ve bu özgürlük kendisini tehlikeli hissettirir. Bu uyanışla beraber Jack'in evcil hayvanı olan örümceğin mobilyaları yeme girişimini fark eder. Karl Abraham'ın yorumladığı örümcek imgesi erkeği hadım eden kadını sembolize ettiği yönündedir (1988, s. 87). Bu düşünce kaynağını örümceğin ördüğü ağla kurbanını tedbirsiz yakalamasından alır. Nitekim Susie de örümceğin sahip olduğu bu tehlikeli hayvansal dürtüyü hisseder ve çiftleşmek için Doris'in kapısını çalar. Her ne kadar ataerkil düzende kadın kurban rolünderken Susie'nin uyanışıyla beraber bu rol altüst edilir. Bedenini sıkı kıyafetlerden kurtuluşu bir zamanlar kendisine yabancı gelen bedeninin aslında tanıdık olduğunu hatırlatır.

Susie her ne kadar erkeklerin yokluğunda kendini özgür hissetse de Doris'in sanki erkekler savaşa hiç gitmemişçesine ev kadını rolünü devam ettirdiğini görür (Tuttle, 1996, s. 356). Bu durum Foucault'nun Jeremy Bentham'tan ödünç aldığı panoptikon kavramı çerçevesinde değerlendirilebilir. Bentham'ın öne sürdüğü hapisane modelinde mahkumların kendilerini izlendiğini düşündürecek bir kulenin varlığı tasarlanmıştır. Michel Foucault ise bu yapıda izleyen izlenen üzerindeki gücüne işaret eder: "[...] çevredeki halkada, kişi hiçbir şey görmeden her zaman görülmekteyken; merkezi kulede, kişi hiç görülmeden her şeyi görmektedir. Bu önemli bir mekanizmadır çünkü gücü otomatikleştirmekte ve bireysizleştirmektedir" (1995, s. 202). Kişisel otoritenin elden alındığı bu yolla her an izleneceğini düşünen kişinin öz denetimi artar ve izlendiğini düşündüğü için sürekli baskı altında kalır. Bartky'e göre "[b]u 'bilinçli ve kalıcı görünürlük durumu', beden sıkı ve disiplinli denetiminin, zihni de ele geçirdiğinin bir işaretidir. Mahkumun sürekli kendini gözetlemesinde, modern çağın ayırt edici özellikleri olan ünlü 'bireycilik'in ve yüksek özbilincin doğuşu yatar" (1998, s. 27). Fiziksel şiddetin uygulanması yerine herkesin kendi gardiyanının kendisi olduğu bir düzen yaratılır ve bu düzen

kaynağını bireycilik ve özbilinç kavramlarından alır. Yeni disiplin yöntemlerinin tercih edilmesindeki sebep ise kişiyi uysal bir bedene dönüştürmede daha etkili olmasıdır. Kendi kendini denetleyen bireylerin eserde erkeklerin yokluğunda dahi tüm uygulanan değişiklikleri yerine getirmeye devam etmesi bunu kanıtlar niteliktedir. Bu nedenle Bartky'nin de belirtmiş olduğu üzere bu denetim sadece bedensel değil, aslında zihinsel bir denetimdir. Yeni kadınların zihninde yeni pratikler önemli ölçüde yer etmiştir. Uygulanan disiplin yöntemlerinin sonucunda uysal bedenler üretildiği için erkeklerin denetlemesine ihtiyaç duyulmamaktadır. Örneğin Doris, Dünyalı erkeklerin yokluğunda makyaj yapar, bedenini şekillendiren kıyafeti giyer ve sülfür kokusunu bastırmaya çalışır. Dünyalı erkeklerin disiplin mekanizmalarıyla böyle kısıtlayıcı ve kişiyi değersizleştiren bir etki yaratmasındaki neden yokluklarında ortaya çıkabilecek muhtemel bir kadın başkaldırısını önlemek şeklinde yorumlanabilir.

Doris'in artan otokontrol mekanizmasına ek olarak dış görünüşüyle ilgili endişeleri de dikkat çekicidir: "Kendimi kontrol etmeye çalıştım, Gerçekten. Ama egzersizler işe yaramıyor ve parfüm de sülfür kokusunu yeterince bastırmıyor. Böyle olduğum sürece yanıma bile yaklaşmayacak. İğrenç olduğumu düşünüyor ve öyle de. Beni terk etmesinden korkuyorum" (Tuttle, 1996, s. 357). Ataerkil söylemin yeni kadınların belleklerinde yer etmesi zamanla dış görünüşünden, kilosundan, sülfür kokusundan rahatsızlık duyan ve buna bağlı olarak terk edilmekten korkan kadınlar yaratmıştır. Bordo'ya göre kadınlar sahip oldukları zamanın çoğunu oyalayıcı ve yıkıcı denilebilecek kadınlık ideali peşinde koşarak harcamak zorunda bırakılmıştır ve sonu olmayan bir arayışla bu idealin peşinde bedenlerini değişime sokarak uysal beden haline gelmişlerdir (2003, s. 166). Bedensel imgelerin kişilerin kimliklerini belirledikleri bir düzende yüzeysel algılar fazlasıyla ön plana çıkmıştır ve ideale ulaşmak uğruna bedeni disipline eden politikalar benimsenmiştir. İdeal görünüş algısı konusunda Susie Orbach ataerkil sistemin kadın bedeni üzerinde farklı zaman dilimlerinde ideal olduğu düşünülen ve beğeni toplayan farklı bedensel imgeler yarattığını savunur ve bu imgelerden değişmeyen tek beklentinin ise ince bir beden olduğunu belirtir (2006, s. 4). Bartky de benzer şekilde diyet ve egzersiz kişiyi dayatıldığını, iştahın her zaman büyük bir kararlılıkla kontrol edilmesi gereken bir şey olarak gösterildiğini ve kişinin yeme ihtiyacını suçlulukla yerine getirmesinden dolayı zamanla kendi bedeninden uzaklaştığını savunur (1998, s. 28). Doris de bedensel algıları uygulamaya çalışırken kendini eril bakışı içselleştiren dişil bir bakışla incelemiştir. Kendi bedenini yeni algılar doğrultusunda şekillendirirken işe yaramayan diyet ve egzersiz yüzünden kendi suçlanmış ve bedenine yabancılaşmıştır. Bedenini Dünyalı bir erkeğin mülkiyetinde hissetmekle kalmayıp aynı zamanda ince bir bedene sahip olmadığı için kendisini nesneleştiren erkek bakışının onu kilosunu ve kokusu nedeniyle ötekileştireceğini düşünmüştür. Bu durum onun sadece bedensel değil, aslında zihnen ataerkil disiplin yöntemlerinin esiri olduğunu gösterir. John Berger'e göre:

Erkekler *davrandıkları* gibi, kadınlarsa *göründükleri gibidirler*. Erkekler kadınları seyrederek, Kadınlarsa seyredilişlerini seyrederek. Bu durum, yalnız erkeklerle kadınlar arasındaki ilişkileri değil, kadınların kendileriyle de ilişkilerini belirler. Kadının içindeki gözlemci erkek, gözlenen kadındır. Böylece kadın kendisini bir nesneye -özellikle bir görsel nesneye- seyirlik bir nesneye dönüştürmüş olur (2014, s. 47).

Benzer şekilde Doris de bedenini "seyirlik bir nesneye" dönüştürmüş ve kendisini izleyen bakışların etkisiyle kendisine atfedilen rolü yerine getirmek zorunda hissederek bir noktada tüm varlığını sadece dış görünüşü eksenine indirgemıştır. Bu noktada Doris erkek bakışının gerekliliğini yerine getirememenin başarısızlığıyla kendi bedenine erkek bakışıyla bakmaya başlamıştır ve hem aynı evi paylaştığı Dünyalı erkeğin hem de kendi bakışının ağırlığı altında ezilmiştir. Bu nedenle eserde beden kamusal bir metne dönüşmüştür. Kültürel anlamda bir yanda idealler, diğer yanda bu uğurda acı çekme arasında iki uçta gidip gelen bir mekanizma halini almıştır. Bir taraftan eril bakıştan hissedilen haz ve

diğer taraftan dişil bakışın getirdiği eleştirel yıkıcılık arasında kalan beden, kadınlık vasıflarını ataerkillik doğrultusunda taşımaya uğraşan bir platforma dönüşmüştür.

Doris'in bedensel olarak kadınlık vazifesini yerine getirmediğini düşünmesi Simone de Beauvoir'ın "kadın doğulmaz, kadın olunur" sözünü hatırlatır niteliktedir (1953, s. 273). Bu görüş, kadın kimliğinin toplumsal cinsiyet pratikleriyle şekillendiğini öne sürer. Benzer şekilde bir kadın olarak doğmayan farklı gezegendeki bu canlılar da zamanla kültürel dinamiklerin etkisiyle kadına dönüşür ve kadın rolünün gerekliliklerini yerine getirirler. Donna Haraway'ın "Siborg Manifestosu" başlıklı eleştirisi bu bağlamda önemlidir. Haraway'e göre Tuttle'ın eserindeki gibi yarı organik yarı teknolojik varlıklara verilen "siborg" adlandırması sadece kurgusal bir varlığa işaret etmez; çünkü içinde yaşadığımız zaman diliminde teknolojik etmenlerle insan yapısındaki doğal ve yapay sınırların bulanıklaşmasıyla insan siber bir yapıya ulaşmıştır (2001, s. 293). Bu nedenle kurgusal olan ile gerçek olan arasındaki çizgi silikleşmiş ve toplumsal pratikler ile şekillenen kadın ile kurgusal olarak üretilen siborg birbirine yaklaşmıştır. Nitekim eserdeki kurgusal, uzaylı denilebilecek canlılar ataerkil kültür tarafından kurgulanan kadın rolü ile yeniden bir kurgusal yapılaşma sürecine girmiştir. Haraway'e göre:

Kadınları "kadın" olmakla bağlayan doğal bir şey yoktur. Hatta kadın olmak diye bir durum yoktur, bu bazı toplumsal pratiklerin ve tartışmalı bilimsel söylemlerin yarattığı oldukça karışık bir sınıflandırmadır. Toplumsal cinsiyet, ırk ya da sınıf bilinci bize ataerkillik, sömürgeleşme ve kapitalizm gibi tartışmalı bazı toplumsal gerçekleri içine alan korkunç bir tarihsel deneyimin baskısıdır (2001, s. 295-296).

Haraway sadece kadın ve kadınlık rolü gibi kavramların kurgusallığını tartışmaz, aynı zamanda bu rollerin doğal olmayan yollarla kültürel bir zorlama çerçevesinde aşılandığını ve bunun sadece ataerkil yapının sonucu olmadığını savunur. Bu noktada Haraway ataerkilliğin yanı sıra tarihsel olarak sömürgeci ve kapitalist bakış açısının da kadını cinsiyet hiyerarşisine sokarak değersizleştirdiğini öne sürer. Benzer şekilde Tuttle'ın eserinde de ataerkil söylemin etkisine ilaveten kolonileştirdikleri gezegen dışında kadın bedenine de sömürgeci yaklaşımı olan ve kapitalizmle ön plana çıkan emek olgusunu evine ve eşine emek veren kadın imgesine dönüştüren bir algının da belirginleştirildiği söylenebilir. Kurgusal olarak tasarlanan siborg bedenine gerçek olan kadın rolünün atfedilmesi hem cinsiyet rolü bakımından hem de bedensel imaj açısından dikkate değerdir. Zeynep Zeren Atayurt, 2000'lerin başında Britanya, Amerika, Kanada ve Fransa gibi Batı ülkelerinde yapılan ulusal anketlerin kadınların 1950li yıllara nazaran daha kilolu bedenlere sahip olduğunu gösterdiğini belirtir ve bu duruma rağmen ideal kadın bedeni algısının günümüzde hala ince bir bedene sahip olmak olduğunu dile getirir (2014, s. 15). Bedensel görünüş değişse de bedensel algıların değişmemesi eserde kurgusal ve gerçek çatışmasında da yer bulur. Öyküde gerçekte Batı toplumlarında var olan "ince" beden idealleri kurgusal varlıklara dayatılmıştır. Zaman zaman kilo alan veya fit görünüşünü kaybeden bedenler eril bakışın içselleştirilmesi sebebiyle kendi görünüşlerinden rahatsız olmuşlardır. Uzak bir gezegende geçmesine rağmen Batı toplumundaki ideallerin kurgusal varlıklara dayatılması kurgu ile gerçekliğin iç içe geçerek aralarındaki çizginin bulanıklaşmasına sebep olmuştur.

Gezegenlerinde kurulan yeni sistem nedeniyle kendilerini ezilmişliğe sürükleyen kadınların aksine düzene karşı uyanışa geçen Susie erkekler savaşa gitmişken onların inşa ettikleri yapılardan dışarı çıkmaları gerektiğini belirtir (Tuttle, 1996, s. 358). Bu hem metaforik hem de gerçek anlam içeren ifade ardından Doris ile birlikte kimsenin ne zaman olduğunu hatırlamadığı ancak bir zamanlar atalarının inşa ettiklerini düşündükleri bir yere giderler. Oraya vardıklarında Susie Dünyalı erkekler gezegenlerini işgal etmeden önce olduğu gibi üremeyi istediğini belirtir. Doris ise artık bunun hiçbir zaman gerçekleşmeyecek bir şey olduğunu söyler (Tuttle, 1996, s. 358-359). Foucault'ya göre "normalleştirme,

iktidarın en büyük araçlarından biridir" (1995, s. 184). Yeni düzendeki pratikler de önemli boyutta normalleştirilmiştir ve bu durum artık eskiye geri dönülemez bir hal almıştır. Bu nedenle de Doris bunun artık mümkün olmadığını belirtirken aslında mevcut durumun içselleştirilmesinden ötürü olduğunu ima eder, çünkü artık yeni bir cinsellik sistemi inşa edilmiştir ve yeni kadınlar kimliklerini bu sistem üzerinden tanımlamaya başlamıştır. Bartky'e göre:

Bir beden "dişil" olarak hissedilmesi -uygun uygulamalar yoluyla toplumsal olarak inşa edilmiş bir bedenin- çoğu durumda bir kadının kendini kadın olarak algılaması için çok önemlidir ve insanlar şu anda yalnızca erkek ya da kadın olarak sınıflandırıldığından, benlik duygusu adına toplumda var olan bir birey olarak hissetmesi bakımından önemlidir. Böyle bir bedene sahip olmak, kendisini cinsel açıdan arzulan ve arzu edilen bir özne olarak algılaması için de gerekli olabilir. Bu nedenle, bir kadın bedenini dişil bir bedene dönüştüren makineyi parçalamayı amaçlayan herhangi bir siyasi proje, bir kadın tarafından, onu tamamen yok etme değilse de cinsellikten arınmayla tehdit eden bir şey olarak algılanabilir (1998, s. 39).

Yeni inşa edilen cinsel pratikler ataerkilliğin doğurduğu heteronormallik çerçevesinde oluşturulmuştur. Yeni kadınlar kendilerini içselleştirdikleri eril bakışla tanımlarken bu aynı zamanda cinsel pratikleri de kapsayan bir yapıyı beraberinde getirmiştir. Benliklerini arzulanan bir nesne olma yönünde yapılandırdıklarından bu cinsel pratiğin değişmesi veya başka bir cinsel pratikle sekteye uğratılması kimlik üzerinde bir tehdit olarak algılanır. Susie bu yolla diğer arkadaşlarına geçmişi hatırlatmak istese de yeni yapılar benliğin yerleşik bir uzantısı haline geldiği için teklifi reddedilir. Susie'nin cinsellik yoluyla hatırladığı geçmiş yaşantı diğer kültürel uygulamaları da hatırlamasını sağladığından bu durum onun için uyanışın önemli bir adımı olmuştur. Nitekim, Doris'in onu reddetmesinden sonra Susie eskiden belleğinde bulunan ama işgalden sonra unuttuğu bir şeyi hatırlamak üzereymiş hissine kapılır. Bir timsahı yakalamaya çalışıp başarısız olunca timsah etinin tadını ve derisine dokunmanın nasıl bir his olduğunu hatırlar (Tuttle, 1996, s. 359). Bu hatırlamayla birlikte Susie kendisinin bir ev kadını olmadığını daha kuvvetli hisseder. Bu durum hem beslenme rutini hem de varoluşsal açıdan önemlidir. Bordo'ya göre "kadınların iştahının kontrolü, kadınlığın inşasını yöneten genel kuralın yalnızca en somut ifadesidir: kadın açlığı -kamu gücü, bağımsızlık, cinsel doyum için- kontrol altına alınmalıdır ve bu durum kadınların yer aldığı kamusal alanın sınırlandırılmasıyla da ilişkilidir" (2003, s. 171). Ataerkil yapıların dayattığı ince beden ideali belirli saatlerde ve miktarda yemek yeme gerekliliğini doğurmuş ve bu bedensel kısıtlama mekânsal kısıtlamayı da beraberinde getirerek kamusal alandan mahrum bırakılan uysallaştırma politikasıyla iç içe geçmiştir. Geçmişte kamusal alanda avlandığını ve şu anki yeme alışkanlıklarından tamamen farklı olarak timsah etiyle beslendiğini fark etmek Susie'ye içinde bulunduğu ev hanımı ve eş rolünü sorgulatmıştır. Bu sorgulama varoluşsal bir analiz işlevi görür. Susie kolonileşme sonrasında unutturulan ve yeni sistemde dayatılan rollerle kendi varlığına ya da gerçek olana ulaşamayacağını fark ederek aydınlanmış bir kişi olarak geçmiş kimliğinin izini sürüp gerçekte 'ne' olduğunu öğrenmeye çalışır: "Şu an eskiden olduğum şey değilim. Şimdi başka bir şeyim, 'kadın' denilen ve daha önce hiç görmediğim bir imgede erkekler tarafından yaratılan bir 'ev kadını'yım" (Tuttle, 1996, s. 360). Susie'nin bir örümcekle başlayan uyanışı bir timsahla devam eder. Timsah avlayıp yediğini hatırlaması vahşi olarak nitelendirilebilecek bir eylem olmasına rağmen Dünyalı erkeklerin kolonileştirme yöntemleri ve dayatmaya çalıştıkları değerler daha vahşicedir. Bu ironiyi gözler önüne sererken var olanla yitirilmiş çatışması yaşayan Susie, artık ne Susie ne de bir ev kadını olmak istediğine inanır ve bir sabah gerçek adımı hatırlayarak uyanır.

Susie'nin uyanışı onun için oldukça motive edicidir ve arkadaşlarını da harekete geçirmek için bir sebeptir. "Eğer ben hatırlayabiliyorsam siz de hatırlayabilirsiniz" (Tuttle, 1996, s. 360) diye konuştuğu Maggie ve Doris ise bir o kadar isteksizdir. Bunun arkasındaki neden sadece ataerkil düzeni

kabullenmek değil aynı zamanda yıkımın getireceği huzursuzluk ve yok olma korkusudur. Maggie bunu şu sözlerle dile getirir:

Erkeklerin gidişimizi izleyeceklerini mi sanıyorsun? Bizi durdurmadan hayatlarından ve evlerinden öylece çıkabileceğimiz mi düşünüyorsun? Hatırlamak hakkında konuşuyorsun ama erkeklerin ilk geldiği zaman neler olduğunu hatırlamıyor musun? Katliamı hatırlamıyor musun? Sadece kimlerin ev kadınına dönüştürüldüğünü unuttun mu? Biz hayatta kalanlar ev kadınına dönüştük çünkü erkekleri mutlu edip düşman olmadığımızı inandırırız ancak o zaman erkekler bizi öldürmezdi. Eğer değişmeye ya da terk etmeye kalkarsak burada her şeye yaptıkları gibi bizi de öldürürler (Tuttle, 1996, s. 360-361).

Maggie'nin harekete geçme arzusunun olmaması geçmişte gezegenlerinin işgaliyle uğratıldıkları yıkımın travmasını yeniden yaşamaktan kaçınmasıdır. Birlikte hareket edecek olmalarına karşın ataerkil sistemin yıkımına karşı inançsızdır. Bu anlamda eser kadın dayanışmasının imkansızlığına da bir eleştiri sunar. Ataerkil yapılar kadını kendine mahkûm ettiği için bu halkanın dışına çıkmak onu korkutur. Geçmiş kimliklerini kaybeden bu varlıklar geri kazanma umudunu yitirmiş bir halde belleklerine yerleştirilen ev kadını yazgısını kabul eder. Diğer ev kadınları için bu yazgıya karşı çıkmak ölümle eşdeğerdir. Susie ise arkadaşlarını ikna edememesinin kendi ölümünü getireceğini bilir; çünkü kendisine atfedilen bu rolü daha fazla yerine getiremeyeceğini hisseder ve bir gün tüm arkadaşlarının Dünyalıların dostu olduklarını kanıtlamak için evine gelip tüm bedenini parçalamasını bekler (Tuttle, 1996, s. 363-364). Beklenen ölüm gerçekleştirildiğinde Jack'e yeni bir ev kadını verilir ve bu kadın Susie'nin adını alır. Bu durum ev kadınlarının bir kez daha nasıl kimliksizleşmeye zorlandıklarına işaret eder. Yeni Susie ise vazifesini o kadar iyi bir şekilde yerine getirir ki Jack tüm o savaşa değdiğini düşünür: "Jack'i hoşnut edecek dış görünüş, en sevdiği yemekler ve temiz bir ev" (Tuttle, 1996, s. 364).

3. Sonuç

Sonuç olarak, ataerkil düzen kadınları cinsiyet sınıflandırmasına iterek bu hiyerarşide kadınlara ezilmiş rolünü vermiş ve bu duruma eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşan feminist yazarlardan Lisa Tuttle ise eserinde ataerkil sistemin bir başka gezegende ne tür stratejilerle kurulduğunu ele almıştır. Bu bağlamda Dünyalı erkekler bu varlıkların belleklerine erkek egemen toplumun getirdiği rolleri aşılacak kadın imgesi yaratmaya çalışmıştır. Bunun için öncelikle bu varlıkları dış görünüş olarak biçimlendirmiş ve bedenlerine bir kadınınkine benzer şekil veren özel kıyafetler giymeye zorlamışlardır. Bu kıyafet bir kadın silüeti yaratmakla kalmayıp aynı zamanda bedenlerinden yayılan sülfür kokusunu da bastırmıştır. Böylelikle canavar görünümünden kurtulan kadınlar anatomik cinsiyet normları sınırları içinde kalarak hem erkeklerin hadım korkusunu bastırmış hem de dış görünüş olarak Dünyalı erkekleri hoşnut etmiştir. Bir yanda bedensel yükümlülükleri yerine getirmek ve sürekli dış görünüşüne dikkat etmek zorunda kalmak, diğer yandan ise Dünyalı eşlerini hoşnut etmek zorunda bırakılmak yönünde uysallaştırma politikaları uygulanmıştır. Eril bakış içselleştirilmiş ve yeni dişil bakış aynı niteliği taşımıştır. Bu değişim zihinsel olarak yapıldığından kültürel bellek de şekillendirilmiştir. Bu sınırlar içerisinde sıkışıp kalmak istemeyen Susie diğer arkadaşlarının aksine kendi kimliğini kazanma isteği duymuştur. Ancak arkadaşlarının isteksizliği ve kadın rolünü erkekler yokken bile sürdürmeleri ataerkil yapının üstünlüğünü kabullenmeye sürüklemiştir. Kimliksizleşen ve otokontrolü artan bedenler kendilerini erkeklerin mülkiyetinde hissetmiş ve kendilerini seyirlik bir nesneye dönüştürmüşlerdir. Siborg olarak düşünülebilecek bu kadınlar toplumsal cinsiyet rollerinin kendi varoluşlarının önüne geçmesine izin vererek istila sonrasında kendi toplumsal pratiklerini unutmuşlardır. Harekete geçme ve ölüm korkusunun baskın gelmesiyle yeni kadınlar Susie'yi parçalayarak öldürerek gezegende ataerkil söylemin üstünlüğünü kabul etmişlerdir. Susie'nin ardından yeni gelen Susie ise kimliksizleştirilmelerini ve ezilmiş statülerini adeta tekrar vurgulamıştır. Tuttle'in eseri her ne kadar

uzak bir gezegende geçse de ataerkil söylemin Batı toplumunda benzer şekilde varlığını göstermesi ve benimsediği toplumsal pratiklerle kadını şekillendirmesi yabancılaştırma etkisinin ironik oluşunu gözler önüne sermektedir. Siborg olmalarına rağmen ev kadını rolünü üstlenen bedenler aslında kurgusal ve gerçeği birbirine yaklaştırarak feminist-distopya sayılabilecek bu eserin Batı toplumundaki ataerkil düzenden çok da farklı olmadığını kanıtlar niteliktedir. Bu durum eserde cinsiyet rolleri ve bedensel idealler yoluyla ortaya konmuştur. 1979 yılında Amerika'da basılan öyküde uysal, evine ve eşine bakan, ayrıca bedenini Dünyalı erkeklerin isteği doğrultuda ince tutmaya çalışan kadın figürü ele alınmıştır. Ancak Kurnen ve Don'un 2012 yılında kaleme aldığı "Beden İmajı ve Cinsiyet Rollerini" başlıklı çalışmasında Amerikan toplumunda medyanın etkisiyle genç yaşlardan itibaren kadınların ince bedene sahip olmasının ideal güzellik anlayışı olarak kabul edildiği belirtilir (s. 128). Ayrıca çalışma modernleşmeyle kadının toplumdaki yerinin artmasına rağmen geleneksel rollerin korunduğunu öne sürer (s. 131). Kırk üç yıl önce kaleme alınan öyküde yansıtılan cinsiyet rolleri ve beden imajının günümüzde Amerikan toplumunda hala geçerliliğini koruması eserde ele alınan eleştirel konuların güncelliğine vurgu yapar ve aynı zamanda ataerkilliğin zihinsel ve kültürel süreçlerle tarihsel olarak nesilden nesile aktarıldığını ortaya koyar. Kadının taşınması beklenen değerlerin değişikliğe uğramaması ataerkil yapıların baskınlığını gözler önüne sererken Maggie ve Doris gibi ezilmiş kadınlar için korku düzeni yaratır. Bu düzen ise Susie gibi devrimsel dürtü taşıyan kadınlar için eritme potası oluşturur. Bu noktada eserde de eleştirilen bir konu olarak kadının kimliğini eşi üzerinden tanımlamak yerine kendi benliği üzerinden tanımlaması önemli rol oynar. Dayatılan kültürel roller kadınlar için farklı, erkekler için farklı toplumsal ve bedensel idealler yaratsa da eleştirinin temeli her iki cinsiyeti de şekillendiren toplumsal yapıların kişiyi içinden çıkılması zor bir düzene iterek keskin sınırlar içine hapsetmesine dayanır. Bu nedenle değişen dünyaya karşın değişmeyen toplumsal cinsiyet politikaları ataerkillik eleştirilerinin daha pek çok edebi yansımada yer bulacağını düşündürmektedir.

Kaynakça

- Abraham, K. (1988). *Selected papers on psychoanalysis*. (D. Byran ve A. Strachey, Çev.), Londra: Karnac Books.
- Atayurt, Z. Z. (2014). *Excess and embodiment in contemporary women's writing*. Stuttgart: İbidem Press.
- Bartky, S. L. (1998). Foucault, femininity and the modernization of patriarchal power. R. Weitz (Ed.), *The politics of women's bodies: Sexuality, appearance and behaviour*. New York: Oxford UP.
- Beauvoir, Simone de. (1953). *The second sex*. (H.M. Parshley, Çev.), Londra: Jonathan Cape.
- Berger, J. (2014). *Görme biçimleri*. (Y. Salman, Çev.), İstanbul: Metis.
- Bordo, S. (2003). The body and the production of femininity. *Unbearable weight: Feminism, western culture and the body*. Berkeley: University of California P.
- Creed, B. (1993). *The monstrous-feminine: Film, feminism, psychoanalysis*. Londra: Routledge.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of prison*. (A. Sheridan, Çev.). New York: Vintage Books.
- Haraway, D. (2001). A cyborg manifesto. D. Bell ve B. M. Kennedy (Ed.), *The cyber cultures reader*. Londra: Routledge.
- Mulvey, L. (1993). Görsel haz ve anlatı sineması. (N. Abisel, Çev.), 25. Kare Sinema Dergisi, 3, 18-24.
- Murnen, S.K., & Don, B. P. (2012). Body image and gender roles. T. F. Cash (Ed). *Encyclopedia of body image and human appearance*, vol 1. San Diego: Academic Press.
- Orbach, S. (2006). *Fat is a feminist issue I*. London: Arrow Books.

Tuttle, L. (1996). Wives. A. S. Williams ve R. G. Jones (Ed.), *The penguin book of modern fantasy by women*. Londra: Penguin Book.

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

78. Amerikalı şarkıcı Katy Perry'nin "Chained to the Rhythm" adlı şarkısı ve klbinin göstergeleri açısından incelenmesi

Başak ÖZKER¹

APA: Özker, B. (2022). Amerikalı şarkıcı Katy Perry'nin "Chained to the Rhythm" adlı şarkısı ve klbinin göstergeleri açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1219-1227. DOI: 10.29000/rumelide.1193095.

Öz

Bir göstergeler bütünlüğü olarak değerlendirilebilecek evren, yalnızca karmaşığa, somuttan soyuta sayısız göstergedan ibarettir. Kendisi o şey olmadığı halde o şeyi çağrıştıran bir birim olarak izah edilen böylece temsil ettiği her bir şeyin yerini tutabilme niteliğine sahip olan "gösterge", yaşamın her alanında yer almakla birlikte hem görsel hem de sözel iletişime temel teşkil eder. Göstergelerin bilimsel açıdan incelenmesiyle "göstergebilim" kavramı, yapıtlar arasındaki etkileşimin artmasıyla da "göstergelerarasılık" kavramı doğar. Hızla küreselleşen dünyada, gelişen teknolojiyle birlikte yeni medyalar devreye girer ve postmodern çağın getirdiği melezlik ortamında farklı disiplinler birbirleri ile etkileşim içerisine girer. Böyle bir ortamda medya ve edebiyatın etkileşimi ise kaçınılmazdır. Zira hangi gösterge dizgesi üzerinden olursa olsun, iletişim, her zaman bir medya aracılığıyla yürütülür. Bu açıdan, görsel-işitsel medyanın ürünü olan müzik klipleri ya da şarkı videoları, pek çok farklı şeye gönderme yapan göstergelerle bezelidir. Bu bağlamda, Amerikalı şarkıcı Katy Perry'nin beşinci albümü *Witness*'in çıkış şarkısı olan ve Şubat 2017'de video klip olarak yayınlanan "Chained to the Rhythm" şarkısının, hem sözleri hem de klbiyle, iç içe geçmiş göstergeler içerdiği ve de farklı olay, şahıs ve olgulara gönderme yaptığı görülmektedir. "Chained to the Rhythm" şarkısının video klbiyle birlikte incelendiği bu çalışmada, şarkının sözlerinde ve klbinde kullanılmış olan farklı göstergeler tespit edilerek bu göstergelerin yaptığı göndermeler açığa çıkarılıp yorumlanacaktır.

Anahtar kelimeler: Katy Perry, Chained to the Rhythm, postmodernizm, göstergebilim, gösterge

Analysing American singer Katy Perry's song "Chained to the Rhythm" with its video in terms of the indicators

Abstract

Universe, which can be regarded as a unity of indicators, consists of countless indicators that are simple or complicated, concrete or abstract. Indicator, which is explained as a unit associating something although it is not that thing, has the quality of substituting for the thing that it represents. Indicator, which appears in every part of life, is the basis of both visual and verbal communication. While scientifically studying the indicators refers to "semiology", rising interaction among the works leads to "intersemiotics". In the rapidly globalizing world, with the developing technology, new media emerge. Besides, in the hybrid atmosphere caused by postmodernism, various disciplines interact with each other. In such an atmosphere, the interaction of media and literature is inevitable. No matter on which sequence of indicators, communication is carried out via media. In this regard, music videos that are the products of visual-audial media include different indicators referring to many things. In this context, American singer Katy Perry's fifth album, *Witness*' hit song, "Chained to the

¹ Öğr. Gör. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Kütahya, Türkiye), basak.ozker@dpu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7602-1586. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193095]

Rhythm", with its lyrics and video, is embeded with lots of indicators referring to various events and people. In this study focusing on lyrics and video of "Chained to the Rhythm", it is aimed to reveal the indicators that are included and comment on them.

Keywords: Katy Perry, Chained to the Rhythm, postmodernism, semiotics, indicator

Etimolojik açıdan "aracılar" anlamına gelen ve "medium" kelimesinin çoğul formu olan "medya", zaman içinde genellikle kitle iletişim araçlarını ifade eder hale gelir (bkz. Aytaç, 2005: 9). İster dil, ister yazı, ister başka bir gösterge dizgesi üzerinden olsun, iletişim her zaman bir medya aracılığıyla yürütülür. Ayrıca medya, küreselleşme olgusuyla sıkı sıkıya ilişkilidir. Bu doğrultuda, medya küreselleşmenin temel dinamiği olduğu gibi küreselleşmeyle birlikte sermayenin, ürün ve hizmetlerin, insanların, simgelerin, sembollerin, anlamların ve mitlerin hareket ve dolaşımı hızlanır (bkz. Kırca, 2001: 181-192). Küreselleşen dünyada hızla gelişen teknolojiyle birlikte yeni medyalar devreye girer ve postmodern çağın getirdiği melezlik ortamında farklı disiplinler, farklı sanat dalları birbirleri ile etkileşim içerisine girer. Bu çokselli ortamda medya ve edebiyatın etkileşimi kaçınılmazdır:

Medyanın yazarlara etkilerine kısaca değinmek gerekirse denebilir ki edebiyat metinleri filme çekiliyor ve yeni işlevsel ve anlamsal bağlam kazanıyor. Filmin maddeselliği ve sinemanın toplumsal yeri, edebiyatı zihinsel yaşamak yerine özel bir 'somut yaşamak' olgusunu geçirmektedir. Televizyonun yerleşmesiyle ise filme alınmış edebiyat, programın 'yatay ve dikey' bağlamına uyuyor [...] bütün örnekler gösteriyor ki çağdaş edebiyat, televizyona kayıtsız kalamaz (Aytaç, 2005: 21).

Edebiyat eserlerinin filme aktarılması, sinemayı bu bağlamda hatırı sayılır bir medya haline getirir. Edebiyatın özellikle belli fikirlerin yaygınlaşması için kullanılması noktasında medya büyük bir zenginliktir. Ayrıca medya, edebiyat biliminin kuramları için çokça malzeme sunar. Son zamanlarda, medya araştırmalarının sözelden çok görüntüsel süreçle ilgilenmekte oldukları gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, müzik kliplerinde ya da şarkı videolarında imgelemeyi kolaylaştırmaya yarayan görüntülerin bir arada bulunduğu söylenebilir:

Görüntü ve sesin ilginç bir ilişkisine tanıklık etmesi bakımından önemli bir buluş olan, sinemayla yakın alışverişleri bulunan videoklibin reklamları da yakın ilişkileri bulunmaktadır. Özünde karma bir türdür, farklı biçimleri buluşturur: hem görsel, hem işitsel hem de sözselleşmiş ve sanatsal biçimdir; bir reklam olmayacak kadar uzun, bir film olmayacak kadar kısadır, pek çok alandan alıntı yapan bir uğraştır. Alıntılama onun doğasında vardır (Aktulum, 2011: 367).

Alıntılara ya da göstergelerarası alışverişlere son derece açık olan klipte belirgin bir anlam bulmak oldukça güçtür. Kliplerde ağırlıklı olarak bir sinema tekniği olan montajlama işleminden esinlenilerek ayrışık, parçalı, süreksiz bir yapı yaratılır. Genel anlamda ayrışıklık hem diğer sanatsal biçimlerin uyguladıkları yöntemlere ve onların kurgusal özelliklerine hem de edebiyat, resim, müzik gibi sanatın diğer biçimlerine gönderme yaparak ya da onlardan kimi kesitleri veya yapıtın tümünü kimi değişikliklerle alıntılarla yaratılır (bkz. Aktulum, 2011: 367). Bu şekilde, kliplerde iç içe geçmiş birden fazla gösterge bir arada kullanılarak hedef kitleye ulaşmak amaçlanır. Bu doğrultuda "gösterge" ve "göstergebilim" kavramları devreye girer:

Göstergebilim, diller, düzgüler, belirtgiler, vb. gibi gösterge dizelerini inceleyen bilimdir. Daha bu tanımla birlikte dil, göstergebilimsel konuların bir bölümü olmaktadır. Gerçekte bu alanda dilin ayrıcalıklı ve özerk bir yeri bulunduğu hemen herkes birleşiyor. Bu da göstergebilimi "dilsel olmayan göstergelerin incelenmesi" biçiminde tanımlamaya olanak veriyor (Guiraud, 1994: 17).

Gösterge, bir kavramla bir işitim imgesinin birleşimidir; gösterilen olarak adlandırılan imgenin birlikteliğinden oluşmuş dilsel kendiliktir; kendisi dışında başka bir şeyi belirten "şey"dir; göstergenin

gösteren ve gösterilenden oluşan ikiyüzlü bir birlikteliğidir (bkz. Günay, 2013: 501). Dili göstergelerden oluşan bir dizge olarak gören Saussure'e göre iletişim gösterge dizgelerine dayanmaktadır. Saussure, göstergebilimi göstergelerin toplum içindeki yaşamını inceleyecek bilim olarak tasarlamıştır (bkz. Saussure, 2011). Bu doğrultuda, gerek görsel gerek sözel iletişim temelinde göstergeler vardır. Trafik işaretleri, çizimler, resimler, fotoğraflar vb. görsel işaretlerden kelimelere, seslere, hatta vücut diline kadar her işaret gösterge niteliğindedir (bkz. Chandler, 2007: 2). Bu göstergelerin bilimsel açıdan incelenmesi gerekliliği göstergebilimin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Eco'ya göre göstergebilim, bir gösterge olarak değerlendirilebilecek her şeydir (bkz. Eco, 1976: 7). Temel konusu anlam olan göstergebilim, dil dâhil bütün göstergeleri inceleyen bilim dalıdır. İnsan evrenini kuşatan her nesne ve olgunun gösterge özelliği taşıdığından hareketle denebilir ki göstergebilim çok kapsamlı bir alanda hüküm sürer (bkz. Yücel, 1999: 103). Bu doğrultuda, göstergebilim insanı içinde bulunduğu dünyayla anlamaya odaklanır:

Her türlü yapısal etkinliğin, gözlemlenen konuların bir taslağını yaratmaya yönelik tasarısına uygun olarak, göstergebilimsel araştırmanın amacı, dil dışındaki anlamlama dizgelerinin işleyişini belirleyip ortaya koymaktadır (Barthes, 1979: 93).

Dilsel dilden müziğe, dansa, sinemaya ya da resme yapılan aktarımlar göstergelerarasılık kavramını ortaya çıkarır. Buna göre göstergelerarasılık iki farklı gösterge dizgesi arasında alışverişe işaret etmektedir:

Kitle bildirişimlerinin gelişmesi günümüzün uçsuz bucaksız gelişen anlamlama alanına çok büyük bir güncellik katmaktadır [...] Nesnelere, görüntüler, davranışlar anlam taşıyabilirler ve bunu çok sık yaparlar ama bu hiçbir zaman bağımsız şekilde olamaz; her gösterge dizgesi dille karışır (Barthes, 1993: 24).

"İki ayrı sanatsal biçim (resim ve sinema, resim ve müzik vb.) arasındaki alışverişleri belirtmek için kullanılan göstergelerarasılık (Aktulum, 2021: 667)" bağlamında gösterge dizgeleri arasındaki ilişkiler iki biçimde gerçekleşir: ilk olarak sözsel bir sanat sözsel olmayan bir sanatı söze dökerek kapsamına alır; ikinci olarak sözsel olmayan bir sanat açıkça sözsel olan bir sanata göndermede bulunur (bkz. Aktulum, 2011: 17). Bu doğrultuda, göstergelerarasılık farklı gösterge dizgelerine ait eserler arasındaki açık ya da kapalı ilişkilere vurgu yapar:

Yazın dışındaki sanat biçimlerinin yazınsal olanla birlikte kendi aralarındaki alışverişlerini belirtmek için yeni kavramlar benimsenmiştir. Salt yazınsal alana özgü bir uygulama olmaktan çıkarak sanatın öteki biçimleri arasındaki alışveriş işlemlerini göstermek için, Saussure'ün "dil bir göstergeler dizgesidir" tanımından yola çıkan kimi dil, yazın, metin ve sanat kuramcılarınca (Jakobson, Molinié, Gignoux) göstergelerarasılık kavramı önerilmiştir. Böylelikle yazın ve resim, yazın ve sinema, yazın ve müzik, yazın ve fotoğraf; resim ve müzik, müzik ve resim, resim ve heykel, sinema ve resim vb. farklı sanatsal biçimler arasındaki alışveriş işlemleri, uçsuz bucaksız bir araştırma alanı, bir göstergelerarasılık başlığı altında, yeni bir açıdan sorgulanmaktadır. Gerçekten de yeni bakış açısıyla yazınlararasının yanı sıra sanatlararası (göstergelerarası) alışverişlerin de önünde neredeyse sınırsız bir sorgulama alanı aralanmaktadır (Aktulum, 2021: 668-669).

Bu bağlamda, kimi yazarlar yapıtlarında müziksel unsurları kullanırlar. Diğer taraftan, çok sayıda heykel ve resmin İncil'den ya da Antik Yunan'dan esinlendiği bilinmektedir (bkz. Gültekin, 2019: 108-116). Dolayısıyla göstergelerarası yaklaşımda, bir dizi gösterge yardımıyla bir göndergenin yorumunun yapılp anlamının çıkarılması belli alanlarda uzmanlaşmış bir okurun katılımını gerektirir. Göstergelerarası bir çözümleme sürecinde, okurun, farklı gösterge dizgeleri arasındaki etkileşimin izlerini bulup çıkarması yetmez, onları yorumlaması ve anlamlarını açığa çıkarması gerekir.

Dünya Savaşları neticesinde insanoğlunun içine düştüğü güven boşluğunda yeni göstergeler devreye girer. Herkesin doğruluğunu sorgulamadan kabul ettiği değer yargıları ve gerçekler şüpheli bir hal alır. Modernizmin her alanındaki seçkin tutumu yerini hakikatin kişi, olay ve duruma göre değiştiği göreceliğe devreder. Postmodern ifadesiyle tanımlanan bu süreçte nesne yerini özneye, hiyerarşi yerini anarşiye, gerçeklik yerini hayale, bütünlük ise parçalılığa bırakır:

[...] modern-postmodern ayrımı da, çoğu zaman, felsefi ya da 'tinsel' bir tavır olma özelliğine bürünüyor. Yine de postmodernizmin, 'post-' ekinden kaynaklanan bir sonralık, bir başkaldırı boyutu taşıdığı da unutmamak gerek. Herhangi bir tanıma indirgenemeyecek bir karmaşıklığa, düzensizliğe sahipse de, postmodernizm öncelikle modernlikle bir hesaplaşma demek (Jameson, 1994: 10).

Bu karmaşa içinde insan; bütünsel, tutarlı bir akıl, tarihi inşa eden bilinçli bir özne değil sürekli oluş halindeki, etkileyen, etkilenen, bütünlükten, tutarlılıktan yoksun, çeşitli özne konumları üzerinden konuşan, çelişkilere düşen bir kimliktir. Bu durum edebiyata da yansır. Vaktiyle ayrıcalıklı rollere sahip olan roman kahramanı, postmodern romanda temel bir kimlik özüne sahip olmayan, sürekli bir çözülme ve parçalanma halinde olan pasif bir hal alır. Roland Barthes 1968 yılında yazdığı "Yazarın Ölümü" adlı makalesinde yazarın ölümünü ilan eder (bkz. Barthes, 1977: 142-148). Ölen yazarın yerini ise sonsuz anlam çıkartma yetisi olan okuyucu alır. Diğer taraftan Foucault, "insanın ölümü" teziyle, özneyi kum üzerine çizilen işaretler kadar kolay bir şekilde silinebilecek pasif bir benlik olarak gördüğü ifade eder (bkz. Foucault, 2001: 539). Bu doğrultuda ele alınan olan "Chained to the Rhythm" şarkısının klibinde savaşların sebep olduğu fiziksel ve ruhsal yıkımın topluma ve edebiyata yansması olan postmodernizmi, postmodern dünya düzenini ve insan tiplemesini yansıtan göstergeler bulunmaktadır. Bu doğrultuda, farklı göstergeler tespit edilip bu göstergelerin yaptığı göndermeler yorumlanarak açığa çıkarılacaktır.

Amerikalı tarihçi James Truslow Adams'ın *The Epic of America*, adlı eserinde kullandığı "Amerikan Rüyası" tabiri, 1900'lerin başlarında Amerikan halkı tarafından kabul edilip benimsenen ve Amerika'nın dünyada fırsatlar ülkesi şeklinde adlandırılmasına sağlayan bir kavramsallaştırmadır (bkz. Adams, 1931). Başka bir deyişle, Amerikan rüyası, Amerika'ya ekonomik veya siyasi sebeplerle gelen göçmenlerin, hayallerindeki geleceğe taktıkları addır. Bu kavram, Birinci Dünya Savaşı'nda galip gelen Amerika'nın vatandaşlarına sunduğu, umut, başarı ve huzurun hâkim olduğu bir hayata işaret eder. Refaha erişme isteğiyle milyonlara göçmen, taşı toprağı altın bir coğrafya olarak gördükleri Amerika'ya akmıştır. Gidenlerin bazıları, herkese farklı imkânlar sunan bu "düşler ülkesinde" kısa zamanda büyük başarı ve güç sahibi olur. Amerika'ya yeni gelenlerin amacı, sınıf ve statü basamaklarını hızla tırmanarak yukarılara çıkmaktır. Bu rüyada, Amerika'da herkese fazlasıyla fırsatlar sunulur ve bu fırsatlardan istifade edenler, en hırslı olan ve en fazla çalışanlardır.

"Amerikan Rüyası" tabiri, postmodern süreçten bağımsız değildir. Bu doğrultuda, Jameson'ın "postmodernizm, askeri ve iktisadi Amerikan hâkimiyeti akımının üst-yapısal ifadesi ya da en azından Avrupa-merkezciliğin sonu olarak da görülebilir (Jameson, 1994: 10)" ifadesi postmodernizm ile güçlü ve görkemli Amerika algısı arasındaki ilişkinin altını çizmektedir. İkinci Dünya Savaşının akabinde Amerika'nın, dünya siyasetinde yükselişi devam eder ve 1950'lerde Amerika ve Rusya arasındaki uzay yarışı hız kazanır. Bu yıllarda Amerikan rüyasının yerleşip kabullenilmesinde, sinema sektörü en etkin araç haline gelir.

Ne var ki Amerika'nın bir atom bombası ile Japonya'yı yerle bir etmesi, insanlığın geldiği noktayı da gözler önüne serer. Amerika'nın Rusya'yla girdiği uzay teknolojileri mücadelesindeki başarıları ile insanların mutsuzlukları gizlenir ve insanları etkilemek amacıyla sanal gerçeklikler yaratılır. Bununla beraber, Amerika'da, vatandaşların oturdukları evlerin aylık mortgage ödemelerini yapamamaları

nedeniyle evlerine el konulması, mortgage krizini doğurur (bkz. Federalreservehistory, 2022). Amerikan rüyasının sonuna gelinmekte olan bu süreçte pembe yapay düşlerden karanlık gerçekliğe uyanış başlar. "Chained to the Rhythm" video klipi, sosyal ve siyasal gerçekliklere yaptığı göndermelerle, tam da bu büyü, insanın aklını başından alan ve onu uyuşturan dünyayı ve bu dünyanın yapaylığını yansıtmaktadır.

Klibin ilk sahnesinde bir uzay üssü ile karşılaşırız. Bu sahnede yer alan yapılar, uzay çağına dolayısıyla da bilime gönderme yaparken aynı zamanda erkek egemenliğini de yansıtmaktadır. Göğe doğru uzanan dikine yapılar, erkek üreme organını buna bağlı olarak da erkek hâkimiyetini sembolize eder (bkz. Lefebvre, 1991: 286). Bu figürler klip süresince sıklıkla karşımıza çıkar. Bu noktada ilk sahne, örtük olarak, aydınlanma ve bilimin erkeği ilgilendiren ve erkeğin hüküm sürdüğü alanlar olduğu mesajını vermektedir.

İkinci sahnede, kadın karakter (Katy Perry), ilk sahnede uzaktan gördüğümüz lunapark dahası bilim park izlenimini veren ve yaklaşınca adının "Oblivia" olduğu anlaşılan eğlence mekânına girer. "Oblivia", İngilizce'deki "oblivious" kelimesini çağrıştırmaktadır ve ilgisiz, kayıtsız, bihaber gibi anlamlar taşır (bkz. Cambridge, 2022). Bu durum, insanın iradesiz hale gelmesine işaret etmektedir:

İleri kapitalist ülkelerin büyük kentleri arasında eğlence merkezi olma yönünde bir yarışın başlaması, ister istemez yapılara ya da kentin bir bölümünde olan mimarlık yapıtlarına çekici bir imaj kazandırmak amacıyla süslemeler, tarihsel alıntılar, yüzey çeşitlendirmelerinin eklektik bir karışımına neden olmuştur. Kısacası bu anlayışla, geçmişin mimarlık örnekleri, pop-art'tan alınan bir teknikle fakat postmodern bir anlayışla alınmakta ve günümüze taşınmaktadır. Dolayısıyla bu eklektik sentezde, kişisel biçimleme iradesi ve bireysel özerklik önemli olmamaktadır (bkz. Newman, 1987; Akt. Turani, 2015: 191).

Bu bağlamda kasıtlı olarak seçilmiş "oblivia" kelimesi ve işaret ettiği eğlence mekânı, örtük şekilde, bir yandan her şeyin metalaştığı uzay çağında insanların da meta olarak görüldüğüne ve duygularının hiçe sayıldığına gönderme yaparken, diğer taraftan insanların sanal bir gerçeklik âleminde iradesiz ve her şeye kayıtsız şekilde yaşadıklarını vurgulamaktadır ki klipte yer alan robotlaşmış, senkronize hareket eden insanlar, ellerinde telefon bilinçsizce ve sürekli şekilde öz çekim yapmaktadırlar. Bu noktada kendi fotoğraflarını çekiyor olmaları, insanlar arasında artan bireysellik, bencillik ve yalnızlığın göstergesidir; "Aren't you lonely? (Youtube, 2022)" (Yalnız değil misin?). Parçada geçen "happily numb (Youtube, 2022)" (mutlulukla uyuşmuş, duygusuz, hissiz) ve "wasted zombie (Youtube, 2022)" (uyuşmuş zombi) ifadeleri bireylerdeki duyarsızlaşma, kayıtsızlaşma hatta insanlıktan çıkma halini yansıtır niteliktedir.

Oblivia'nın girişinde dönen bir yazı dikkat çeker; "Greatest ride in the universe" (Evrendeki en büyük yolculuk). Bu cümle ile Amerika'nın uzay yarışındaki yerine vurgu yapılmaktadır. Bu ifade, akıllara aya ilk ayak basan insan olan Amerikalı Neil Armstrong'un "Bu benim için küçük ama insanlık için büyük bir adım (Space, 2022)" ifadesini getirir.

Lunaparkta dönen evler, Amerikan mortgage krizine gönderme yapmaktadır. İnsanlar büyülenmiş gibi evlere koşarlar ve bir çift kendilerine açılan kapıdan mutlu bir şekilde eve girer. Bununla birlikte, klibin ilerleyen kısımlarında görülür ki insanlar bu evlerden fırlatılıp atılır yani sonrası hüsrana olur. Ayrıca bir çiftin "No place like home" (Ev gibisi yok) yazısını görmemizin akabinde fırlatılmaları ironiktir. Şarkının üçüncü dizesi "Trapped in our white-picket fence (Youtube, 2022)" (Beyaz kazıklı çitlerle tuzağa düşürüldük), yaratılan bu hayal kırıklığını yansıtmaktadır. Zaten evleri sadece bir ipin tutuyor olması, mortgage usulünün güvenilmezliğine ve evlerin hızla düşmesi, bu sistemin şiddetine işaret etmektedir.

Klibin sonraki sahnesinde çiftlerin sevinçle koşarak kalp şeklindeki 'roller coaster'a bindikleri görülür. İnsanların bu trenle fırlamaları hayatın kontrolsüzlüğünü, trenin kalp şeklinde oluşu duyguların da kontrolsüz olduğunu vurgular. İsimlerinin Rose ve Simon olduğu görülen çift de trene binerler. Burada, "Simon" ismi aracılığıyla yapılan bir kelime oyunundan da bahsedilebilir; "See I am on rose" (Ben güllerin/Rose'un üzerindeyim / Ben kadına hâkimim). Yani, hem günlük hayatta hem de özel hayatta erkeğin kadına hâkim olduğuna dair bir gönderme söz konusudur. Bu bağlamda, videonun 40. saniyesinde kadın karakterin güle dokunması esnasında eline diken batması ve elinin kanaması, bir yandan sunulan tüm güzelliklerin arkasında bir tehlike olduğunu gösterirken öbür yandan batan dikenle erkek üreme organına gönderme yapılmaktadır. Bu noktada, kızın akan kanı hem gerçeğin acımasızlığını hem de kadının bekâretini simgeler. Ayrıca, 2.09. saniye itibarıyla Rose'un petrol istasyonunda sütunlara dayanarak dans etmesi yine maskülen otoriteyi yansıtmaktadır. Klipte sıklıkla yer alan renkli balonlar da bir bakıma kadınsı hatları temsil eder. Bunların yanı sıra, dönen evler ve ev içindeki aile hayatını gösteren sahne (ütü yapan bir kadın ve gazete okuyan bir erkek), kadına biçilen rolü yansıtır; erkekler akıl ve zekâ gerektiren entellektüel hayat içinde yer alırken, kadımlar düşünce gücü gerektirmeyen eylemlerden sorumludur. Ayrıca, Rose'un giydiği plastik şeffaf kıyafet, özel hayatın korunmasız hale gelişini de vurgular.

"So comfortable, we live in a bubble, a bubble / So comfortable, we cannot see the trouble, the trouble (Youtube, 2022)" (Çok rahatlatıcı, bir köpüğün içinde yaşıyoruz, bir köpüğün / Çok rahatlatıcı, hiç bir sorun görmüyoruz, sorun) dizeleri ile Amerikan rüyasına, onun adı üzerinde bir rüya olduğuna ve yapaylığın/geçiciliğine gönderme yapılmaktadır. Klip, her şeyin tozpembe olduğu, insanların keyifle gülüp dans ettiği, eğlence ve neşenin hâkim olduğu bir hayat sunuyor gibi görünse de bu yaşam sabun köpüğü ("bubble") gibi geçici ve aldatıcıdır. Klipte sıklıkla karşılaştığımız pamuk şekerler, insanlara dayatılan hayatın geçiciliğine ve pamuk ipliğine bağlı olduğuna işaret eder. Pamuk şekerler, bir sonraki karede atom bombasına dönüşür. Bu kareyle, Amerika'nın İkinci Dünya Savaşında Japonya'ya attığı atom bombasına bir gönderme yapılmış olması kuvvetle muhtemeldir. Hemen arkasından da "American dream drop" (Amerikan rüyasının düşüşü) yazısı çıkar ve ok evleri gösterir. İnsanlar heyecanla evlere koşsalar da Amerikan rüyası da mortgage sistemi de çökecektir. Bu bağlamda, videodaki renkli balonlar patlayacak bu krize gönderme yapmaktadır.

Roller coaster'daki sahne, bu çok güzel ve eşsiz olarak sunulan Amerikan yaşam tarzının hızlı monotonluğuna, hızla hareket eden trenler de Amerikan hızlı yaşamına gönderme yapmaktadır. Mevcut hareketli yaşam içinde insanlar hep bir arada ve mutlu gibi görünseler de, bu yaşama derin bir yalnızlık duygusu hâkimdir. Bu noktada cep telefonlarıyla resim çeken kadınlar, insanların kalabalık içindeki yalnızlığını simgeler. Ayrıca burada kadınlara dayatılan beğenilme takıntısı da ön plandadır; roller coaster'ın üzerinde kocaman bir "love me" yazısı vardır. Roller coaster'ın tünelden geçtiği anda ortaya çıkan neonlu emojiler, bu hayatın başkalarına hava atmak üzerine kurulu olduğunun göstergesidir. Ayrıca emojiler, gerçek duyguları anlatan samimi sözler değil, ifadeleri görsel olarak veren imgelerdir yani bu yeni hayat yeni bir dil yaratmıştır. İncil'in "*Başlangıçta Söz vardı* (Kutsalkitap, 2022)" sözüne karşılık artık ifade vardır ve bu ifade herkes için ortaktır. Böylece insanlar konuşamaz, kendilerini ifade edemez hale getirilmiştir dahası insanlar maddeleştirilmiştir; "*like ornaments* (Youtube, 2022)" (süs eşyaları gibi). Ayrıca satıcıların kafalarına fanus geçirmeleri, hayatın doğallığını kaybettiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda Adnan Turani, postmodern sistemin doğurduğu kitle toplumu bireyini şöyle tarif eder:

Bu birey, günümüzde görüntü araçlarıyla sürekli olarak imajlar bombardımanı altında yaşatılmaktadır. Dolayısıyla, medya ve diğer görüntü araçlarıyla ona neyi beğenip neyi beğenmeyeceği, neyi yiyip neyi yemeyeceği, neyi alıp neyi almayacağı ve neyi düşünüp

düşünmeyeceği ve hatta nasıl yaşayacağına dair her konu empoze edilmektedir. Böylece küreselleşme adı altında evrensel bir yönlendirme oluşturulduğu ve kişiliksiz bireylerden oluşturulacak bir kitle toplumu yaratıldığına işaret edilmektedir (Turani, 2015: 197).

Bahsedildiği şekilde, klipteki insanlarda da amaçsızlık, bilinçsizlik ve özdenetimsizlik hâkimdir. Bu doğrultuda, Oblivia'nın girişinde insanları daire içindeki kocaman bir hamster karşılar. Bu hamster, insanların kobay farelerine dönüşmesine yapılan bir göndermedir ki sonu bir yere varmayan bir çember içinde ("vicious circle (Youtube, 2022)"-kısır döngü) insanlar, amaçsızca, kobay faresi gibi koşmaktadır. Klipte yüzlerinde yapay bir gülümseme olan büyülenmiş şekilde tek sıra halinde dans eden robotlaşmış insanları, hipnotize olmuş şekilde dans eden gençleri ve sinemada tek tip gözlük takıp senkronize hareket eden izleyicileri görürüz. Bu durum, hayatın ayinsel bir özellikte sunulmasına ve de tek tip düşünmeye işaret etmektedir. Şarkının başlığı olan "chained to the rhythm"da 'ritim' olumlu bir kelime olmasına rağmen 'ritme zincirlenmiş' olma, büyüdü bir hızla kapılmış insanların esaretini anlatmaktadır.

1.40. saniyede kocaman bir "safe trip"(güvenli yolculuk) yazısı görünür ama hemen akabinde adamların fırlatıldığını görürüz. Bu durum, örtük olarak, sistemin işine yaramayanlara, kendine hizmet etmeyenlere acımadığını göstermektedir. 1.52. saniye de ise "bombs away" (bomba!) yazısı dikkat çeker, bu da atom bombasına ve dünya savaşlarına yapılan bir göndermedir. 2.09. saniyede deniz piyadelerinin Rose'u yakalayıp petrol istasyonuna götürmeleri, savaşların petrol için yapıldığını, dikkati çeken "inferno" yazısı cehennemi, "inferno H2O" ile de petrolün cehennem suyu olduğunu vurgulamaktadır. Yine suyun yanması, cehenneme yapılan bir gönderme olmasının yanında petrol sızıntısının doğaya ve içme suyuna verdiği zararı da yansıtmaktadır. Burada, "inferno" ifadesiyle İtalyan yazar Dante'nin *İlâhi Komedya*'sına ve eserin cehennemi anlatan *Inferno* kısmına gönderme yapıldığı görülmektedir (Dante, 1996). Bu göndermeyle amaçlanan, klipteki anlatımı daha çarpıcı hale getirmektir. Ayrıca, bu sahnede yer alan ateş kusan adam, Amerika'yı temsil etmektedir. Örtük şekilde, Amerika'nın kendi çıkarları ve hırsları uğruna hem kendi halkının hem de dünya halkının hayatını cehenneme çevirmesi yansıtılmıştır. Bu nokta da akıllara şöyle bir soru gelir: Hükümetler savaşa ayırdıkları paraları vatandaşların refahı için harcasalar olmaz mı? 1.32. saniyede karşımıza çıkan "1984" sayısı bu sorunun cevabının hayır olduğunun göstergesidir. İngiliz yazar George Orwell tarafından yazılan ve alegorik bir politik roman olan 1984'ün, distopik dünyasında totaliter bir rejimin yönetiminde, korku ve beyin yıkamayla halkın ve hayatın manipüle edilmesi söz konusudur. Romanda tanımlanan "Big Brother is watching (Orwell, 1949: 1)" (Büyük Birader gözetliyor) kavramı, klibe de yansımıştır çünkü televizyon, toplumu denetleme aracı olarak kullanılmaktadır. Klipten yansıyanlar, postmodernizmi kapitalizmden bağımsız görmeyen Fredric Jameson'ın bu süreçte sermayenin uluslararasılaştığı, teknolojinin devrim yarattığı ve ulusal devletlerin aşılıma çalışıldığı söylemini doğrulamaktadır (bkz. Jameson, 1994).

2.29. saniyede Rose'u diğer insanlarla birlikte bir sinema salonunda görürüz. İnsanlar gayet doğal bir şekilde senkronize hareketlerle aynı anda gözlüklerini takarken, Rose bir an için duraklar ve sorgulayan gözlerle etrafına bakar ama arkasından o da gözlüklerini takar. 2.50. saniyede sinema ekranından sadece Rose'un görebildiği bir adam çıkar ve Türkçe çevirisiyle şu sözleri söyler:

Bu benim arzum
Bağlanan duvarları yık, ilham versin
Ay, senin yüksek yerinde, yalancılar
Zaman imparatorluk için akıyor
Doğrusu yiyecek yenilebilir biçimde

Tıpkı daha önceki zamanlar gibi
 İnsanlara açgözlülük yapıyorlar
 Tökezleyip berbat ediyorlar
 Ve biz isyan etmek üzereyiz
 Uyandılar, uyandılar aslanlar (Müzikbuldum, 2022).

Bir kurtarıcıyı çağrıştıran bu adam, bir peygambere vahiyde bulunması gibi, topluluk içinde oldukları halde sadece Rose'la konuşur ve onu sorgulamaya sevk eder. Böylelikle Rose'un sorgulaması başlar ve o noktada kısır döngüde koşturmayı bırakır (3.45. saniye). Ritme zincirlenmiş diğer insanları durduramasa da, bu, Rose'un bireysel olarak sisteme gösterdiği önemli bir tepkidir.

Göstergeler açısından incelenen "Chained to the Rhytm" klibi; bölünmüşlüğü, merkezleşmenin, belirsizliğin, muammanın, ironinin hâkim olduğu Postmodern toplum düzenini yansıtmaktadır. Postmodernizmin çoğulcu yapısı, farklı sanat dallarının birbirleriyle etkileşimini vurgulayan Göstergelerarasılığı gündeme getirir. Göstergelerarası ilişkiler bağlamında yapılan bu çalışmada, gösterge olarak klip dilinde imgelerin nasıl anlamlandırıldığına ve imgelerin başka hangi göstergelerle ilişkilendirilerek anlamlar üretildiğine yönelik bir analiz yapılmıştır. Çalışmada, Amerikalı şarkıcı Katy Perry'nin 2017 yılında video klip olarak yayınlanan "Chained to the Rhytm" eserindeki göstergeler incelenmiş ve klipte yansıtılan unsurlar ile temel olarak Postmodern toplum düzeninde dünya savaşları, Amerikan rüyası, Amerikan mortgage sistemi gibi güncel konular ve mevcut sistemde yetişen düşünmeyen, sorgulamayan, hissiz, ruhsuz, kayıtsız insanlar arasında benzerlikler olduğu gösterilmiştir.

Kaynakça

- Adams, J. T. (1931). *The Epic of America*. Boston: Little Brown and Company.
- Aktulum, K. (2011). *Metinlerarasılık/Göstergelerarasılık*. Ankara: Kanguru Yayınları.
- Aktulum, K. (2021). "Bir Çözümleme Yöntemi Olarak Sanatta Göstergelerarasılık". *Folklor/Edebiyat*, Yıl 27, Sayı 107.
- Aytaç, G. (2005). *Edebiyat ve Medya*. Ankara: Hece Yayınları.
- Bathes, R. (1977). *Image Music Text*, (Çev. Stephen Heath), London: Fontana.
- Bathes, R. (1979). *Göstergebilim İlkeleri*. (Çev. Rifat M. - Vardar B.), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Barthes, R. (1993). *Göstergebilimsel Serüven*. (Çev. Rifat M.- Rifat S.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Chandler, D. (2007). *Semiotics the Basics*. U.S.A.: Routledge Publisher.
- Dante, A. (1996). *The Divine Comedy - Inferno*. (Der.- Çev. Robert M. Durling), New York-Oxford: Oxford University Press.
- Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. U.S.A.: Indiana University Press.
- Foucault, M. (2001). *Madness and Civilization*. London & New York: Routledge.
- Guiraud, P. (1994). *Göstergebilim*. (Çev. Mehmet Yalçın), Ankara: İmge Kitabevi.
- Gültekin, M. (2019). "Dan Brown'ın Cehennem Eserinin Metinlerarası ve Göstergelerarası Yaklaşım Analizi". *Doktora Tezi*, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/oblivious>, 21.08.2022.
- <https://kutsalkitap.info.tr/?q=Yuhanna%201>, 20.08.2022.
- <https://www.federalreservehistory.org/essays/subprime-mortgage-crisis>, 29.07.2022.

<https://www.muzikbuldum.com/sarki-sozleri/katy-perry-chained-to-the-rhythm-turkce-ceviri>,
01.08.2022.

<https://www.space.com/17307-neil-armstrong-one-small-step-quote.html>, 20,08.2022.

<https://www.youtube.com/watch?v=Um7pMggPnug>, 01.08.2022.

Jameson, F. - Lyotard, J.F. - Habermas J. (1994). *Postmodernizm*. (Der. Necmi Zekâ), İstanbul: Kıyı Yayınları.

Kayaoğlu, E. (2009). *Medyalararasılık*. İstanbul: Selenge Yayınları.

Kırca, S. (2001). "Medya Ürünlerinin Küresel Yayılımı, Yerelleştirilmesi: Ulusaşırı Kimliklerin Yaratılması", *Doğu-Batı*, 4(15), 181-182.

Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space, translated by Donald Nicholson-Smith*. Oxford-Cambridge: Blackwell.

Orwell, G. (1979). 1984. Google Books.

Oskay, Ü. (2014). *Kitle İletişimin Kültürel İşlevleri*. İstanbul: İnkılap Yayınları.

Saussure, F. (2011). *Course in General Linguistics*. (Çev. Wade Baskin), (Edt. Perry Meisel - Haun Saussy), New York: Columbia University Press.

Turani, A. (2015). *Çağdaş Sanat Felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yücel, T. (1999). *Yapısalcılık*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

79. The Body as the Object of the Gaze in *The Handmaid's Tale* and *Never Let Me Go*

Rana SAĞIROĞLU¹

APA: Sağıroğlu, R. (2022). The Body as the Object of the Gaze in *The Handmaid's Tale* and *Never Let Me Go*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1228-1236. DOI: 10.29000/rumelide.1193097.

Abstract

Gaze always denotes a reciprocal relationship for humans because it involves the power relations between the gazer and the one who is subjected to the gaze. *The Handmaid's Tale*, written by Margaret Atwood in 1985, is the first focal point of this study as the novel includes dystopic female bodies that are disciplined through a constant gaze and employed in the service of the nation for maintaining the eternity of patrilinearity. Due to the low fertility rates of elites, the Republic of Gilead—the novel's representation of a theocratic state—assigns fertile female bodies as incubators, and those female bodies are constantly under surveillance. The second focus point of this study is Kazuo Ishiguro's dystopian science fiction novel *Never Let Me Go* written in 2005, which shares many similarities with *The Handmaid's Tale*. *Never Let Me Go* is set in a dystopic world where scientists are allowed to conduct cloning experiments on children in order to harvest their organs. Because the experts must be certain of the 'harvesting' process, the children's bodies are constantly monitored. The goal of this study is to explore how human bodies become the object of the gaze and under what circumstances they are transformed into reproduction machines by being filtered and controlled by the gazing power in the novels *The Handmaid's Tale* and *Never Let Me Go*.

Keywords: The body, the gaze, *The Handmaid's Tale*, *Never Let Me Go*.

Damızlık Kızın Öyküsü ve Beni Asla Bırakma'da Bakışın Nesnesi Olarak Beden

Öz

Bakış, insanlar için her zaman karşılıklı bir ilişkiye işaret eder çünkü bakanla bakışa maruz kalan arasındaki iktidar ilişkilerini içerir. Margaret Atwood'un 1985 yılında kaleme aldığı *Damızlık Kızın Öyküsü*, ataerkilliğin ebediliğini korumak için milletin hizmetinde kullanılan ve sürekli bir bakışla disipline edilen distopik kadın bedenlerini içerdiğinden bu çalışmanın ilk odak noktasıdır. Seçkinlerin düşük doğurganlık oranları nedeniyle, romanın teokratik bir devleti temsili olan Gilead Cumhuriyeti, doğurgan kadın bedenlerini kuluçka makinesi olarak görevlendirir ve bu kadın bedenleri sürekli gözetim altındadır. Bu çalışmanın ikinci odak noktası Kazuo Ishiguro'nun 2005 yılında kaleme aldığı ve *Damızlık Kızın Öyküsü* ile pek çok paralellik taşıyan distopik bilimkurgu romanı *Beni Asla Bırakma*'dır. *Beni Asla Bırakma*, bilim insanlarının organlarını almak için klonlama deneyleri yapmasına izin verilen distopik çocuk bedenleri etrafında örülmüştür. Uzmanların 'hasat' sürecinden emin olması gerektiğinden, çocukların bedenleri sürekli izlenerek takip edilmektedir. Bu çalışmanın amacı *Damızlık Kızın Öyküsü* ve *Beni Asla Bırakma* romanlarında

¹ Arş. Gör. Dr., Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Konya, Türkiye), ranasagiroglu@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-2153-1228. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.09.2022- kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193097]

insan bedenlerinin nasıl bakışın nesnesi haline geldiğini ve hangi koşullar altında bakışın gücüyle elekten geçirilerek ve kontrol edilerek yeniden üretim makinelerine dönüştüğünü araştırmaktır.

Anahtar kelimeler: Beden, bakış, The Handmaid's Tale, Never Let Me Go.

1. The Notion of Gaze

The communication types which are formed through 'seeing' are just as important as linguistic communication because as Berger (1973) states, "seeing comes before words" (p.7). Warhol and Herndl (1997) point out that the gaze is used to define the representation of the act of looking (p. 427) in a broad sense. Humans naturally need to communicate through eye contact before they learn their first language. That is to say, the initial step of acquiring knowledge about other people and the world is realized through the gaze. Thus, humans are able to comprehend the relationship between what they see and what is seen, as well as figure out how things are organised in the visible realm.

In addition, the gaze stands as a psychoanalytical medium through which the subject "I" comprehends the relationship between herself/himself and others. Henry Krips (2010) explains the relationship between "I" and others formed through the notion of gaze as follows:

the scrutiny 'turns around', that is, at the same time it switches from active to passive voice – from 'I look' to 'I am looked at' (Freud, *Instincts and Vicissitudes* 1997, p. 92–94). To put it in general terms, because it encounters an uncomfortable resistance, a conscious look that is directed outwards transforms into a self-consciousness that returns to its agent as anxiety in relation to the scrutiny of an externalized anonymous Other. Lacan refers to the latter scrutiny, but also to the object that is its source as 'the gaze' (p.93).

According to Krips, the gaze has the potential to cause anxiety from the perspective of "the looked" because the dynamics of the gaze enable "the looker" to be omniscient and powerful while locating "the looked" under the subordination of the gaze. Furthermore, Lacan (1973) discusses the concept of the gaze as a psychoanalytical medium that reveals the visual and representational gaps when we are positioned as "the looked" in relation to what we see limitedly but are seen limitlessly:

this is the essential point—the dependence of the visible on that which places us under the eye of the seer [...] What we have to circumscribe, by means of the path he indicates for us, is the pre-existence of a gaze—I see only from one point, but in my existence I am looked at from all sides [...] In our relation to things, in so far as this relation is constituted by the way of vision, and ordered in the figures of representation, something slips, passes, is transmitted, from stage to stage, and is always to some degree eluded in it—that is what we call the gaze (p. 72-73).

On the other hand, when the gaze is combined with several discourses and ideologies imposed on subjects, the relationship between "the looker" and "the looked" transforms into a strategy for defining power relations and subject positions in social order. That is, it could be argued that the gaze becomes one of the mediums which deliberates the map of power as well as power relations within the society. The combination of the gaze, discourses and ideologies invariably bears power, which leaks into a set of relationships that pervade society. In his book *Power/Knowledge*, Michel Foucault suggests that "power must be analysed as something which circulates, or as something which only functions in the form of a chain. [...] Power is employed and exercised through a netlike organisation. [...] Individuals are the vehicles of power, not its points of application" (p. 68). The Foucauldian view regards power as an ever-present enactment, regardless of the diversity of individuals and ideologies. It is power that produces bodies, discourses and even desires that identify individuals (p.98). For this reason, power could manifest itself through the gaze in various relationships, such as in families, groups, and institutions

that have the potential to be spots for exercising power. Power relations between individuals, individuals and groups, and groups and institutions generate a diverse set of social identities and behavioural patterns. As a result, the gaze, with its undeniable impact, becomes an essential component in the organisation of power relations. Therefore, the gaze loses its simple meaning as a medium of communication and becomes an ideological disciplinary apparatus.

Disciplinary power operated through the gaze can also be related to Michel Foucault's conception of 'panopticon'. The term panopticon, which means seeing and watching all, originates in Jeremy Bentham's design for a prison developed in 1785. While the circular design allows security guards to observe and control prisoners from all angles, the prisoners are unaware of who watches them or when they are watched. The constant but invisible control through the gaze is intended to motivate the prisoners to follow the rules. Therefore, the order in the prisons would be provided without any breaks.

Essentially, Jeremy Bentham proposed the panopticon as a prison design that allows prisoners to see no one else while allowing controllers to see all of the prisoners. It aims to create a prison in the prisoner's mind to obtain total self-discipline. As a result, the controllers do not spend constant effort to chasten the prisoners because the disciplinary mechanism (the controllers' gaze), which is uncertain when to operate, provides all-the-time security and discipline. As quoted in Jeremy Hawthorn's essay, Foucault suggests that such an arrangement is crueller than systems reliant on physical torture (2006, p.512).

Inspired by this design, Michel Foucault (1977) introduced the term "panopticon" to describe a theory of social discipline referring to "ideally the exercise of disciplinary power" (p.198). According to Foucault, panopticon could be regarded as a place "in which power is exercised without division, according to a continuous hierarchical figure, in which each individual is constantly located, examined and distributed among the living beings, the sick and the dead – all this constitutes a compact model of the disciplinary mechanism" (p. 197). Firstly, in Foucault's panopticon, a superior seer, occupying the highest position in the hierarchical order, is omnipresent and thought to be on duty at all times. Secondly, other figures in the hierarchical order are temporal and subject to change. Power is constantly exercised from top to bottom, as well as among those at the bottom of the hierarchical chain. Thus, the social disciplinary mechanism operates "by means of an omnipresent and omniscient power that subdivides itself in a regular, uninterrupted way even to the ultimate determination of the individual, of what characterizes him, of what belongs to him, of what happens to him" (p.197). Inevitably, the panoptic exercise of disciplinary power in societies is invasive. It can easily permeate every moment of a person's life without his/her knowledge, as it is internalized through all of our actions and behaviours.

As a result, the gaze is a problematic concept that operates over a pre-defined binary opposition at first glance: "the looker and the looked". The binary oppositions are designed to serve social order constantly, and this inevitably results in the formation of social hierarchy. For instance, in patriarchal societies, men are positioned against women, culture against nature, white against black, the holy mother against femme fatale, and heterosexual against homosexual. The number of such binary oppositions could easily be increased. What should be taken into consideration is that, in all of these binary oppositions, the latter ones are always on the side of 'being looked at' whereas the formers are the total subject of power that subjugates, 'looks down', controls and manages to discipline.

2. The Functions of the Gaze over the Body in *The Handmaid's Tale* and *Never Let Me Go*

The Handmaid's Tale by Margaret Atwood and *Never Let Me Go* by Kazuo Ishiguro are both notable works of postmodern dystopian fiction. Both novels provide a suitable ground for debate in terms of postmodernism in literature. However, the purpose of this study is not to discuss the postmodern representations of these works. Rather, the theoretical approach of the study is limited to the concept and variations of the gaze. Also, the body is regarded as both the domain and the object of the gaze in the discussion of the novels.

Margaret Atwood's 1985 novel *The Handmaid's Tale* is a postmodern dystopian fiction. It takes place in the Republic of Gilead, which is a theocratic and patriarchal state replacing the United States government. Offred, the main character and narrator, is one of the handmaids assigned to bear children for Gilead's elite males who are called the commanders. The novel delves into issues of subordinated women in a patriarchal society, loss of female freedom, mistreatment of women's reproductive rights, and the numerous ways in which women struggle and try to restore independence and autonomy.

Never Let Me Go, Kazuo Ishiguro's dystopian science fiction novel was published in 2005. The novel takes place in an altered version of Great Britain in the 1990's when organ donation and transplantation are in great demand due to advances in cloning technology. As organs are 'harvested' from clones under the supervision of scientific experts assigned by the state, cancer illness can be treated. The organs of the cloned children are removed from their bodies one by one till they die. Kathy, a clone who works as a caretaker for cloned children all across the country, narrates the story as she recalls her life and friends in Hailsham where cloned children are under surveillance.

In *The Handmaid's Tale*, the gaze operates as a control mechanism that limits, assigns missions and leaves no area for the handmaids' bodies to move freely. The Republic of Gilead is ruled by military and theocratic dictatorship that creates a hierarchical society in the novel. The theocracy of Gilead represents the Christian tradition, in which women are "perceived as more connected to the natural world and to the –lower functions of the body. They are viewed as more nurturing, since their bodies prepare them for childbearing, and as less capable of higher orders of thinking" (June, 2010, p. 15). Women's bodies are subjected to conservatism and used to satisfy men's desire for reproduction. Moreover, hierarchy does not only involve men and women; there is also a clear distinction between the females. For instance, the handmaids represent the automatized female bodies used for childbirth. The commanders' wives are the elites of all females. Econowives, who are married to low-ranked men of Gilead, are responsible for all domestic duties. Moreover, Marthas are old and infertile women who prepare handmaids for their reproduction duties, and the Aunts function as the trainers of the handmaids. This hierarchical system is strictly remained loyal and also controlled over the assigned women who function as the eye of the male gaze in Gilead. As Newman (1990) claims, the male gaze works "as a substitution of authority for the privilege of the [heterosexual] male subject" (p. 1031). By distributing the male gaze among the women of Gilead, the male authority ensures supremacy over the female body by designating the women of Gilead as an extension of their gaze. As a result, the women of Gilead become both the object and the distributor of the male gaze, and male-centered disciplinary power becomes ever-present and omniscient.

Women like Offred are constantly under the gaze, and thus under the control, of the superior women. Even when the commander has a sexual encounter with Offred, Serena Joy, his wife, maintains complete control by using her body and gaze: "My arms are raised; she holds my hands, each of mine in each of

hers. This is supposed to signify that we are one flesh, one being. What it really means is that she is in control of the process and thus of the product” (Atwood, 1985, p. 121). While Serena Joy is assigned to control Offred’s body from the upper/seer position, Offred is exposed to sexual harassment by Serena’s husband. So, Offred is the one who is looked at, passivized and limited. It demonstrates that the female body appears to be divided into functions as a result of the symbolic controlling gaze which divides subjects into categories.

In *Never Let Me Go*, the reader meets a mass of children who are not aware that they are cloned for donation. They are educated in Hailsham as typical children and supervised by 'guardians' who encourage their interest in art. Students have faith in the 'Gallery,' where their best artworks are displayed. As a result, it fosters competitive ambition among the students, and they begin to observe and spy upon each other in their world limited to Hailsham: “Even after I’d seen the pencil case, the idea of a guardian giving a present like that was so beyond the bound” (Ishiguro, 2005, p.57). The children of Hailsham, who are the object of the gaze, are also controlling each other through the power of the gaze. Guardians rarely give gifts to those they control through their gaze. The Hailsham children understand that if guardians gave presents to some children, it would signal inequality among them because a gift could place a child in a different position than the others. This will disrupt their equality and create a hierarchical order among Hailsham students.

Furthermore, Hailsham students are aware of the monitors at the Sales, and they realize that gazing gives them power over others, so they develop alternatives for gazing their friends: “Ruth ran the risk of others having *seen* it [...] she’d heard about the pencil case coming and reserved it with one of *monitors* [...] the *monitors* took them back to Miss Emily’s office after each sale [...] If I hung around a *monitor* at the next sale, it *wouldn’t be difficult* to browse through the pages” (p.59, emphasis mine). Kathy realizes that gazing means gaining knowledge about what is going on. Therefore, the gaze disrupts the power relations among Hailsham students. Although the power of the gaze belongs to the experts of the state, some children discover the potential of visual control and deconstruct the equality among them through the power of the gaze.

As evidenced with the examples from *The Handmaid's Tale* and *Never Let Me Go*, the gaze is represented as “the power of power” because it generates some specific controlling and disciplining mechanisms. The relationship between visual control and power in both novels could be related to Michel Foucault’s conception of “panoptic gaze”. Foucault’s panoptic gaze “has a constitutive impact upon the subjectivity of the individuals in its field of view: The techniques of disciplinary power (of the construction of the subject) are conceived as capable of ‘materially penetrating’ the body in depth without depending on the mediation of the subject’s own representations [...] having first to be interiorized in people’s consciousness” (Krips, 2010, p.94). The controllers’ gaze becomes panoptic in both *The Handmaid's Tale* and *Never Let Me Go*, as it constructs the handmaids of Gilead and the children of Hailsham as subjects specifically categorised according to their function by penetrating their bodies directly.

In *The Handmaid's Tale* and *Never Let Me Go*, the human bodies are designed to be dystopic bodies through the panoptic gaze. Except for an all-seeing controlling authority whose appearance time is ambiguous, this disciplinary mechanism promises nothing to cherish the hope. In both novels, the panoptic gaze only generates disciplinary power to stereotype the bodies of the handmaids and children. In *The Handmaid's Tale*, the female bodies are forced to give birth in exchange for nothing, they are not even allowed to have and hide any personal objects. For this reason, Offred's desire to hide a knife is a

symbolic strategy for her to break up with the panoptic gaze over her. On the other hand, the children do not trespass beyond the boundaries of Hailsham despite the lack of high walls and security around the school in *Never Let Me Go*. Thus, the examples from the two novels demonstrate the panoptic gaze causes the limitation of movement for the bodies of the handmaids of Gilead and the children of Hailsham as a result of invisible potential that condemns these dystopic bodies into a dystopic world.

Berger (1973) claims that “men act and women appear. Men look at women. Women watch themselves being looked at [...] Thus, she turns herself into an object – and most particularly an object of vision: sight” (p. 47). Moreover, as quoted in Newman’s essay (1990), Ann Kaplan says that “[t]he gaze is not necessarily male (literally), but to own and activate the gaze, given our language and the structure of the unconscious, is to be in the ‘masculine’ position” (p. 1029). Accordingly, in both novels, the panoptic gaze designs two different male-centered worlds controlling human bodies for the sake of the state’s ideology. The subjects – the handmaids and the children- are exposed to the panoptic gaze and oppressed by passivity, limitation, and sentence. Moreover, their names are designed to display their bodies as objects of the gazing authorities. In *The Handmaid’s Tale*, the names of women trapped for childbirth begin with the preposition ‘of’: Offred which means Fred’s handmaid, Ofglen which means Glen’s handmaid. These women are either not allowed to use their own names or are given a name that is not associated with a male’s name. Their names are designed to demonstrate men’s total possession and women’s subjection. As a result, the male gaze constitutes the novel’s panoptic gaze, and Gilead stands as the panopticon for the handmaids. Moreover, as exemplified in *The Handmaid’s Tale*, the woman is the negation of the man because she lacks a phallus, a visible organ from the Freudian view. For this reason, phallus is the gazer, and thus the controller, “it is the eye that decides what is clearly true what isn’t” (Moi, 1985, p. 132). Thus, the male gaze which represents the controlling power of Gilead, could be related to phallus of the male authorities condemning the handmaids into “the male-identified, male-dominated, male-centred, and control-obsessed nature of patriarchy” (Johnson, 2014, p. 87).

On the other hand, in *Never Let Me Go*, the children cloned for donation have no surname. The reader follows them only with their names throughout the novel. It means that Kathy is only one of the hundreds of Kathies, Tommy is only one of the hundreds of Tommies who come to Hailsham. These children are not permitted to have anything that distinguishes them from the others, such as a surname. Therefore, the power of the panoptic gaze enhances its controlling mechanisms beyond visual control by naming human bodies as they are aware that “to name is to know; to know is to control” (Paglia, 1999, p. 5), as exemplified in *Never Let Me Go*. They are like a community whose only duty is to obey what is imposed on them without possessing anything, and their bodies are torn apart under the control of the panoptic gaze that defines their role in the social order as the ‘harvested’ subjects. So, the bodies of Hailsham children coincide with what Foucault (2007) tells about ‘the body’ in his work “Discipline and Punish”: “[T]he body is directly involved in a political field; power relations have an immediate hold upon it; they invest it, mark it, train it, torture it, force it to carry out tasks, to perform ceremonies, to emit signs” (p.549).

Not only does the power of the gaze control and limit human bodies, but it also creates a 'simulacra' for them in both novels. When *The Handmaid’s Tale* and *Never Let Me Go* are analysed, it is clearly seen that the visual controllers create dystopic worlds that have no resemblance to the outside world. Jean Baudrillard (1988) points out that “power [...] produces nothing but signs of its resemblance” (p.410). Baudrillard gives Disneyland as an example that is “the perfect model of all entangled orders of simulation” (p.405) by referring to a kind of utopia. However, both Atwood and Ishiguro reverse

Baudrillard's Disneyland by creating dystopic simulations which mask and pervert reality in a catastrophic way. In parallel with Baudrillard's simulacra, the house of the commander, where Offred becomes a concubine in *The Handmaid's Tale* and the school of Hailsham in *Never Let Me Go* lack any border or wire fence. They form a world in which people have no other way of thinking than in their controlled and constructed worlds. They are so enslaved by the power of the gaze that they cannot imagine another world.

Reproduction is the ultimate goal of the gaze, which controls human bodies and creates dystopian simulacra for the handmaids of Gilead and the children of Hailsham. The women of commanders are charged with bearing children and providing the continuation of male genes for the sake of rebuilding the society in which public and private lives are regulated. Moreover, their bodies are regarded as an object which can easily be broken into pieces or transformed into another form of being. For instance, the female bodies in *The Handmaid's Tale* are viewed and treated as farm animals. They are carved up like a Christmas turkey, objectified, and transformed into 'it': "We are containers, it's only the insides of our bodies that are important" (Atwood, 1985, p.124). The power of the gaze is what drives Offred to define herself in this way because "the gaze does not only look, it shows" (Kitsi-Mitakou, 1997, p. 87). Thus, the gaze of patriarchal authority traps female bodies within what is seen by the male gaze and forms their sense of self according to their representation through the male gaze.

Similarly, the children of Hailsham in *Never Let Me Go* are cloned for organ donation, so it is another form of reproduction. Nonetheless, overpopulation would result in environmental degradation and a several epidemic diseases. This would be harmful to economic growth, education, and healthcare. This is the point that the authorities of the gaze cannot observe: the dystopian state of the world. The end of the world would be brought but by anthropocentric egoism. As a result, those who control others through the gaze will inevitably become victims of their anthropocentric passions; they are unaware that they are preparing their own terrible ending with their hands. Furthermore, the attempt to transform human bodies into consumption tools is directly connected to capitalism. The capitalist idea is based on the 'use, consume, and throw away' rule, which provides a foundation for consumption recycling. However, if the capitalist economic order continues to control human bodies as a grinder, capitalism, as one of the most anthropocentric movements, will collapse all humanitarian notions in an unexpected way. As a result, both novels are so critical that they imply the eventual demise of the anthropocentric hierarchical order formed through the gaze, which serves as a useful apparatus for all ideologies.

It is clear that both female bodies in Atwood's novel and children's bodies in Ishiguro's novel are politicised and brought together to represent minorities because authority knows that ideology can work over and be imposed on minority groups initially. As a result, the controlling gaze is always fixed on the minorities, such as the handmaids and the Hailsham children. Although the reader is aware of who makes up these minorities, such as Offred and Ofglen in *The Handmaid's Tale* as well as Kathy and Tommy in *Never Let Me Go*, the characters (and the readers) never appear to have the top-down perspective throughout the novels. Foucault (2007) states that "invisibility is a guarantee of order" (p.554). It is seen in both novels that the most powerful gaze is never at the stage, it is always felt but not caught by the eye. Neither the reader nor the characters cannot give any exact answer to the following questions: Who gives the orders? Who makes the final decisions? Who takes notice of minorities and their caregivers? Because humans fear what is most invisible, the handmaids of *The Handmaid's Tale* and the children of *Never Let Me Go* have no idea about what to fight for. They are aware of the omniscient power of the gaze over them, and they feel it, but they are unable to find a solution for something they cannot see through the eye.

Thus, the invisible but omniscient gaze at the top “lays down for each individual his place, his body, his disease, and his death, his well-being, by means of an omnipresent and omniscient power that subdivides itself in a regular, uninterrupted way even to the ultimate determination of the individual, of what characterizes him, of what happens to him” (Foucault, 2007, p.554). As Foucault claims, the gaze as a disciplinary mechanism is such an invasive power that it achieves to rule an individual's life from the very beginning of his life so that s/he cannot easily recognize its presence and oppression. As it is seen in *The Handmaid's Tale and Never Let Me Go*, the gaze is successfully imposed on Gilead's handmaids and Hailsham's students, with the omnipotent presence of the gazers ensuring unbroken, standardised, and regular order. As a result, the two dystopic state representations offer great use of the gaze, which is always operating within the boundaries of the dystopic worlds they create.

3. Conclusion

This study has critically analysed and discussed the transformation process of human bodies into the object of the gaze in Margaret Atwood's *The Handmaid's Tale* and Kazuo Ishiguro's *Never Let Me Go*. The concept of the gaze and its varieties, especially the panoptic gaze, are regarded as the theoretical medium while analysing the reciprocal power relations between the gaze and the female bodies in *The Handmaid's Tale* as well as the children's bodies in *Never Let Me Go*. The panoptic gaze functions as a disciplinary apparatus for identifying and controlling power relationships within the settings of both novels, allowing us to describe Gilead and Hailsham as panopticon examples. In *The Handmaid's Tale*, the female bodies are used as incubators for population growth and the authorities can easily control and oppress these mechanized bodies through the power of the gaze. Furthermore, the novel criticises mind/body duality by portraying the male gaze as mind and the handmaids as body. At this point, Atwood's criticism may be interpreted as a challenge to question the origins of Western thought, which highlights asymmetrical divisions within gender and sexuality. Furthermore, this study demonstrates that the gaze, as a disciplinary mechanism, has authority over the children's bodies, which the authorities employ as an organ field to ‘harvest’ in *Never Let Me Go*. Both novels reveal that the gaze inevitably causes reciprocity and defines the superiors and inferiors in the chain of power relations. Therefore, it should not be considered a value-free or random act. Rather, it must be regarded as a deliberate and organized enactment that defines individuals' subject positions in society as well as an ideological apparatus capable of transforming the human body into an object through the dynamics of vision.

References

- Atwood, M. (1985). *The Handmaid's Tale*. NY: Fawcett Crest.
- Baudriallard, J. (1988). Simulacra and Simulations. *Modern Criticism and Theory*. Eds. David Lodge, Nigel Wood. U.K.: Longman, p. 403-413.
- Berger, J. (1973). *Ways of Seeing*. U.K.: British Broadcasting Corporation.
- Foucault, M. (1977). Panopticism. *Discipline & Punish: The Birth of the Prison*. (Trans. Alan Sheridan). NY: Vintage Books, p. 195-293.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. (Ed. Colin Gordon). Brighton: Harvester.
- Foucault, M. (2007). Discipline and Punish. *Literary Theory: An Anthology*. (Ed. J. Rivkin, M. Ryan). London: Blackwell., p. 549-566.
- Hawthorn, J. (2006). Theories of the Gaze. *Literary Theory and Criticism*. (P. Waugh). NY: Oxford University Press, p. 508-518.
- Ishiguro, K. (2005). *Never Let Me Go*. USA: Vintage Books.

- Kitsi-Mitakou, K. (1997). *Feminist Readings of the Body in Virginia Woolf's Novels*. (Unpublished doctoral dissertation). Aristotle University of Thessaloniki.
- Krips, H. (2010). The Politics of the Gaze: Foucault, Lacan and Žižek. *Culture Unbound*, (Vol. 2, p. 91–102). Linköping University Electronic Press: <http://www.cultureunbound.ep.liu.se>
- Johnson, A. G. (2014). *The Gender Knot: Unravelling our Patriarchal Legacy*. Philadelphia: Temple University Press.
- June, P. B. (2010). *The Fragmented Female Body and Identity*. NY: Peterlang.
- Lacan, J. (1973). The Split Between the Eye and The Gaze. *The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*. (Trans. A. Sheridan, Ed. J. A. Miller). NY: W.W Norton & Company., p. 67-79.
- Moi, T. (1985). *Sexual/Textual Politics: Feminist Literary Theory*. London: Routledge.
- Newman, B. (1990). 'The Situation of the Looker-On': Gender, Narration and Gaze in *Wuthering Heights*. *PMLA*. (105/5, p. 1029-1041). <http://www.jstor.org/stable/462732>
- Paglia, C. (1999). *Sexual Personae*. London: Yale University Press.
- Rose, J. (2000). Feminine Sexuality. *Identity: A Reader*. (P. du Gay, J. Evans, P. Redman). London: Sage Publications Ltd., p. 51-69.
- Warhol, R., Price Herndl, D. (1997). Gaze: Introduction. *Feminisms: An Anthology of Literary Theory and Criticism*. New Brunswick: Rutgers University Press, p. 427-429.

80. Hayal Gücünün Kıyısında Dans Eden Atomlar: Margaret Cavendish'in "Atom Şiirleri"nde Materyalizm Kavramı¹

Arzu ÇEVİRGEN²

APA: Çevirgen, A. (2022). Hayal Gücünün Kıyısında Dans Eden Atomlar: Margaret Cavendish'in "Atom Şiirleri"nde Materyalizm Kavramı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1237-1247. DOI: 10.29000/rumelide.1193098.

Öz

On yedinci yüzyılın en üretken ve sıra dışı kadın figürlerinden biri olan Newcastle Düşesi Margaret Cavendish (1623-1673) erkek egemen edebiyat dünyasında bir hayli eser yazmayı ve yayınlamayı başarır. Karşılaştığı tüm engellere rağmen, kendisinin olağanüstü hayal gücü, kadın yazarlar için uygun görülmeven bilim alanına adım atması konusunda onu harekete geçirir. Özellikle, on yedinci yüzyıl filozofları ve bilim adamları tarafından yeniden canlandırılan atomizme ve materyalizme olan ilgiden hareketle, kendi evren anlayışını birbirinden ayrılmaz iki kavram olan "madde" ve "hareket" üzerinden sunar. Atomizmin, madde ve hareket gibi, sadece birkaç terminolojisini eserlerinde sıklıkla kullanırken bilimsel teori yerine hayal gücünü, yani doğuştan gelen zekâsını, kullanır çünkü onun için eserlerini yazmada strateji olarak kullandığı hayal gücü zihnindeki fiziksel hareketlere bağlıdır ve bu yüzden maddeseldir. Atomlar canlılığı bünyesinde barındırdığından, Cavendish "dirimselci materyalizmini" anlatmak için "Atom Şiirleri"ni yazarken tema olarak atomları seçer ve hatta onları kendi benliğinin bir metaforu olarak sunarak erkeklerin egemen olduğu bilimsel ve edebi camiada var olduğunu ileri sürer. Bu bağlamda bu makalenin amacı, Margaret Cavendish'in *Poems, and Fancies* (Şiirler ve Hayal Güçleri) (1653) adlı şiir kitabında yer alan "Atom Şiirleri"ni atomizmi kendi algıladığı hâliyle nasıl kullandığını göz önünde bulundurarak incelemektir ve nasıl hayalci bir üslupla yeni bir madde teorisi ortaya atarak aslında bin dokuz yüz doksanların ikinci yarısında adı konacak olan yeni materyalizm adlı teoriye ışık tuttuğunu göstermektir.

Anahtar kelimeler: Margaret Cavendish, Hayal Gücü, Atomizm, Materyalizm "Atom Şiirleri"

Dancing Atoms on the Brink of Fancy: The Concept of Materialism in Margaret Cavendish's "Atomic Poems"

Abstract

As one of the most prolific and eccentric female figures of the seventeenth century, Margaret Cavendish, the Duchess of Newcastle (1623-1673), managed to write and publish a great number of literary works in the male-dominated literary world of the time. Despite all the obstacles, her outrageous imagination stimulates her to step into the field of science which was not seen as suitable for women writers. Especially, drawing on the interest in atomism and materialism that were revived by the philosophers and scientists of the seventeenth century, Cavendish presents her own understanding of the universe based on two inseparable terms, "matter" and "motion." While

¹ Bu makalenin ana fikri yazmakta olduğum "The Merging of Science, Utopia, and Politics with Fancy: Refashioning the Female Self in Margaret Cavendish's Works" ("Bilim, Utopya ve Siyasetin Hayal Gücü ile İç İçe Geçmesi: Margaret Cavendish'in Eserlerinde Kadın Benliğinin Yeniden Şekillendirilmesi") başlıklı doktora tezimin birinci bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

² Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye), arzucevirgen2@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0801-0732. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193098]

employing some of the terminology of atomism, matter and motion in particular, she uses her fancy, natural wit, rather than scientific theory because for her, fancy, which is used as a strategy by Cavendish in writing her works, is related to the physical movements in her mind and is, thus, "material." As atoms embody vitalism, Cavendish chooses them as a theme in her "Atomic Poems" to show her "vitalist materialism" and by presenting them as a metaphor of her female self, she manifests herself in the male-dominated scientific and literary world. The aim of this paper is, thus, to examine Margaret Cavendish's "Atomic Poems" in *Poems, and Fancies* (1653), in relation to how she employs atomism, in the way she perceives, and introduces a new theory of matter, which will set light to new materialism coined in the second half of the 1990s, with a fanciful manner.

Keywords: Margaret Cavendish, Fancy, Atomism, Materialism, "Atomic Poems"

Giriş

“ÇÜNKÜ BEN MÜTEVAZİ VE SIKICI BİR
GÜVEN İÇİNDE YAŞAMAKTANSA, SOYLU
BAŞARILARA GİDEN SERÜVENLERDE
ÖLMEYİ TERCİH EDERİM.”³

---Margaret Cavendish, *The Blazing World*

Bir kadın yazar olarak, ün kazanma konusundaki hırsını, yukarıdaki sözlerle, cesurca dile getirmeyi başaran Margaret Cavendish (1623-1673) aslında on yedinci yüzyıl kadınının sosyal hayatta, eğitimde, sanatta, politikada ve hatta bilimde maruz kaldığı baskıya dikkat çekmek istemektedir. Her dönem olduğu gibi on yedinci yüzyılda da kadınlardan itaatkâr, erdemli ve özellikle sessiz olmaları beklenir. Bu nitelikler onların edebiyat ve bilim dünyasına adım atmamaları konusundaki sınırlarını net bir şekilde çizmektedir. Ancak erkekler tarafından belirlenen alana sıkışıp kalmak istemeyen kadın yazarlar takma ad kullanmak ya da mitleri yeniden yazmak gibi çeşitli taktikler kullanarak yazar olma hayallerini gerçekleştirmeye çalışır. Cavendish gibi aristokrat aileden gelen bir kadın yazar ise eserlerinde hayal gücünü kullanmayı seçer ki bu sayede şiir, düzyazı, tiyatro, mektup, biyografi, otobiyografi ve hatta bilimkurgu gibi birçok türde eserler verir. Hatta 1653 ve 1671 yılları arasında, yani sadece on sekiz yılda, "atom, madde ve hareketi, kelebekler, pireler, büyüteçler, uzak diyarlar ve sonsuzluk hakkında on dört bilimsel kitap" yazarak tüm gözleri kendi üzerine çekmeyi başarır (Merchant, 1989, s. 270). Bilimsel konuları içeren eserlerinde bir adım daha ileri giderek on yedinci yüzyıl bilim adamlarının ve filozoflarının yakından ilgilendiği atomizm⁴ ve materyalizm⁵ gibi kavramları ele alarak evrenin gizli sırlarını açıklamaya karar verir. Bu bağlamda bu makalenin amacı Margaret Cavendish'in *Poems, and Fancies* (Şiirler ve Hayal Güçleri) (1653) adlı şiir kitabında yer alan "Atom Şiirleri"⁶nde harikulade hayal gücünü kullanarak ortaya çıkardığı kendine has atomizmini, döneme zıt düşen kendi materyalizm kavramı ile açıklamaktır ve böylelikle yirminci yüzyılda adı konulan yeni materyalizm⁷ teorisinin temellerinin aslında, hâlâ hiç bahsedilmemiş olsa bile, on yedinci yüzyılda bir kadın tarafından atıldığını göstermektedir.

³ Orijinal dili Türkçe olmayan kaynakların çevirisi aksi belirtilmediği takdirde tarafıma aittir.
"For I had rather die in the adventure of noble achievements, then live in obscure and sluggish security."

⁴ atomism

⁵ materialism

⁶ "Atomic Poems"

⁷ new materialism

Geleneksel Roller Altüst Eden Kadın

Margaret Lucas (Cavendish), 1623 yılında İngiltere'nin Colchester şehrinde aristokrat bir ailede gözünü açtığına dünyayı sarsacağından habersizdir. Zengin mülk sahibi olan babası Thomas Lucas'ın ölümünden sonra annesi Elizabeth Lucas ataerkil toplum kurallarını bir nebze göz ardı etmeyi başararak bir yandan kocasından kalan mal varlığını yönetirken öte yandan sekiz çocuğunu yetiştirmeyi de ihmal etmez. Bu açıdan annesinin hayattaki dik duruşuna ve azmine hayranlıkla bakan Cavendish, ne yazık ki çok geçmeden ona verilen eğitimle aslında kadınların toplumdaki yerinin nasıl onların sosyal statüsüne ve cinsiyetine göre belirlendiğini anlar. Alt sınıfa mensup ailelerin kız çocukları eğitim konusunda hiçbir hakka sahip değilken aristokrat bir ailenin kızı olarak Cavendish özel eğitimler tarafından "şarkı söyleme, dans etme, müzik, okuma, yazma ve çalışma gibi birçok alanda" ders alma şansına sahiptir ancak tüm bu eğitimin kendisine ve dört kız kardeşine "yarardan çok sadece formalite" olarak verildiğini keşfeder (Cavendish, 1656, s. 369). Bu konuyu Cavendish, "annem dans etmemiz, keman çalmamız, şarkı söylememiz ve birçok dilde gevezelik etmemizle ilgilenmezdi; onun için her şeyin ötesinde bizim erdemli bir şekilde yetiştirilmemiz vardı" diyerek açıklar (Sarasohn, 2010, s. 8) Erkekler tarafından belirlenen toplum kurallarına göre, bu şekilde iffetli yetiştirilen bir kadının sonraki görevi ise babası tarafından seçilen kocasına itaatkâr bir eş olmaktır. Cavendish, bu sayede "biz kadınlar, cehaletin kör dünyasında solucanlara dönüştürülür" ve "kuşlar gibi kafeslere hapsediliriz" der (1886, s. 362). On yedinci yüzyılda evlilik kurumu bir kadının kimliği ve sosyal mevkisini belirlemede büyük öneme sahiptir ancak o da, anlaşılacağı gibi, kadınların ikincil pozisyonda olmasını değiştirmemektedir. Bu konuyu Elaine Hobby "kimlikleri, statüleri ve adlarının bile doğumla ya da evlilik yoluyla bağlı oldukları adama göre belirlenen toplumda kadınlara uygun ilk sırada yer alabilecekleri bir konum mevcut değildir" sözleriyle açıklar (1998, s. 85). Dolayısıyla, evlenmeden önce babasının gölgesinde yaşayan kadın evlendikten sonra kocasının emrinde yaşamaya başlar. Cavendish, her ne kadar bir kadın olarak toplum tarafından belirlenen kriterlere uyum sağlamak zorunda olsa da Cavendish'in evliliği kendisine yazar olma yolunda önemli ölçüde güç vermektedir.

İç savaş başlayınca Lucas ailesi, Oxford'a sürgüne gönderilen Birinci Charles ve kraliçe Henrietta Maria'nın peşinden gider. Kralı destekleyenler 1644 yılında yenilgiye uğrayınca kraliçe, yeni hizmetkârı Cavendish ile, Fransa'ya gönderilir. Orada iyi bir kral taraftarı olan William Cavendish ile tanışır ve çok geçmeden aralarındaki büyük yaş farkına rağmen kraliçenin hizmetinden çıkararak William ile evlenir. Soylu bir aileden gelen şair ve yazar William Cavendish, Birinci Charles'ın idamından sonra eşi ve ailesiyle birlikte Antwerp'e gitmek zorunda kalır. 1660'da monarşi tekrar kurulana kadar ciddi ekonomik sıkıntılar yaşamak zorunda kalırlar ve on altı yıllık sürgün hayatının ardından İkinci Charles sayesinde İngiltere'ye dönebilirler. 1665'te İkinci Charles, "William'ın 1639'da Birinci Charles'a verdiği ödünç paranın karşılığı olarak" William ve Margaret Cavendish'i Dük ve Düşes ilan eder (Whitaker, 2002, s. 262). Bu sayede Cavendish ailesi güçlü bir otorite sahibi olur, zenginlik ve refah içinde yaşarlar. Eşi sayesinde muazzam bir ekonomik ve sosyal güce sahip olan Cavendish, bir kadın olarak yine de toplumun kadına biçtiği genel kısıtlamalara maruz kalacağına farkındadır ama ne olursa olsun daha fazla yazmak ve yazdığı eserleri yayımlamak için yeni statüsünü korkmadan sonuna kadar kullanmaya hazırdır.

William Cavendish; Sir William Davenant, John Dryden ve Ben Jonson gibi meşhur yazar ve şairlerin ve içinde Pierre Gassendi, René Descartes ve Thomas Hobbes'un yer aldığı ünlü düşünürlerin hamisi olduğundan, onlarla sıklıkla evinde verdiği yemeklerde buluşup fikir alışverişinde bulunur (Rees, 2003, s. 35). Margaret Cavendish, eşinin entelektüel ve aristokrat çevresiyle kurduğu yakın ilişki ve özellikle eşinin ve kayınbiraderi Sir Charles'ın bilim ve felsefe alanlarında kendisine verdiği derslerle göstermiş

oldukları büyük destek sayesinde edebi kariyerini şekillendirir. Eşinin, sadece yazması konusunda değil yazdıklarının yayınlanması konusunda da göz ardı edilemez katkısı olur. Günümüzde Cavendish, "İngiltere'de eserlerini yayınlanması için yazan ilk kadın" olarak biliniyorsa bunda eşinin ona sunduğu fırsatın rolü yadsınmaz (Wallraven, 2007, s. 233). On yedinci yüzyılda kadın yazarlar yayın konusunda açıktan baskıya maruz kalmaktadır. Wendy Wall bu baskıyı şu sözlerle açıklar; "yayınlamanın sadece seçkin çevreye has olduğu ve yayınlanmış sözcüklerin hafifmeşreplik ile ilişkilendirildiği bir dünyada, kadın yazarlar iki yönlü yoldan çıkmış olarak kabul edilir; kahpe olarak ya da elit olmayan kesimin bir üyesi olarak damgalanır" (1993, s. 281). Cavendish, bir kadının yayın yapmasının fahişlikle eş tutulmasına kulak asmayarak edebi hayatı boyunca farklı türlerde çokça yayın yapmayı başarır. Hatta hem İngiltere'de hem de tüm dünyada bilime duyulan merak Cavendish'in bilime karşı yoğun ilgi duymasını sağlar ve bilimsel konularda yazmaya teşvik eder. Özellikle Cavendish'in eşi ile sürgünde geçirdiği yıllarda bilime duyduğu tutku, 1660 yılında Kraliyet Cemiyeti'nin⁸ kurulmasıyla ve restorasyon dönemindeki gelişmelerle bağlantılı olarak artarak devam eder.

İngiliz Hükümetinin bilimi desteklemek için kurduğu onursal bir dernek olan Kraliyet Cemiyeti on yedinci yüzyılda bilimin kurumsallaşmasında büyük öneme sahiptir. İlk kurulduğu yıllarda Gresham akademisindeki geometri profesörlerinin ya da altıncı Norfolk dükü Henry Howard gibi söz sahibi kişilerin özel konutları "deney yeri" olarak kullanılırken Kraliyet Cemiyeti'nin eskiden bir hekime ait mülkü satın almasıyla "deney evi" ilk kez cemiyete ait resmi bir yer olur ve bu da bilimin nasıl kurumsallaştırıldığını gözler önüne serer (Shapin, 1988, s. 373). Böylelikle Robert Boyle (1627-1691) ve Robert Hooke (1635-1703) gibi dönemin önemli doğa filozofları, farklı milletlere mensup olan birçok bilgenden oluşan Kraliyet Cemiyeti üyelerinin huzurunda deneylerini yapmaya başlar. Steven Shapin'in de dediği gibi, o dönemde bir bilimsel düşüncenin kabul görmesi, o düşüncüyü ortaya atanın Kraliyet Cemiyeti'nin halka açık bölümlerinde deneyini sergileyip kabul ettirmesine bağlıdır (1988, s. 384). Bu yaklaşım, hiçbir örgün eğitimi olmayan kadın filozofların deneysel bilginin gösterileceği bir yere adım atmasının önüne nasıl geçildiğini gösterir. Ancak Karen R. Lawrence'ın belirttiği gibi, Cavendish bu konuda da dönemin birçok önde gelen bilim adamları ve edebi düşünürleriyle bir araya gelmesine olanak sağlayan sosyal statüsünü kullanır ve erkek egemen bilim dünyasında bir kadın olarak önemsenmemesine rağmen 1667'de "Kraliyet Cemiyeti'nin bir toplantısına davet edilen ilk kadın" olarak anılmayı başarır (1988, s. 30).

On yedince yüzyılda deneysel bilgiye dayanan bu "Yeni Bilim"⁹ kavramı kadının bilimdeki yerini yok sayar. René Descartes gibi birçok filozof Francis Bacon'ın bilginin sadece deneye dayalı bilimsel araştırmalarla kazanılabileceğine olan inancını desteklediğinden dönemin bilimsel düşüncesi deney üzerine konumlandırılır. Bu sayede erkek yazarlar, bilim adamları ve filozoflar bilimsel eserlerini yayın yapmada önemli olan Kraliyet Cemiyeti'nin verdiği raporla yayınlarlar ve eserlerinde özellikle deneyin öneminin altını çizerek. Tüm bu bilimsel yayınlar deneysel bilginin sadece bir araya getirilmesinin değil aynı zamanda "bilginin yayılması"nın da "Yeni Bilim" anlayışında ne kadar önemli olduğunu gösterir (Hall, 1975, s. 173). Dolayısıyla, Kraliyet Cemiyeti'ne göre, yayın yapabilmeye geçerli olan bu büyük yeniliği sadece dönemin erkek fikir adamları yerine getirebilir. Başka bir deyişle, tüm bu deneyler ve yayınlar on yedinci yüzyıl bilim dünyasında mantığa dayalı deneyin üstünlüğünü vurguladığından sadece duygularını kullanabildiği düşünülen, bilgisiz görülen on yedinci yüzyıl kadını için uygun görülmez. Ancak Cavendish'in bilim dünyasına girme hırısı evlilik yolu ile kazandığı ayrıcalık ve yazarken

⁸ The Royal Society

⁹ "New Science"

kullandığı naif taktik olan hayal gücü ile birleşince onu hiçbir kadının başarma şansının olmadığı yere taşır.

Margaret Cavendish'in Eserlerini Süsleyen Hayal Gücü Kavramı

Tarih boyunca fantezi¹⁰ ve hayal gücü¹¹ kavramları Homer, Aristotle, Plato ve Thomas Hobbes gibi birçok şair ve yazar tarafından sıklıkla dile getirilir. Ancak Samuel Taylor Coleridge'in Romantik dönemde yaptığı tanımı ile fantezi kavramı hayal gücü ile beslenen yetenek olarak dikkat çeker. 1815'te yazılan ve 1817'de yayımlanan *Biographia Literaria*'nın on üçüncü bölümünde, Coleridge hayal gücüne dair bir hiyerarşi basamağı kurar ve onları birincil hayal gücü, ikincil hayal gücü ve fantezi olarak sınıflandırır. Genel olarak Wordsworth gibi, Coleridge da hayal gücünü bir ilham kaynağı ve yaratıcı güç olarak tanımlar ama bir adım daha ileri giderek önce hayal gücünü birincil hayal gücü ve ikincil hayal gücü olarak ikiye ayırır. Coleridge'a göre, birincil hayal gücü "yaşayan güç ve tüm insanların algılamasındaki ana etkidir" (2003, s. 491). Başka bir deyişle, birincil hayal gücü ilahi yaratma yeteneği olarak tanımlanabilir ve bu anlamda, insanın değişmez yeteneği olarak tüm insanlıkta ortaktır. Bu bağlamda Fisher Solomon, birincil hayal gücünün "dünyaya ilişkin temel algımızdan sorumlu olan yeti" olduğuna işaret eder (1989, s. 142). Ayrıca Mustafa Bal'ın da belirttiği gibi, birincil hayal gücü, "dünyayı ve hayatı sürekli ama bilinçsiz olarak tanımaya yardımcı olan insan zihninde bulunan daimî bir yetidir" (2004, s. 25). Yani onun sayesinde insanoğlu dünyayı bilinçsiz bir şekilde algılar. İkincil hayal gücüne gelince, Coleridge ikincil olanın "bilinçli irade ile var olduğunu" savunur ve ona göre, entelektüel bir kapasite ve sanatsal bir ilgi gerektirdiği için yalnızca şairler bu yaratıcı güce sahiptir (2003, s. 491). Bu nedenle, ikincil hayal gücü, insanın yaratma yeteneği olarak da tanımlanabilir. Solomon'un öne sürdüğü gibi, ikincil hayal gücü birincil hayal gücünün kavradığını farklı biçimlerde doğüstü konfigürasyonlar yaratmak için yeniden düzenler (1989, s. 142). Aslında Coleridge, her ne kadar ikincil hayal gücünü birincil olanın yansıması olarak kabul etse de ikincil olana ayrıcalık verir çünkü ona göre, ikisi tür açısından birbirine benzese de derece bakımından oldukça farklıdır. Bu iki hayal gücünü açıkladıktan sonra fantezi kavramına geçer ve onu hatırlama yeteneği ya da hafızanın işleyişi olarak tanımlar (2003, s. 491). Dolayısıyla bu yetenek yaratıcı değil, iradenin hükmetmiş olduğu sınırlı bir yetidir. Özetle, bir erkek şair olan Coleridge, hayal gücü konusunda oluşturduğu hiyerarşi basamağında fanteziyi en alt basamağa yerleştirir.

Cavendish ise, daha sonraki yüzyılda vurgulandığı gibi fantezi ve hayal gücü arasında bir ayırım yapmaz. Ona göre böyle bir ayırım yapılacaksa bile fantezi en üst kademedeyi alır. Ancak Cavendish, fanteziyi tek bir kavram olarak hayal gücü yerine kullanır. Ona göre bu hayal gücü, yani fantezi, yaratıcı gücü kazanmadaki en iyi yoldur. Sylvia Bowerbank'a göre, hayal gücü Cavendish'in "kısıtlanmamış, doğuştan gelen zekâsıdır" ki bu aslında "gerçek zekâ"¹²dır (1984, s. 393). Bu hayal gücü sayesinde Cavendish, özgün eğitim gerektirmeyen doğal bir yazma modeli edinir. Bu konu hakkında "öğrenme yapaydır ama zekâ doğal olandır" der (2001, s. 11). Cavendish'in kendine has hayal gücü, on yedinci yüzyıl kadınlarına yönelik kısıtlamaların dışına çıkması konusunda ona güç verir. Ne yazık ki eserlerini ortaya çıkarmada başvurduğu bu yöntem erkek yazarlar tarafından sert bir şekilde eleştirilmesine sebep olur. Çağdaşları onu "deli, kendini beğenmiş, gülünç," "ölçsüz, dengesiz" ve "cahil kadın" olarak görmektedir (Stevenson, 1996, s. 528-29). Aslında Cavendish, yazdığı konulardaki bilgi eksikliğinin üstesinden yazma stratejisi olarak kullandığı hayal gücü yöntemi ile gelir ve böyle bir metot kullanımı kendisine orijinallik ve kuvvetli yaratma gücü sağlar. Ayrıca, kendini bir deha olarak nitelendirmesinin yanı sıra

¹⁰ fancy

¹¹ imagination

¹² "true wit"

"melankolik," "zararsız eksantrik" ve özellikle "mutlu eş" rolleriyle tanıtması eleştirileri kendi lehine çevirmeye çalıştığını gösterir ve böylelikle yayın dünyasına girebilmesi konusunda da eleştirilerden bir nebze kurtulmuş olması oldukça fayda sağlar (Fitzmaurice, 1990, s. 202-3). Açıkça görülüyor ki Cavendish, özellikle şiir yazmakta en temel niteliğin hayal gücü olduğunu belirtir ve "hayal gücünün mısralara bağlı olduğuna" inanır ki o mısralar şairini sonsuz üne kavuşturacaktır (1653, s. 84).

Cavendish eserlerinde hayal gücünü kullanarak kendisini, John Dryden gibi dönemin kurallara önem veren ve kadınları göz ardı eden şairlerinden ayırır. Cavendish tüm edebi kuralları reddeder ve kadın yazarların da kendisi gibi "formları, terimleri, sözcükleri, sayıları veya kafiyeleri [...] aptallara bırakmasını ister" (1997, s. 7-8) çünkü kurallar onlara sınır koyarken hayal gücü onların zihinlerini farklı yönde çalıştırmalarını sağlar (1653, s. 87). Bu nedenle, Cavendish "acayip olsa bile kısıtlanmamış" "özgür ve soylu bir tarz" seçtiğini söyler ve hayal gücü kullanımını tüm kadın yazarlara tavsiye eder (1972, s. 110). Tüm bu açıklamalar Cavendish'in eserlerinde, özellikle "Atom Şiirleri"nde, edebi metot olarak mantığa dayalı bilimsel metotların yerine neden hayal gücünü seçtiğini açıkça gösterir.

Margaret Cavendish'in "Atom Şiirleri"

"Atom Şiirleri"nin yer aldığı *Poems, and Fancies* (Şiirler ve Hayal Güçleri) (1653) adlı şiir kitabında Cavendish, "tek arzusunun şöhret olduğunu" çünkü şöhretin çoklukla beslenen gürültüyle geldiğini "bundan dolayı da kitabının her dile hitap edeceğinin" altını çizer (2000, s. 73). Bu sözlerle Cavendish eserinin, özellikle "Atom Şiirleri"nin, erkekler tarafından zapt edilen bilim alanına girmesinde büyük ses getireceğinin farkında olduğunu dile getirir. Cavendish, ilk bilimsel yayını olan bu eserinde tema olarak atomu bilinçli bir şekilde seçer çünkü "fiziksel dünya, siyasi dünya, zihin – tüm bunlar atomik bir sistem olarak tasavvur eder" (Battigelli, 1998, s. 39). Bu yüzden Cavendish, "insanlıkla atomların doğasını ilişkilendirir" ve özellikle "benliği atomla benzeştirir" (Walters, 2014, s. 88). Böylelikle Cavendish, atomu kendi benliğinin bir metaforu olarak sunar ve erkek egemen bilimsel camiada kadın olarak kendi rolünün tüm kısıtlamalardan arınmış bir şekilde kadın doğa filozofu olarak yeniden belirlenmesini ister.

"Doğa Filozoflarına"¹³ başlıklı mektubun dışında kırk altı şiirden oluşan "Atom Şiirleri"nde Cavendish, Cavendish ailesinin çevresinde bulunan aydınların savunduğu atomizm teorisinden ne ölçüde ilham aldığı ve atomlarla doğa olaylarını nasıl yeniden yorumladığının üzerinde durur. Robert Hugh Kargon'un iddia ettiği gibi, on yedinci yüzyılda birçok bilim adamı ve filozof "madde ve hareketin mekaniğiyle olayları açıklayan daha 'mekanik' bir felsefeye dönüş yaparlar" ki bu felsefe eski Yunan'daki "atom doktrini" görüşüne dikkat çeker (1966, s. 1). Bu görüşle bağlantılı olarak antik düşünürler "atomun boyutu, şekli ve hareketi üzerinden olayları açıklar" ve evreni açıklamada izlenen bu yol on yedinci yüzyıl filozoflarına ve bilim adamlarına cazip gelir (Kargon, 1966, s. 3). Özellikle atomizmin babası olarak kabul edilen Democritus, Epicurus ve Lucretius tarafından ortaya atılan atomizmden ve hatta onların materyalist düşüncesinden oldukça etkilenirler. Ancak Cavendish, çağdaşları gibi onların atomizm ve materyalizm teorilerini körü körüne uygulamaz. Çevresindeki fikir adamlarının atomizm hakkındaki tartışmalarından duyduklarını kendi algıladığı şekliyle ve "madde" ve "hareket" gibi sadece birkaç terminolojisini alarak kullanır ve böylelikle kendi atomizmini ortaya çıkarır. "Atom Şiirleri"nde hayal gücünü kullanarak kendine has ortaya çıkardığı bu atomizmini yine kendine özgü materyalizm kavramı ile açıklar.

Maddenin en temel birimi olan atomu anlamının yüz yıllar sürdüğü inkâr edilemez bir gerçektir. Yaklaşık MÖ 450'de, eski Yunan filozofu Democritus, Yunanca'da "bölünemez" anlamına gelen *atomos*

¹³ "To Natural Philosophers"

terimini ortaya atar. Democritus'un atomizm düşüncesine göre, atomlar "sayıca sonsuzdur, niteliksel olarak tamamen aynıdır ve yalnızca şekil ve boyut açısından farklıdır" (19) ki bu görüş net bir şekilde "süreklilik" kavramı ile özdeşleştirilir (Melsen, 2004, s. 20). Aslında Democritus'a göre, tüm madde bu farklı bölünemez parçacıklardan yapılmıştır. Ayrıca, Democritus'un atom teorisine göre, "hareket atomların en temel özelliğidir ve atomların kendisi gibi hareket de sonsuz ve bozulmazdır" ki bu da onların sonsuz hareketini doğrular (Melsen, 2004, s. 19). Bu iki sav atomizmin temelini oluşturur ama zaman geçtikçe Democritus'un atom hakkındaki düşüncelerine yeni fikirler ve buluşlar eklenir. Örneğin, 1802 yılında İngiliz bilim adamı John Dalton (1766-1844) büyük ölçüde Democritus'un atom teorisini desteklese de üzerine yeni bulgular ekler. Adam McLean, Dalton'un vurguladığı beş ilkeyi şu şekilde özetler: 1) "Madde bölünemeyen atomlardan oluşur;" 2) "Atomlar yaratılamaz, yok edilemez ya da küçük parçacıklara ayıramaz;" 3) "Belirli bir elementin bütün atomları aynıdır" ya da başka bir deyişle nicelik olarak tamamıyla özdeştir; 4) "Farklı elementler farklı tür atomlara sahiptir ve atom ağırlıklarıyla tanımlanırlar" ve son olarak, 5) "Bir elementin atomları diğer elementin atomlarıyla kimyasal birleşmede her bir atomun aynı parçası denk gelecek şekilde bir araya gelir" ve bu birleşik elementlerin belirli ölçülerdeki atomlardan nasıl oluştuğunu gösterir (2011, s. 17). Ayrıca Joseph John Thomson'un 1897 yılında "elektronu" keşfetmesi (Challoner, 2018, s. 30), Ernest Rutherford'un 1911 yılında "atomun çekirdeğini" (Arabatziş, 2006, s. 120) ve Rutherford'un "protonu" keşfetmesi (Taylor, 2015, s. 142) ve James Chadwick'in 1932 yılında "nötronu" keşfetmesini (Gregersen, 2011, s. 167) içeren tüm bu buluşlar atomun en temel yapısını anlamının nasıl yüzyıllara dağıldığını gösterir. Robert Boyle, Pierre Gassendi, René Descartes ve Thomas Hobbes gibi on yedinci yüzyıl bilim adamları ve filozofları tüm bu gelişmelerden habersiz, yalnızca klasik atomistlerin görüşlerinden etkilenerek eserlerini üretirler. Bu nedenle, hepsinin ortak noktası olayları madde ve atomun hareketiyle açıklamaktır. Carolyn Merchant'ın vurguladığı gibi, Cavendish ailesinin etrafındaki aydın grup "mekanik felsefenin oluşmasında büyük rol oynar" (1989, s. 270) ve bununla "atomizm, 1640'lı yıllarda İngiliz biliminde tekrar tartışılan konu olur" (Kargon, 1966, s. 63). Cavendish, bir kadın olarak bu çevrenin aktif katılanı olamasa da şiirlerinde dönemin en çok tartışılan konusu olan atomları ele alarak erkeklerin egemen olduğu bilim ve edebiyat dünyasına kendi yöntemiyle girmeyi hedefler.

Çevresinden duyduğu kadarıyla sadece klasik atomizmin üzerinde durduğu birkaç terimi kullanan Cavendish, hayal gücüne başvurarak kendi atomizmini ortaya çıkarır ve sunduğu bu kuram aslında kendi materyalizmi ile yakından ilgilidir. Materyalizmin temelinde her şeyin maddeden oluştuğu inancı vardır ve tüm olaylar maddeler arası etkileşimin sonucunda meydana gelir. On yedinci yüzyılda eski Yunan'daki bu materyalizm düşüncesi yeniden canlanır ve ondan etkilenen Thomas Hobbes'un materyalizm kavramı da meşhur olur. Özellikle Hobbes'un maddenin "pasif" yapısı hakkındaki fikirlerinden etkilenen dönemin bilginlerinin aksine Cavendish maddenin "canlılığıyla" ilgili yeni düşünceler ortaya atar ve bu canlılık anlayışıyla "Atom Şiirleri"nde evreni yeniden yorumlar.

Cavendish "Atom Şiirleri"ne başlamadan önce "Doğa Filozoflarına" adlı kısımda örgün eğitimi olmadan kadın olarak böylesine bir konuda yazdığı için özür dilemek ister:

... Herhangi İngilizce bir kitap ne okudum ne de duydum
beni eğitecek: aslında başka bir dili de anlamam;
Fransa'da beş yıl kalmama rağmen Fransızca'yı da anlamam; Hoş
kendi Ana Dilimi de anlamam; çünkü ne anlama
geldiğini bilmediğim birçok sözcük var; (1996, s. 5-9)¹⁴

¹⁴ I never read, nor heard of any *English Booke*

Bu sözlerle bilgi birikiminin kaynağının kitaplar olmadığını ifade eder ve bilimsel konulardaki bilgisinin diğer filozoflardan duyduklarını kendi düşüncesiyle harmanlamasıyla ortaya çıktığını dile getirir:

... Atomlar, Şekiller, Hareket ve Madde hakkında hiçbir şey duymadım diyemem;
ama tam olarak akla da yatkın değiller: Eğer bir hata yaparsam
çok da önemli değil çünkü benim onlar hakkındaki anlatımım
doğru kabul edilmeyebilir (1996, s. 18-21)¹⁵

Böylelikle, Cavendish erkek yazarlar ve bilim adamları tarafından sert eleştirilere maruz kalmamak için bilimsel konulardaki eğitimsizliğini kabul eder. Bir yandan stratejik bir şekilde özrünü sunar ama aslında diğer yandan "atomların okuyucuları memnun edeceğine dair arzusunun, onların meydana getireceği dünya kadar büyük" olduğunu iddia eder (1996, s. 30-31) ve "benim hırsım öyle büyük ki ya bir dünya olacağım ya da hiç" diyerek coşkusunu gösterir (1996, s. 35-36). Cavendish daha eserinin en başında atomlarla elde edeceği ünün altını çizer.

"Atomlar Tarafından Yaratılan Dünya"¹⁶ adlı şiirinde Cavendish, evrenin nasıl yaratıldığını şu sözlerle açıklar; "Küçük Atomlar kendi başlarına bir Dünya yaratabilirler, / İnce ve her şekle sahip olarak: / Ve dans ettikçe kendilerine uygun yer bulurlar" (1996, s. 1-3). Başka bir deyişle, dünya farklı şekil ve boyutlardaki atomların bir araya gelmesinden oluşur diyerek evrenin atomlardan oluşan yapısı üzerinde durur. Cavendish'e göre, atomlar özgürce dans eder ve onların "çeşitli hareketlerle" ve "biçimlerle" (1996, s. 15) yaptığı bu rastgele dans, şans eseri, "Yeni bir Dünya" yaratır (1996, s. 17). Evrendeki her şeyin atomların tesadüfi hareketleri sonucunda meydana geldiğini savunan Cavendish, dans eden atomlarla evrenin maddeye dayalı temeline dikkat çeker. Cavendish öncelikle maddeyi "canlı"¹⁷ ve "cansız"¹⁸ olarak ikiye ayırır; daha sonra canlı maddenin iki temel derecesini "duygusal" ve "rasyonel" olarak tanımlar (Duncan, 2012, s. 394). Hobbes'un aksine Cavendish, evrenin kendiliğinden hareket eden içinde duygusal ve rasyonelliği barındıran canlı maddelerden oluştuğunu savunur. Daha açık belirtmek gerekirse, Hobbes'a göre madde tamamıyla pasifken (Henry, 2012, s. 21) Cavendish'e göre madde canlı ve aktiftir. Cavendish öne attığı bu düşünceyle kendisini on yedinci yüzyıl bilim adamları ve filozoflarından ayırmakla kalmaz 1990'lı yılların ikinci yarısında Manuel DeLanda ve Rosi Braidotti tarafından yeni materyalizm olarak adı konacak bir teorinin temellerini atar çünkü yeni materyalizm de Cavendish gibi "maddeyi eyleyici, üretken" ve "aktif" olarak görür (Oppermann, 2016a, s. 273). Böylece Cavendish, "maddenin dirimselci bir teorisini"¹⁹ benimser (Sarasohn, 2010, s. 35) ve dirimselci materyalizmi ile yine içinde canlılığı barındıran atomizm kavramını açıklar.

Farklı atomlarda bulunan madde aynıdır ancak çeşitli hareketler sonucu oluşan şekillere göre farklılık gösterir. Bu doğrultuda, "Dört Temel Şekildeki Atomlar Kare, Yuvarlak, Uzun ve Keskin olarak dört Element oluştururlar"²⁰ adlı şiirinde Cavendish, farklı şekildeki atomların farklı işlevleri olduğunu söyler. Kare atomlar yeryüzünü, yuvarlak olanlar suyu, uzun olanlar havayı ve keskin olanlar da ateşi

to Instruct me: and truly I understand no other *Language*; not *French*, although I was in *France* five years. Neither do I understand my owne *Native Language* very well; for there are many words, I know not what they signifie; (5-9)

¹⁵ I have not heard of *Atomes*, and *Figures*, and *Motions* and *Matter*; but not throughly *reason'd* on: but if I do erre, it is no great matter; for my *Discourse* of them is not to be accounted *Authentick*: (15-21)

¹⁶ "A World Made By Atomes"

¹⁷ animate

¹⁸ inanimate

¹⁹ "a vitalist theory of matter"

²⁰ "The foure principall Figur'd Atomes make the foure Elements, as Square, Round, Long, and Sharpe"

meydana getirir. Cavendish, "Gevşek Atomlar"²¹ başlıklı şiirinde vurguladığı gibi, bunlar arasında en üretken olanı kendisinden başka hiçbir elementle ilişkisi olmayan ateşi ortaya çıkaran keskin atomlardır çünkü yaratıcı bir zihin de keskin atomlara sahiptir ve "onlardan *Hayal Gücü* doğar" (1996, s. 2). Dolayısıyla Cavendish'e göre, hayal gücü maddeseldir çünkü düşünceler zihindeki fiziksel hareketler sonucu oluşur (Stevenson, 1996, s. 536), yani Cavendish'in "beynindeki atomlar çarpışır" ve böylece hayal gücüne dayalı düşünceleri var olur (Stevenson, 1996, s. 532). Yaratıcı zekâsı olarak gördüğü hayal gücünü atomun şekli, hareketi ve maddeselliğiyle açıklayan Cavendish'in düşünceleri fizikseldir ve onları atomlar gibi özgürce hareket eden varlıklar olarak görür. Cavendish gibi, yeni materyalistler de düşüncenin maddesel olduğunu ve bu nedenle düşünceyle madde arasında ayrılmaz bir bağ olduğunu savunurlar. Cavendish, aslında tüm niteliklerin de maddesel olarak vücutta bulunduğunu öne sürer (Hequembourg, 2014, s. 176). Ancak eğer hareket vücudu terk ederse yaşamla birlikte tüm bu nitelikler de sona erer ("Hareket her şeyin Canıdır"²²).

Cavendish, yaratılıştaki atomlar arası uyumun önemini özellikle vurgular çünkü aradaki uyumun yok olması demek çeşitli hastalıkların ve hatta ölümün meydana gelmesi demektir. Dolayısıyla, "Atomlar dans ederken Hareket onları yönetir"²³ şiirinde Cavendish, atomların dansları esnasında göstermiş oldukları uyumun altını çizer çünkü ona göre bu uyum "sağlığın" işaretidir (1996, s. 7). Ancak bu uyum bozulduğunda hareket durur, dans sona erer ve ölümle sonuçlanır ya da "Atomlar ve Hareket kavga eder"²⁴ şiirinde ele aldığı gibi, "Hareket ve Atomların arası açılırsa / Gök yüzünde gök gürültüsü ve İnsanda hastalık meydana gelir" (1996, s. 1-2). Hande Sadun'un dile getirdiği gibi, "Atom Şiirleri"nde Cavendish, "ateşin nasıl yandığı, vücudun nasıl çürüdüğü, beynin nasıl çalıştığı, hastalıkların nasıl ortaya çıktığı ama hepsinden öte dünyanın nasıl yaratıldığına dair nedenler üretmeye çalışır" (2005, s. 189) ve her şeyi madde ve atomun hareketi ile açıklar çünkü evrendeki "Her şey Atomlar tarafından yönetilir."²⁵

Sonuç

Margaret Cavendish, bilimle hayal gücünü birleştirerek ürettiği "Atom Şiirleri"nde dönemin erkek egemen bilim ve edebiyat anlayışına ters düşen bir bilim anlayışı sunar. Şiirlerinde on yedinci yüzyılda yeniden canlanan atomizm ve materyalizm kavramlarını, bir kadın yazar için uygun görülmesi de büyük bir cesaretle ele alır. Bunu yaparken bilimsel bir teori yerine, doğal zekâsı olarak gördüğü hayal gücünü kullanır ve onunla hiçbir zaman "Şaşalı Sofralar," "İran Halıları," "Altın Tabaklar" ve "Kristal Bardaklar" vaat etmez, aksine bir kadın için daha uygun görülen "çavdar ekmeği" ve "tereyağı"nın sadeliğini sunacağını söyleyerek erkek yazarlara savaş açmadığını vurgular ("To Natural Philosophers," 1996, s. 60-62). Yalnızca, kadın yazar olarak bilim alanında var olduğunu göstermek ister. Kendi benliğiyle atomlar arasında benzerlik kurduğu için "Atom Şiirleri"nde konu olarak özellikle atomları seçen Cavendish, kendi başlarına hareket edebilen canlı atomlar gibi kendisini, erkek yazarlara ayrılan alanlarda yazma ve hatta yazdıklarını yayınlama konusunda özgür hissettiğinin altını çizer. Kullandığı olağanüstü metodu ile "bilim dünyasının altını üstüne getiren" Cavendish (Sarasohn, 1984, s. 294), aslında kendi "bilimsel devrimini" yaparak (Sarasohn, 2010, s. 190) tek arzusu olan sonsuz üne kavuşur. Ancak "Atom Şiirleri"nde yeni materyalizmin iki ana düşüncesi olan madde canlıdır ve düşünce maddeseldir tezinin temelini atmasına rağmen ne yazık ki günümüzde bununla ilgili hemen hemen

²¹ "Of Loose Atomes"

²² "Motion is the Life of all thing"

²³ "Motion directs, while Atomes dance"

²⁴ "Atomes and Motion fall out"

²⁵ "All things are govern'd by Atomes"

hiçbir çalışma mevcut değildir. Akademik dünyada bu boşluğun doldurulmasında bu makalenin önemli bir adım olması beklenmektedir.

Kaynakça

- Arabatzis, T. (2006). *Representing Electrons: A Biographical Approach to Theoretical Entities*. Chicago: Chicago Üniversitesi Yayınları.
- Bal, M. (2004). "Major Poetic Concepts in Samuel Taylor Coleridge's *Biographia Literaria* and Their Reflections in His Poems 'the Eolian Harp,' 'Kubla Khan,' *the Rime of the Ancient Mariner* and 'Dejection: An Ode.'" Yüksekisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Battigelli, A. (1998). *Margaret Cavendish and the Exiles of the Mind*. Kentucky: Kentucky Üniversitesi Yayınları.
- Bowerbank, S. (1984). "The Spider's Delight: Margaret Cavendish and the 'Female' Imagination." *English Literary Renaissance*, 14(3), 392-408. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/>
- Cavendish, M. (1996). "The Atomic Poems of Margaret (Lucas) Cavendish, Duchess of Newcastle, from Her *Poems, and Fancies*, 1653." L. T. Partington (Ed.). *Emory Women Writers Resource Project at the Lewis H. Beck Center*. Emory Üniversitesi.
- Cavendish, M. (2004). *The Blazing World and Other Writings*. Londra: Penguin.
- Cavendish, M. (1886). *The Life of William Cavendish: Duke of Newcastle, to which is added the True Relation of My Birth, Breeding, and Life*. C. H. Firth (Ed.). Londra: John C. Nimmo.
- Cavendish, M. (2000). *Poems, and Fancies, 1653*. H. L. Smith, B. A. Carroll (Ed.), *Women's Political & Social Thought: An Anthology* (s. 73) içinde. ABD: Indiana Üniversitesi Yayınları.
- Cavendish, M. (1656). *A True Relation of my Birth, Breeding, and Life. Natures Pictures, Drawn by Fancies Pencil to the Life*. Londra, İngiltere: J. Martin and J. Allestrye.
- Cavendish, M. (2001). *Observations Upon Experimental Philosophy*. E. O'Neil (Ed.). Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayınları.
- Cavendish, M. (1653). *Philosophicall Fancies*. Londra: Tho. Roycroft.
- Cavendish, M. (1972). *Poems, and Fancies*. Birleşik Krallık: Scholar.
- Cavendish, M. (1997). *Sociable Letters*. J. Fitzmaurice (Ed.). New York: Garland.
- Challoner, J. (2018). *The Atom: The Building Block of Everything*. Londra: Ivy.
- Coleridge, S. T. (2013). "Biographia Literaria." S. Greenblatt (Ed.), *The Norton Anthology of English Literature* (s. 491-96) içinde. New York: W. W. Norton.
- Duncan, S. (2012). "Debating Materialism: Cavendish, Hobbes, and More." *History of Philosophy Quarterly*, 29(4), 391-409. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/>
- Fitzmaurice, J. (1990). "Fancy and the Family: Self-Characterizations of Margaret Cavendish." *Huntington Library Quarterly*, 53(3), 198-209. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/>
- Gregersen, E. (Ed.). (2011). *Physics Explained: The Britannica Guide to Particle Physics*. New York: Britannica.
- Hall, M. B. (1975). "The Royal Society's Role in the Diffusion of Information in the Seventeenth Century." *Royal Society*, 29(2), 173-92. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/>
- Hequembourg, S. (2014). "The Poetics of Materialism in Cavendish and Milton." *The English Renaissance*, 54(1), 173-92. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/>
- Henry, J. (2012). *Religion, Magic, and the Origins of Science in Early Modern England*. New York: Routledge.

- Hobby, E. (1998). "Usurping Authority over the Man: Women's Writing 1630-89." M. Shaw (Ed.), *An Introduction to Women's Writing From Middle Ages to the Present Day*, (s. 65-93) içinde. Londra: Prentice Hall.
- Kargon, R. H. (1966). *Atomism in England from Harriot to Newton*. Oxford: Clarendon.
- Lawrence, K. R. (1988). *Penelope Voyages: Women and Travel in the British Literary Tradition*. Londra: Cornell Üniversitesi Yayınları.
- McLean, A. (2011). *What is Atomic Theory?* Canada: Crabtree.
- Melsen, A. G. (2004). *From Atomos to Atom: The History of the Concept Atom*. New York: Dover.
- Merchant, C. (1989). *The Death of Nature: Women, Ecology, and the Scientific Revolution*. New York: Harper Collins.
- Oppermann, S. (2016a). From material to posthuman ecocriticism: Hybridity, stories, nature. H. Zapf (Ed.), *Handbook of ecocriticism and cultural ecology* içinde (s.273-294). Berlin: De Gruyter.
- Rees, E. L. E. (2003). *Margaret Cavendish: Gender, Genre, Exile*. New York, ABD: Manchester Üniversitesi Yayınları.
- Sadun, H. (2005). "Where Science Meets With Fancy: The Atomic Poems of Margaret Cavendish, Duchess of Newcastle." *Edebiyat fakültesi Dergisi*, 22(2), 187-203.
- Sarasohn, L. T. (2010). *The Natural Philosophy of Margaret Cavendish: Reason and Fancy during the Scientific Revolution*. Baltimore: Johns Hopkins Üniversitesi Yayınları.
- Sarasohn, L. T. (1984). "A Science Turned Upside Down: Feminism and the Natural Philosophy of Margaret Cavendish." *HLQ*, 47(4), 289-307. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/>
- Shapin, S. (1988). "The House of Experiment in Seventeenth-Century England." *Isis*, 79(3), 373-404. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/>
- Solomon, J. F. (1989). "Annotating the Annotations: A Philosophical Reading of the Primary and Secondary Imagination." F. Burwick (Ed.), *Coleridge's Biographia Literaria: Text and Meaning* (s. 138-49) içinde. Columbus: Ohio Üniversitesi Yayınları.
- Stevenson, J. (1996). "The Mechanist-Vitalist Soul of Margaret Cavendish." *SEL*, 36(3), 527-43. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/>
- Taylor, I. (2015). *Famous Discoveries and their discoverers: Fascinating facts from the worlds of science, technology and human achievement*. Birleşik Krallık: Memoirs.
- Wall, W. (1993). *The Imprint of Gender: Authorship and Publication in the English Renaissance*. Londra: Cornell Üniversitesi Yayınları.
- Wallraven, M. (2007). *A Writing Halfway Between Theory and Fiction: Mediating Feminism from the Seventeenth to the Twentieth Century*. Almanya: Königshausen ve Neumann.
- Walters, L. (2014). *Margaret Cavendish: Gender, Science and Politics*. Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayınları.
- Whitaker, K. (2002). *Mad Madge: The Extraordinary Life of Margaret Cavendish, Duchess of Newcastle, the First Woman to Live by Her Pen*. New York, ABD: Basic.

81. Antonio Muñoz Molina'nın *Los misterios de Madrid* romanında Madrid'deki Franco sonrası kentsel ve kültürel değişimlerin izlerini sürmek¹

Ebru YENER GÖKŞENLİ²

APA: Yener Gökşenli, E. (2022). Antonio Muñoz Molina'nın *Los misterios de Madrid* romanında Madrid'deki Franco sonrası kentsel ve kültürel değişimlerin izlerini sürmek. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1248-1260. DOI: 10.29000/rumelide.1193099.

Öz

Günümüz İspanyol edebiyatının en önemli yazarlarından biri olan Antonio Muñoz Molina, romanlarında kent imgesine ayrı bir önem vermiş ve kentleri çoğu kez insani özelliklerle betimleyerek onları kişileştirmiştir. Bu makalenin amacı, *Los misterios de Madrid (Madrid'in Sırları)* adlı romanının merkezinde yer alan Madrid kenti ve onun 60'lardan 90'lı yıllara uzanan dönemde yaşadığı tarihsel ve sosyolojik değişimlerin adı geçen eser üzerinden incelenmesidir. 1992 yılında yayımlanan roman, 90'lı yılların başında önemli bir sebeple kendini başkentte bulan Lorencito Quesada'nın macerasını birinci kişi anlatımıyla okura aktarır. Anti-kahraman özellikleri sergileyen Quesada, 60'lı yılların Madrid'i ile yıllar sonra yeniden geldiği 90'ların Madrid kentini düzenli bir biçimde karşılaştırmaktadır. Gerçekte karşılaştırılan ise kentin Francisco Franco idaresindeki 60'lar dönemi ile demokratikleşme sürecinin henüz tamamlandığı 90'lı yılların başlarıdır. Bu çalışmada, *Los misterios de Madrid* romanı aracılığıyla Madrid'in kent yaşamı ve kültüründeki farklılaşma, mimari yapılarıdaki değişimler ve göçün nüfus üzerindeki etkisi gibi bir takım konular irdelenmektedir. 60'lı yılların Madrid'i, anlatıcının gözünden köyden kente göçenlere, öğrencilere ve gezginlere kucak açan cömert bir başkent olarak betimlenir. Oysa 90'larda Madrid'de göçmenleri konuk eden yerler değişmiş, kentin sokakları tehlike saçan bir yer haline gelmiştir. İroni yüklü dili ve karikatürize edilen başkarakterıyla *Los misterios de Madrid*, günümüz İspanyol toplumunda gözlemlenen birtakım sorunların kökeninin de 90'lı yıllara dayandığını ortaya koyar. Roman, bu yönüyle de önemli bir sosyolojik niteliğe sahiptir.

Anahtar kelimeler: Antonio Muñoz Molina, *Los misterios de Madrid*, Değişim, Kent Kültürü

Tracing the urban and cultural changes of Madrid after Franco in Antonio Muñoz Molina's novel *Los misterios de Madrid*

Abstract

Antonio Muñoz Molina, one of the most important writers of the contemporary Spanish Literature, has given a special importance to the image of the city in his novels and personified these cities often by describing them with human characteristics. The aim of this article is to examine the city of Madrid, which is at the center of the author's novel *Los misterios de Madrid* (Secrets of Madrid) and the historical and sociological changes it has experienced between the 60s and the 90s through the mentioned novel. The novel, published in 1992, tells the adventure of Lorencito Quesada, who finds himself in the capital city for an important reason in the early 90s. The main character tells his

¹ Bu çalışma 18-20 Eylül 2019 tarihlerinde İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde düzenlenen II. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilerek makale haline getirilmiş versiyonudur.

² Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İspanyol Dili ve Edebiyatı ABD (İstanbul, Türkiye), eyener@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9084-3698. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193099]

adventure with a first-person narration. Quesada, who is depicted with the anti-hero features, regularly compares the Madrid of the 60s with the city to which he came back later in the 90s. Actually, the comparison is between the 60s period which was under Francisco Franco's regime and the early 90s, when the democratization process was just completed. In this study, some issues such as the differentiation in Madrid's urban life and culture, changes in architectural structures and the effect of migration on the population are examined through the novel *Los misterios de Madrid*. Madrid of the 60s is depicted as a generous capital that welcomes the immigrants, students and travelers from the village to the city through the eyes of the narrator. However, in the 90s, the places that host immigrants in Madrid have changed, and the streets of the city have become dangerous places. With its ironic language and caricatured protagonist, *Los misterios de Madrid* reveals that the roots of some problems observed in today's Spanish society date back to the 90s. In this regard, the novel has an important sociological aspect.

Keywords: Antonio Muñoz Molina, *Los misterios de Madrid*, Change, Urban Culture

Giriş

Günümüz İspanyol Edebiyatının en tanınan yazarlarından biri olan Antonio Muñoz Molina, birbirinden farklı türdeki romanlara imza atmış, eserlerinde anlatı tekniği olarak yer verdiği medyalarasılık yöntemiyle pek çok akademik çalışmaya da konu olmuştur. *El Invierno en Lisboa* adlı eserinde sinema ve müzik gibi farklı medyalarından yararlanan yazar (Yener Gökşenli, 2009, s. 27), *Plenilunio*'da ise polisiye romanın önemli bir örneğiyle okurların karşısına çıkar. Franco sonrası İspanyol romanının önemli yazarlarından biri olan Antonio Muñoz Molina, Yeni Roman akımına olan yakınlığı ve eserlerinde şehir imgesine verdiği önemle de bilinir. Yazarın *El Invierno en Lisboa* ve *Beltenebros* isimli romanlarına ev sahipliği yapan şehirler çoğu kez insani özelliklere bürünerek bir kişilik kazanır, adeta birer roman kahramanına dönüşürler. Muñoz Molina'nın romanlarında Lizbon, Barselona ya da Madrid gibi pek çok şehir, kimi zaman karanlık köşeleriyle gizemli ve tehditkâr, kimi zamansa entrikanın hüküm sürdüğü karmaşık ve sıra dışı yerler olarak betimlenir. Romanlarında kent betimlemelerine verdiği önem hakkında: "Yaşarken olduğu gibi yazarken de kentler benim için birincil öneme sahiptir" diyen yazar, anlatıda belirli bir kente odaklanmayı tercih ettiğini dile getirmiştir (Akt. Martín Gil, 1988, s.28).

Bu çalışmaya konu olan, kara roman ve gerilim türündeki *Los misterios de Madrid* (Madrid'in Sırları) (1992) adlı romanın merkezinde ise İspanya'nın başkenti Madrid yer alır. Romanın başkışisi Lorencito Quesada, birinci kişi anlatımıyla okura anılarında kalan 60'lı yılların Madrid'i ile önemli bir nedenle yıllar sonra geldiği 90'ların başındaki Madrid şehri karşılaştırır. Gerçekte karşılaştırılan ise bu şehrin Franco idaresindeki 60'lar dönemi ile demokratikleşme sürecinin henüz tamamlandığı 90'lı yılların başlarıdır. Bu çalışmanın amacı, başkentin 60'lardan 90'lara uzanan, yaklaşık otuz yıl boyunca yaşadığı toplumsal ve kentsel değişiminin izlerini sürmektir. Madrid kentinin Franco yönetiminden geçiş dönemine, oradan da demokrasiye uzanan yolculuğu sırasında neler yaşadığını inceleme nesnemiz olan *Los misterios de Madrid* romanındaki yansımalar üzerinden okumaya çalışacağız. Ancak öncelikle romanın konusuna kısaca değinmek yerinde olacaktır.

Romanda olay örgüsü 1992 yılını konu alır. Kutsal Hafta'ya sadece birkaç hafta kala küçük Endülüs kenti Mágina'dan³ kent için büyük önem taşıyan Greñalı Hz. İsa heykeli çalınmıştır. Buranın önde

³ Muñoz Molina'nın pek çok romanında konu aldığı Mágina kurgu bir kent olsa da, çoğu eleştirmen tarafından yazarın doğduğu ve delikanlılığını geçirdiği bir Endülüs beldesi olan Úbeda'nın iz düşümü olduğu öne sürülür. Begines Hormigo Mágina'nın Úbeda'nın sureti olduğunu savunmuş, ancak yazarın kurgu sırasında bir takım değişiklikler yapmış olduğunu belirtmiştir (2006, s. 176). Quesada Gómez de yazarın Mágina'yı konu aldığı romanlarında bu düşsel kentin Úbeda'dan

gelenlerinden biri yine aynı çevreden ve muhafazakâr bir düşünce yapısına sahip olan Lorencito Quesada'ya bu heykeli bulması için Madrid'e gitme görevi verir. Tüm yaşamı küçük bir kent olan Mágina'da geçen bu roman kahramanı yerel bir gazetede çalışmakta, korkak kişiliği, sakarlıkları ve saflıklarıyla anlatı boyunca karikatürize edilerek okura bir anti-kahraman imgesi olarak sunulmaktadır. Bu roman kahramanı kendine verilen görevle ve elindeki tek ipucu olan hırsıza ait perukla birlikte üç gün sürecek bir Madrid macerasına koyulur. Lorencito, kiliseye bağlılığı, muhafazakâr düşünceleri ve Franco Dönemi'ni özlemle anmasıyla Belçikalı gazeteci Jean Claude Fonder'in de belirttiği gibi İspanya'nın Franco ile geçirdiği dönemden hoşnut olanların temsilcisidir (Akt. Stewart, 2012, s. 261). Bir Katolik gazetesinde yazan başkahramanımız, orta yaşlarda ve evli bir adamdır. Ancak onun anlatıdaki kilit rolü, okura 1992 yılının Madrid'i ile 60'ların sonlarındaki Madrid'in bir karşılaştırmasını sunmasıdır.

Muñoz Molina, başkente dair değişimleri bu roman kişisi üzerinden aktarmayı tercih etmiştir. Lorencito'nun aktardıkları kimi zaman öznel yönüyle bu muhafazakâr roman kişinin kendi bakış açısını yansıtsa da, yine de eser kentin iki farklı dönemi hakkında önemli tarihi bilgileri içermesiyle gerçekçi bir yapıya sahiptir.

Başkahraman Lorencito Quesada, Muñoz Molina'nın bu romanında okurun karşısında ilk kez belirmez. Onunla yazarın *El cuarto de fantasma* başlıklı öyküsünde tanışmış olan okur, bu anlatıda Lorencito Quesada'yla onun gençlik yıllarında karşılaşmış olur. Parapsikoloji ile ilgilenen bu karakter tanınmış bir gazeteciye dönüşme isteğiyle doludur. Kültürel anlamda yetersiz olsa da, yerel bir gazete olan *Singladura*'da yazmaya başlar. Aynı roman kişisinden Molina'nın ünlü romanı *El jinete polaco*'da aynı şekilde söz edildiği görülür. Lorencito bu romanda da gazetecilikte ilerlemenin ve memleketi olan Mágina'nın gelişmesine ön ayak olmanın hayalini kurmaktadır (Begines Hormigo, 2006, s. 302). Ancak *Los misterios de Madrid* romanında Lorencito artık başkentte kendi maceralarına atılan bir anti-kahramana dönüşmüştür.

İspanyol filozof José Ortega y Gasset, kahraman ile anti-kahraman arasındaki ayrımı şu sözlerle yapmıştır: "Olmayı istemekten artık olduğuna inanmaya kadar olan, trajik olandan gülünç olana uzanan mesafedir. Bu, yücelik ile gülünçlük arasındaki adımdır" (1984, s. 239). Bu romanın başkişisi de kendisini araştırmacı gazeteci olarak görür. Kendisinin aktif bir gazeteci olup, *Singladura*'ya yaptığı katkıların bu gazete için büyük önem taşıdığına inanır. Ancak bu karakter roman boyunca gözlemlendiğinde, klasik kahramanın özelliklerini taşımak yerine, roman boyunca sergilediği davranış şekilleri ve düşünceleri göz önüne alındığında bir anti-kahramanı yansıttığı görülmektedir (Begines Hormigo, 2006, s. 303).

Lorencito Quesada, Madrid'de sadece üç gün kalmasına rağmen en son 60'ların sonlarında Franco idaresinde gelmiş olduğu kentin 90'lı yıllardaki insan manzaralarını, giyim kuşam ve davranışlarındaki değişimi, ayrıca kentin yıllar içinde farklılaşan görünümünü çoğu kez eleştirel bir biçimde yansıtır. Bu eleştirilerinde onun muhafazakâr yapısının payı olsa da, yazarın roman kahramanı aracılığıyla dönemin Madrid'ine ve onun değişen demografik yapısına ayna tuttuğuna tanık oluruz. Navarro-Daniels gibi eleştirmenler yazarın bu macerayı geçiş döneminden demokrasiye uzanan süreçte başkent hakkındaki görüşlerini yansıtmak üzere bir araç olarak ele aldığını öne sürmüşlerdir (s.3). Quesada, Madrid'de kültür ve mimari alanlarında tanık olduğu gelişmeler karşısında şaşkınlığını gizleyemez.

izler taşıdığını belirtmiş, ancak bu eserleri coğrafi sınırlara indirgeyen bir yaklaşımla ele almanın doğru olmayacağını altını çizmiştir (2006, s. 89).

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

Demokrasiye geçiş döneminde başkentte gerçekleşen kentsel değişimlere eserin incelenmesi sırasında değinilecektir. Ancak İspanya'nın Franco yönetimi sonrasında demokrasiye geçiş dönemini kısaca özetleyecek olursak bir takım dönüm noktası olaylara değinilmesi gerekir.

Franco sonrası değişim ve demokratikleşme süreci

Francisco Franco'nun 1975 yılında ölümünden Antonio Tejero'nun 1981'deki darbe girişimine uzanan yıllar geçiş döneminin ilk bölümü olarak kabul edilir. Bu olay sonucunda kral Juan Carlos demokratik sistemi savunmuş ve halk ilk kez yönetim sistemine dâhil edilmiştir. 1982 yılındaki seçimlerin İspanyol Sosyalist İşçi Partisi'nin zaferiyle sonuçlanmasıyla geçiş döneminin ikinci bölümü başlamış kabul edilir. Araştırmacı Teresa Vilarós da söz konusu dönemi ele aldığı eserinde, 1992'de imzalanan Maastricht Antlaşması ve Felipe González yönetiminde uluslararasılaşma politikasının benimsenmesiyle İspanya'nın demokrasiye uzanan geçiş döneminin tamamlandığını belirtir. Muñoz Molina'nın Madrid'i anlatının merkezine koyduğu eseri ise 1992 yılına yani İspanya'nın demokratikleşme sürecinin tamamlandığı yıla denk gelir (Vilarós,1998, ss.1-3).

Eserde demokrasiye geçişle ilgili hem olumlu hem de olumsuz bir takım toplumsal değişim yansıtılmaktadır. Madrid gibi büyük bir kent gelir eşitsizliği, işsizlik, göçmen artışı, güvenlik sorunu ve uyuşturucu kullanımındaki artışla resmedilir. Ancak bu sorunların o yıllarda çoğu Avrupa ülkesini etkilediği de bir başka gerçektir. Anlatıcının gözünden 60'lı yılların Madrid'i köyden kente göçenlere, öğrencilere ve gezginlere kucak açan cömert bir şehirken, 90'larda göçmenleri konuk eden yerler değişmiş, izbeleşmiş, sokakları masumiyetini kaybetmiş ve Madrid artık tehlike saçan bir şehir haline gelmiştir (Muñoz Molina, 1992, s. 39).

Antonio Muñoz Molina, Jaén kentine bağlı Úbeda beldesinde dünyaya gelmiş olsa da, Madrid'in semtlerini çok iyi tanınması onun bir yazar olarak anlatısına zenginlik katmasını sağlamıştır. Yazar, 70'li yıllarda üniversite öğrenimi için geldiği Madrid'de Franco sonrası dönemde Çağdaş İspanyol Edebiyatı'nın yeniden doğuşunda etkin bir rol oynamıştır. Uzun yıllar başkentte kaldığı için kentin çoğu semtinin demografik yapısına hâkimdir⁴. Muñoz Molina eserinde bizi sayısız sokağa, cadde ve meydana götürür. Okur olarak, Quesada'nın gözünden Jesús de Medinaceli Bazilikası ve oradaki dilencilerin yanı sıra Café Central gibi gece mekânlarına da tanıklık ederiz. Diğer kozmopolit Avrupa kentlerine benzemesi üzere planlı bir değişim hareketi içine sokulan Madrid kenti, bu dönemde ülkenin geri kalanıyla birlikte "Avrupalı" olarak kabul edilmeyi hedeflemiştir. Ancak İspanya, 1986 yılında Avrupa Birliği'ne kabul edildiyse de, çoğu diğer Avrupa şehrini etkileyen göçmen⁵ ve uyuşturucu bağımlılığı gibi bir takım toplumsal sorun ülke gündemini uzun yıllar etkilemiştir⁶.

Okur, anlatı boyunca Lorencito Quesada'ya sayısız sokak ve meydanda eşlik ederken; dilencileri, dini mekânları, gece kulüplerini, hatta lüks ortamıyla betimlenen Palace Hotel'i gözlemler. Yazar, varoş semtlerden en lüks kafe ve otellere dek uzanan bu Madrid turunda bizlere bir toplumsal dengesizlik manzarası çizer. Yoksulluk, uyuşturucu bağımlılığı, göçmenlerin ve evsizlerin sayısındaki ciddi artış

⁴ Yazar, 1974-1992 yılları arasında Granada'ya taşınmış, üniversitede sanat tarihi öğrenimi almıştır. 1992 yılında ise yeniden Madrid'e dönmüştür (Begines Hormigo, 2006, s. 14).

⁵ 2006 yılında yayınlanan *La España democrática (1970-2000)*. *Cultura y vida cotidiana* başlıklı araştırma kitabında Díaz Barrado, İspanya'nın yavaş yavaş İtalyanlardan, Araplardan, Güney Amerikalılardan ve son yıllarda Ruslardan, Rumenlerden ve Bulgarlardan oluşan suç gruplarının merkezi haline geldiğini belirtmiştir (s. 239).

⁶ İspanya'nın 90'lı yıllar gençliğini etkileyen ve romana da konu olan toplumsal sorunların ilk sıralarında uyuşturucu ve alkol sorunlarının bulunduğu gözlemlenir (Fusi, 2012, s.262). Söz edilen toplumsal sorunlar içinde yoksulluk ve evsiz nüfusun artması da gösterilmektedir (Navarro-Daniel, s.3)

ülkenin lüks içinde yaşayan kesimleriyle ciddi bir karşıtlık sergilemektedir. Bize farklı dünyaları aktaran Lorencito, sanki aynı kentin farklı semtlerini değil de İspanya'nın farklı kentlerini geziyor gibidir.

Atocha tren istasyonundaki ilk izlenimler

Lorencito Quesada Madrid'e vardığında ünlü Atocha tren istasyonunda bir an için yanlış kente geldiğini düşünür. Anılarında demirden büyük kaideler, kocaman bir saat, ayrıca Tanrı ve İspanya uğruna şehit düşmüş olanların bir listesinin bulunduğu mermerden bir mezar taşı vardır. Şimdi ise tren istasyonu değişmiştir, çimentodan duvar ve sütunlar, ayrıca trenlerle ilgili bilgilendirmeler vardır (Muñoz Molina, 1992, s. 26). Madrid'e son gelişinin üzerinden yirmi yıldan fazla zaman geçmiştir ve buraya ait eski hatıraları onun artık özlemine çektiği Franco rejimine aittir. Oysa Madridliler 1985 ile 1992 yılları arasında hizmet dışı kalan Atocha İstasyonu'nun yeniden yapılmasına tanıklık etmişlerdir. Onlar bu ve bunun gibi değişimleri bizzat yaşadıkları için dışarıdan gelen bir kişiye göre şehirdeki değişimlere daha fazla uyum sağlamış oldukları söylenebilir (Navarro-Daniels, s. 3).

Kahramanımız şehre geldiğinde istasyon yakınlarındaki bir pansiyona yerleşir. Orta yaşlarda olduğu belirtilen Lorencito, anlatı boyunca muhafazakâr ve eleştirel bir bakış açısı sergiler. Çevresini gözlemlerken insanın bu kentte kaybolduğunu ve günahın etrafta kol gezdiğini belirtir. Kahramanın belli bir sosyal sınıfın temsilcisi olması ve çevresindeki değişimleri bu yönden değerlendirmesi romanın toplumsal gerçekçi yönünü de ön plana çıkarmaktadır. Marksist eleştiri kuramının önde gelen isimlerinden Lucien Goldmann'ın⁷ toplumsal gerçekçi roman hakkında öne sürdüğü ölçütlerden olan "istisnai birey" olgusu Lorencito'da ete kemiğe bürünür. Başkahraman, romanda betimlenen özellikleriyle bu tanıma uymaktadır. Kendisi toplumun muhafazakâr ve Franco Dönemi'ni özlemle anan bölümünün temsilcisidir. Geldiği küçük kentle ve gelenekleriyle sürekli övünme tutumu içindedir. Örneğin Francisco Franco'nun ölümünün ardından Mágina'da sinemaya gelen açık bir müzikalin dini çevrelerde skandal yarattığını söylerken bir yandan da şu sözlerle kendi kentini övünür: "Çok asil, çok kahraman ve sadık kent Mágina... Yaşa Kutsal Hafta... Yaşa Katolik Mágina..." (Muñoz Molina, 1992, s. 136)⁸.

Ancak kentin ve olayların Quesada'nın gözünden yansıtılmasıyla, sadece büyük kentlerde her şeyin yıkım ve günahla dolu olduğunu düşünen muhafazakâr taşrahıların bakış açısıyla değil, aynı zamanda kendi yarattığı Avrupa imajından hoşlanan bir bakış açısıyla da karşılaşırız. Anlatıcı bir yandan da ülkenin yaşamakta olduğu ekonomik ve sosyal sorunları aktarmaktadır.

Muñoz Molina'nın diğer eserleri incelendiğinde bu romanında gülmece öğesine ağırlık verdiği gözlemlenir. Eserde karikatürize edilen Lorencito Quesada⁹, yaşadığı küçük kent olan Mágina'nın Singladura dergisinde oraların geleneklerini överek anlatır. Kutsal Hafta geleneğinin ve başka geleneklerin de ateşli bir savunucusudur. Kahramanımız, temiz ve saf karakteriyle Madrid'in 90'lı yıllardaki çehresine uyum sağlamakta hayli zorlanır. Bu da okuru gülmece ve ironi yüklü bir serüvene sürükler.

⁷ Goldmann'a göre toplumsal sınıflarla metin arasında ilişki kuran araçlar "istisnai bireyler"dir. Bu kişiler çeşitli nedenlerle grubun dünya görüşünü en iyi şekilde yansıtır ve böylelikle edebi bir yeterlilik de sergilerler (Akt. Wollf, 2000, s.69).

⁸ Eserin İspanyolca orijinalinden yapılan çeviriler makalenin yazarına aittir.

⁹ Saf kişiliğiyle dikkat çeken gazeteci Lorencito Quesada, 1966 yılında çevrilen *La ciudad no es para mi* filminde başrolü oynayan Paco Martínez Soria'yı andırır. 60'lı yılların en yüksek gişe hasılatını yapan bu filmde emekli Agustín Valverde de kırsaldan Madrid'e, oğlunu ziyarete gelir. *Los Misterios de Madrid*, Madrid betimlemeleriyle kaba komedi türündeki bu ironi yüklü filmi hatırlatır.

Şehrin ışıklı panoları Lorencito'ya yirmi yılı aşkın bir süre önce geldiği Madrid'in görüntüsünü hatırlatır. Ancak Madrid'in değişen çehresinde trafik sorunu yerini almıştır. Artık şehrin geniş caddelerinden akan trafik Niagara Şelaleleri'ne benzemektedir (s.29). Trafik yüzünden en yakındaki kulenin çanlarını bile duyamadığını fark eden kahramanımız, geçmişe özlem duyarak General Orduña Meydanı'ndaki saati hatırlar (s.49). Trafikten ciddi anlamda korkmaktadır. En büyük korkusu da yaya geçidinin tam ortasında araçlara yeşil yanarsa düşeceği durumdur. Bu yüzden geniş caddelerde karşıdan karşıya geçmeye pek cesaret edemez. Kaldığı pansiyondan dışarı çıktığında yolda ne trafik lambasının ne de yaya geçidinin olması ya da Atocha meydanında araçların bufalo sürüleri gibi geçmesi bu şehre en son 60'lı yıllarda gelen kahramanı hem şaşırtır, hem de oldukça korkutur.

Madrid'in yaşadığı tüm bu değişimlere roman boyunca Lorencito'nun gözünden tanık olsak da, yine de eserde anlatılan, Madrid'in 25 yılı içeren Franco sonrası dönemdeki toplumsal ve kentsel değişiminin bir portresidir. Roman, toplumu yansıtmaya yönüyle ele alındığında, bir diğer önemli Marksist edebiyat kuramcısı Georg Lukács'ın toplumsal gerçekçilik ölçütlerinden olan "dönemin gerçekçi betimlemelerinin aktarılması" özelliğini yerine getirdiği gözlemlenir. Bu yönüyle anlatının, Macar kuramcı Lukács'ın da belirttiği "tarihsel roman" özelliklerini (2010) taşıdığı söylenebilir.

Başkentten değişen yüzü hakkındaki betimlemeler ise romanın daha ilk sayfalarında okuru karşılar. Lorencito'nun konaklamak üzere gittiği Bay Rojo'nun pansiyonu yıllar öncesine göre oldukça değişmiştir. Mekânın ona göre "eski güzel zamanlarındaki" yemek odası artık ortadan kaldırılmış, kırsal manzaralar işli o soylu halıların ve kadife kaplı koltukların yerini Afrika sanatını yansıtan ahşap fillerin, maskelerin ve tamburların bulunduğu karmaşık bir pazar yeri görüntüsü almıştır. Beyaz tunik içinde iki Afrikalı ise Afrika tamburlarının çaldığı müzik eşliğinde yemek salonunun köşesinde ağır kokulu bir şeyler pişirmektedir (Muñoz Molina, 1992, s.38). Lorencito'nun anlatının başındaki bu gözlemleri romanın devamında okuru bekleyen, göçmenlerle ilgili olumsuz manzaraların habercisi niteliğindedir. İstasyondan çıktığında caddede ilk gördüğü Tarım Bakanlığı olur. Onun yanı sıra ışıklı panosuyla Mediodía Otel'i'nden söz eder. Kentte karşılaştığı mekânların gerçekliği ya da bir zamanlar o kentte bulunmuş olmaları ise anlatıya gerçeklik hissi katmaktadır.

90'lı yıllarda Rastro meydanı ve göçmen sayısındaki artış

Eserde 90'ların Madrid kentine farklı etnik kökenlerden gelmiş olan insan sayısındaki artışa da dikkat çekilir. Başkarakter, Madrid'in merkezinde bulunan Sol Meydanı'nda farklı ırklardan çok sayıda insanın etrafta dönüp durduğunu belirterek bu meydanı tekinsiz bulduğunu belirtir. Çevresinin dilenciler, siyahiler, Faslılar ve flüt çalan Güney Amerika yerlileriyle dolu olduğunu bildirir. Meydanın köşelerinde ise ona göre tam olarak ne yaptığı belli olmayan insanlar vardır. Lorencito'ya göre bunlar muhtemelen haydut ya da katil potansiyeli olan kişilerdir (s.58). Bu tanımlarıyla anlatıcının kozmopolit bir hal almış olan başkentten memnuniyetsizliği izlenir. Kahramanımız Madrid'in ünlü pazar yeri el Rastro'ya vardığında ise tezgâhlarda satılanları şöyle aktarır:

Kraliyet ailelerinin yağlı boya resimleri, askeri üniformalarla onlara ait kahramanlık nişaneleri, bir yanda Placido Domingo'nun korsan kasetleri, ilk pikaplar, hırsızlıkla yeni temin edilmiş radyolu kasetçalarlar, bir diğer yanda ise meyve soyma aletleri... Bunların alıcı aradığı Rastro'da satıcılar var güçleriyle bağırarak, farklı müzik türleri ise uyumsuz bir biçimde birbirine karışmaktadır. Örneğin bir odadan yükselen elektronik müzikle pasadoble çalan bir çingenenin trompet sesi bir arada duyulur (s.156).

Bu meydanda yeniyle geleneksel olan müzik türleri birbirini bastırmaya çalışır. Lorencito'nun kaldığı pansiyonda ise göçmenlere ait bir müzik kulakları doldurur. Koridorun ucunda Afrika tamburu ile

çalınan egzotik sesler yükselmektedir. Oysa anlatıcı, yirmi yıl önce kaldığı bu pansiyonda *zarzuela* romanslarının dinlendiğini ve ortamın Madrid usulü yahni koktuğunu geçmişe özlem duyarak aklından geçirir (s.33). Geleneklerine son derece bağlı olan Lorencito için bu, ortamdaki fark edilir bir değişimdir.

Göçmenlerin müzik kültürleriyle ilgili gözlemlerinin ardından Lorencito, ulaşım araçlarından söz etmeye koyulur. Geçmişle karşılaştığında şehrin kendisi gibi bu araçlar da ona güvensiz gelir. Örneğin bindiği bir takside oturduğu arka koltukla şoför arasında kurşungeçirmez bir cam vardır. Bu yüzden kendisini bir kafeste sıkışmış gibi hisseder. Ancak güvenliği olmayan bir şehirde taksi şoförlerinin bu önlemi almasını da doğal karşılar. “Mağribiler, siyahiler ve Çinlilerin bu kadar çok olduğu bir yerde tehlike nasıl olmaz?” diye düşünürken, en azından taksi şoförünün beyaz olduğunu kendisine söyleyerek avunur (s.39).

Anlatıdaki tüm bu betimlemeler göçmen sayısındaki gözle görünür artışa dikkat çeker. 90’ların Madrid’inde göçmen sayısı giderek fazlalaşmış, bu göçmen nüfusunun beraberinde getirdiği farklı kültürel öğelerin yoğunluğu şehirde göze çarpar bir hal almıştır. Madridlilerin bir bölümü ise bunun aksine iş bulmak için başka şehirlere ve ülkelere göç etmiştir.

Farklı etnik kökenlerin mozaïği: 90’lı yılların Madrid’i

Madrid, XX. yüzyılın başlarından itibaren nüfus artışı yönünden en çok gelişen özerk bölgelerin başında gelir. Bu nüfus yoğunluğunda yerli ve yabancı göçmen sayısındaki artış etkili olmuştur. 60’lı yıllarda görülen ekonomik ilerleme, Madrid nüfusunu 25 yıl içinde iki katına çıkarmıştır (Cortés Beltrán, 2013, s. 49). 90’ların sonundan itibaren Madrid’deki yabancı uyruklu vatandaşların sayısı ise 11 kat artmıştır. Madrid’de göçmenlerin büyük bir bölümünü Rumenler ve Çinliler oluşturmaktadır¹⁰.

Madrid Sosyoloji Derneği (*La Asociación Madrileña de Sociología*) (AMS) tarafından yayınlanan ve toplumsal bir projenin verilerini içeren *Madrid en el siglo XXI. Transformaciones y retos de su realidad social* başlıklı çalışma (2013), Madrid kentinin toplumsal gerçeğini yansıtır. Kitabın yazarlarından biri olan Carmen Cortés Beltrán’ın hazırladığı ve araştırmanın ilk bölümünü oluşturan “Nüfus yapısının gelişimi ve nüfusla ilgili özellikler” başlıklı kısımda Madrid’in nüfus gelişimi İspanya’nın diğer bölgelerinin nüfusuyla karşılaştırılmış, şehrin doğal nüfus hareketliliğine ve buradan diğer şehirlere göç edenlere değinilmiştir. Yazarın vardığı ilk sonuçlardan biri Madrid’in son 100 yıl içinde en büyük nüfus artışı sergileyen bölgelerden biri olduğudur. Bunda 60’lı yılların ekonomik büyümesi önemli bir rol oynamıştır. Madrid şehir merkezi ise büyümede şehrin diğer bölgelerine oranla daha ileri bir konumdadır. Göçmen artışının yanı sıra 1975’den itibaren Madrid’de doğum oranı da İspanya’nın geri kalanına göre daha yüksek olmuş, ölüm oranı ise daha düşük seviyede izlenmiştir. Sonraki dönemlerde ise Madridlilerin ekonomik kriz yüzünden İspanya’nın başka kentlerine hatta yurtdışına göç ettikleri bir dalga gelecektir (Gomiz, 2015, s. 500). Ancak Muñoz Molina’nın Madrid’i betimleyen bu romanı 90’lı yılların başlarını konu aldığı için anlatıda Madrid nüfusundaki artışa ve göçmen yoğunluğuna sıkça değinildiği izlenir.

Şehirde turist olan ya da çalışmaya gelen yabancı uyruklular hakkında Lorencito’nun ilginç yorumları vardır. Örneğin Madrid’de “sarı benizli” çok sayıda insana rastlar. Hatta sarı ırkın dünyaya hâkim olduğuna dair bir düşünce gelir aklına (Muñoz Molina, 1992, s.30). Bir meydanda Afrika kökenli ya da

¹⁰ 2011 verilerine göre kadın göçmenler erkeklere göre daha az işsizlik sorunuyla karşılaşırken Çinliler de Madrid’de yüksek oranda iş bulabilmektedirler. Ancak ilgili kaynak 2002’den itibaren Madrid’den yurtdışına gidenlerinin oranının %100 arttığını da bildirmektedir (Cortés Beltrán,2013, s. 49).

Faşlı satıcıların kendisine ısrarla sarı floresanlı tornavida satmaya çalışmasından da bunaldığı görülür (s.39).

Anlatı boyunca 90'ların Madrid'inde bazı iş kollarının yabancı göçmenlerin kontrolüne geçmiş olduğuna rastlanır¹¹. Bunlardan biri de yeme içme sektörüdür. Kahramanımız: "Sadece Çin yemeği, Afrika yemekleri ve pahalı tapaslarla beslenen bir yerde uzun süre hayatta kalınır mı?" (s.57) diye sorar kendine. Ancak 90'ların diğer Avrupa metropollerine gibi Madrid de "hızlı yemek" kültürüne ayak uydurmuş ve göçmenlerle birlikte farklı ülke mutfaklarıyla tanışmıştır.

80'lerden 90'lara uzanan madde bağımlılığı

Romanda 80'li yıllarda başlayan ve 90'ların başlarına kadar süren madde bağımlılığındaki artışa da dikkat çekilir. Muñoz Molina eserinde bu soruna "Yaşayan ölümlerin banliyösü" başlığı altında bir bölüm ayırmayı uygun görmüştür. Lorencito, Benavante Meydanı'nda gördüğü kızların dövme kollarında böcek sokmuş gibi izler olduğunu söyler (s.62). Şehrin girişine vardığında ise o toprakların ıssız olduğunu düşünürken birden kendisini bir gecekondu semtinde bulur. Bu semtin sakinlerini solgun benizli ve yavaş hareket eden "yaşayan ölümlere" benzetir (s. 119). Oradaki varlığını ise hiç kimse fark etmez. Yakılmış çöplerden dumanların yükseldiği bu sağlıksız ortamda anlatıcımız, insanlar kambur yürüdükleri için kadını erkekte ayıramadığını belirtir. Herkesin yaşlı görüldüğü bu sefil ortamda uzun saçlı erkeklerin, deri ceketli ya da garip çizimleri olan tişört giymiş bu kişilerin damardan uyuşturucu madde kullandıklarını yine Lorencito'nun anlatımı aracılığıyla öğreniriz. Bu semtte mukavvadan yapılmış derme çatma çatıların altında oturan yaşlı çingenelere ve walkman kulaklıklarıyla gezinen insanlara rastlanır. Kahramanımız bu manzara karşısında Mágina'ya döndüğünde, yazılarını kaleme aldığı *Singladura* dergisinde: "Üçüncü Dünya aramızda" gibi cesur bir başlık taşıyan bir makale yazmayı düşünür (s.123). Tabii sağ salim dönebildiği takdirde...

Madrid gençliği ve giyim kuşamla ilgili gözlemler

Romanda sadece Madrid'in mimarisindeki ya da nüfus hareketlerindeki farklılığa değil, aynı zamanda şehre ruhunu kazandıran gençliğin de eskiye göre değişmiş olduğuna dikkat çekilir. 70'li ve 80'li yıllar arasında *La Movida* hareketine tanıklık etmiş olan Madrid, 90'lı yıllarda da bu kültürel hareketin biçimsel mirasını yaşatmıştır. Tüm dünyada hüküm süren punk dalgası da göz önüne alındığında 90'ların başında İspanyol toplumunun Franco Dönemi'ndeki giyim tarzından bir hayli uzaklaştığı görülür.

İç savaş sonrasında hanımların fötr şapka ve elbiseyle gezdikleri İspanya'nın büyük kentlerinde (Laforet, 2001, s. 27) 90'ların ortalarına gelindiğinde otuz yaş altı gençlerde giyim kuşam yönünde önemli değişimler yaşanmıştır. Gençler dövme ve piercing modasını izlemiş ve özellikle hafta sonları eğlence amacıyla yüksek alkol tüketimi sergilemişlerdir (Fusi, 2012, s. 262) .

Franco idaresinde "Ulusal-Katoliklik" öğretisiyle yönetilen İspanya, 1939 ile 1975 yılları arasında, diğer pek çok alanda olduğu gibi giyim kuşamda da özellikle kadınlara yönelik bir takım düzenlemelerin uygulanmasına tanık olmuştur¹². 30 Eylül 1936 tarihinde kaleme aldığı bir mektupta laikliğin devlete

¹¹ Modern zamanların dilencilik türü olarak trafik ışıklarında kâğıt mendil satma ya da arabaların ön camlarını silme işi önce tüm İspanyol şehirlerinde görülmeye başlamış, sonrasında köylere kadar yayılmıştır. İspanyanın önemli bir toplumsal sorunu haline dönüşen göçmenlere odaklanıldığında, sözü edilen para isteme biçimleri özellikle XXI. yüzyılda çok sayıda göçmenin geçimini sağlayan bir iş koluna dönüşmüştür (Díaz Barrado, 2006, s.238) .

¹² Emilio Enciso Viana'nın 1952 yılında yayımlanan *La muchacha y la pureza* adlı kitabında İç savaş sonrası dönemde kadına yönelik giysi kısıtlamalarına ve bu yönde halka iletilen mesajlara yer verilmiştir. Yazar, bazı kadınların "uçarılık,

düşman bir yönetim şekli olduğunu ifade eden Salamanca Piskopos'u Pla y Deniel "Laik bir İspanya artık İspanya değildir" ifadesinde bulunmuş (Biescas, 1980, s. 454), 40'lı yıllarda ise başpiskopos konumuyla, elbiselerin kadınların bacaklarının büyük bölümünü kapatmayacak kadar kısa olmamasını; kadınların kollarını en azından dirseğe kadar kapatacak şekilde giyinmesini ve on iki yaşını doldurmuş kızların çorap giymesini tavsiye etmiştir (Calvo, 2019). Yine Franco Dönemi'nde plajlar da kolluk kuvvetlerince kontrol altında tutulur. Plajda bikiniyle gezmek ve kapalı deniz giysisi giymeden güneşlenmek yasaklanır. Bu yönde sıkı denetimler yapılır. 1957'de ise *Falange* gazetesinin, 40'lı yıllarda ortaya çıkan ve çıkışından bu yana düşmanıya aynı sayıda takipçisi olan bikiniye karşı olumsuz yönde bir basın açıklaması yaptığı görülür.

Giyim kuşam alanında zaman içinde yaşanan değişimler romanda dikkat çekici niteliktedir. Bu sebeple başkente en son 60'larda gelen muhafazakâr roman kahramanı 1992 yılının Madrid'inde kadınların çok kısa mini etekler giymesine, ayrıca vücudu saran pantolon ve bluzlarla gezmesine hayli şaşırır (Muñoz Molina, 1992,s.40). Romanın bir başka yerinde ise kadınların sigara içmesi ve ağızlarını aç aça sakız çiğnemesini de garipsediğini belirtir (s.59). Muhafazakâr bir grubun temsilcisi olan Lorencito için bu içinde bulunduğu toplum yozlaşmış durumdadır. İspanya'nın baskı altında geçirdiği yıllar başkahraman tarafından temsil edilirken, söz konusu baskıdan çıktıktan sonraki dönemin İspanyası ise anlatı boyunca farklılaşmış yönleriyle yansıtılır. Bu farklılaşmanın içinde olumsuz yönler bulunsa da, okur, bu anlatıyla başkent'in kozmopolit bir metropole dönüşmüş olan yapısını zihninde canlandırmaktadır.

90'lı yılların başkentini detaylı olarak betimleyen başkahraman: "Madrid'de hiç kimse ya da hiçbir şey görüldüğü gibi değildir" (s.107) derken, yine 90'ların Madrid gençliği hakkında ise bindiği bir otobüsteki gözlemlerini şöyle aktarır: "Neredeyse tüm gençlerin kirli uzun yeleleri omuzlardaydı ve yüzlerini örtüyordu, böylece cinsiyetlerini ayırt etmek imkânsız bir hal alıyordu. Giysileri de birbirinin aynıydı, üzerinde kurukafa ya da canavar çizimleri olan yıpranmış siyah tişörtleri, altına giydikleri vücutlarını ayak bileğine kadar saran kot pantolonları ve basketbol botları ile metalik sesler çıkaran ve acı çekmenin çığlıklarını yansıtan müzikleri kasetçalardan dinliyorlardı, ve bu otobüsün camlarının sallanmasına neden oluyordu" (s.128). Lorencito, görüntülerinden hiç hoşlanmadığı yol arkadaşlarına pek bakmamaya çalışarak boş bulduğu bir koltuğa oturur. Otobüsün pisliği ise bir diğer anlatıcı tarafından şöyle aktarılır: "Dökülmüş biradan bir gölet, sigara izmaritleri ve idrar bulunan bu otobüsten kendisini dışarı atabilmenin mutluluğunu yaşar."

90'lı yılların Madrid'i kalabalık sokakları ve canlı sosyal yaşamıyla kırsaldan gelen başkarakterin ilgisini çeker, çoğu kez de eleştirilerine hedef olur. Kent merkezindeki Callao Meydanı, mağazalarının parlayan vitrinleri, teraslı cafeleri, binaların üzerindeki mavi ve kırmızı panolarıyla dikkat çekicidir. Pazar günleri sinema gişelerinin önünde buluşan genç nüfus Lorencito'nun gözünde karıncalar gibi sürekli hareket etmekte, Gran Vía caddesi ise bir insan ırmağına dönüşmektedir (s.131). Tüm bu görüntüler Madrid kentinin 90'lardaki farklı semtleri arasında toplumsal bir karşıtlık da sunmaktadır.

Madrid'de suçun yeni biçimleri

Başkahramanımızın Madrid'de tekinsiz hissetmesi öncelikle trafikte başlar. Araçlar öyle hızlı geçiyordur ki, Segovia viyadüğünden son hızla geçen arabalar karşısında korkuya kapılır. Araçlardaki bu hız teknolojiye de yansımıştır. Demokrasiye geçişle paralel olarak gelişen modernleşme hareketinde teknoloji de ilerlemekte, özellikle ev işlerini kolaylaştıran cihazların her eve sıkça girdiği görülmektedir.

moda aptallığı veya dikkatsizlik nedeniyle" eteklerini kısaltmaya veya elbiselerini daraltmaya karar verdiklerini ifade ederek bu kadınları eleştirmektedir (Calvo, 2019).

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

Bu gelişmelerle hırsızların gözü ev eşyalarını çalmak üzere evlere çevrilir. Böylece 70'li yıllarda ilk kez İspanya'daki evlerde demir kapı kullanımına gerek duyulur. Yine bu yıllarda baş gösteren güvenlik eksikliği yaşamın tüm alanlarını kapsar. Ancak en çok da ev yaşantısını ilgilendirir. Büyük kentlerde yoğun olarak hissedilen bu güvenlik eksikliği Miedo a salir de noche (Gece dışarı çıkma korkusu) adlı filmle beyazperdeye de taşınmıştır (Díaz Barrado, 2006, s. 121). Roman kahramanımız da, "Deneyimle sabittir ki Madrid'de akşam çıkmak tehlikelidir." (Muñoz Molina, 1992, s.145) sözü ve anlatı boyunca yaşadığı deneyimlerle bu tekinsizliği ortaya koyar.

Demokrasiye geçiş döneminin başlarında karşıt bir hareket başlatmak için bu güvensizlik ortamının demokrasiyle ilgisi olduğu yönünde bir takım iddialar ortaya atılmıştır. Díaz Barrado, söz edilen dönemde çok sayıda insanın buna inandığından söz eder (2006, s. 121). Halk arasında sıklıkla Franco Dönemi'nde böyle olumsuz şeylerin olmadığı konuşulmuş ve güvenliğin çok daha fazla olduğundan söz edilmiştir. Yıllar geçtikçe güvenlik sorununun daha da arttığı, ancak İspanyolların bu durumla yaşamaya alıştıkları ve geçiş döneminin ilk yıllarında verdikleri tepkileri vermedikleri gözlemlenmiştir (Díaz Barrado, 2006, s.121).

Lorencito Quesada, kendisine uzak doğulu bir ulak tarafından verilen mektupla önce irkilir. Mektubu ışığa tutup içinde bomba olmadığından emin olmaya çalışır (s. 33). Bu da başkahramanın duyumsadığı tehlikede olma hissinin dışı vurumudur. XX. yüzyılın sonlarına doğru ise büyük kentlerde uyuşturucu trafiği yüzünden suç oranı yükselmiş, özellikle eski Doğu Bloku ülkelerinden gelen suçlular mafya grupları oluşturmaya başlamıştır. O yıllarda bu grupların çoğunlukla İspanya'da turistlerin ilgi odağı olan sahil beldelerinde etkin oldukları bilinmektedir (Díaz Barrado, 2006, s. 122).

Díaz Barrado, İspanyol toplumunu incelediği eserinde, XX. yüzyılın son yirmi beş yılında İspanya'da suç oranında artış görüldüğüne dikkat çekmekte, söz konusu artışın önemli nedenlerinden birinin ise uyuşturucu bağımlılarının, özellikle gençlerin para kazanmak için suç işlemeye itilmesi olduğunu belirtmektedir (2006, s. 242). Carlos Saura'nın yönetmenliğini yaptığı *Deprisa, Deprisa* adlı film de bu konuyu ele alır.

Toplumsal gelişimin sonucu olarak suçlarda da değişimler görülür. Kapkaç ya da gençlerin çete kurup gasp suçu işlemesi polisin en sık takip ettiği vakalara dönüşür. 80'li yıllarda ise tabancayla düzenlenen banka soygunu güvenli camlar ve geç açılan kasa sistemi neticesinde bir son bulmuştur. Los misterios de Madrid'de Lorencito, otobüse ilk bindiğinde güvenli camın ardında oturan şoförle ilgili şu ifadenin yer aldığına dikkat çeker: "Dikkat! Şoförde kasanın kilidi bulunmamaktadır" (Muñoz Molina, 1992, s.127). Bu duyuru Madrid kentindeki suç oranına işaret eder ve kahramanımız aynı araçta yolculuk yaptığı kişilerin potansiyel bir soyguncu olabileceği düşüncesini aklından geçirir.

Madrid kökenli *La Movida* hareketi ve sanatsal değişimler

Söz ettiğimiz bir takım toplumsal sorunun ardından Madrid'in demokrasiye geçişte yaşadığı önemli bir kültürel harekete değinmek yerinde olacaktır. Francisco Franco'nun 1975'deki ölümünün ardından karşı kültür hareketi olarak Madrid'de ortaya çıkan *La Movida Madrileña*, 80'li yılların ortalarına kadar sürmüş (Gallegos Vargas, 2015, s.71) ve hem sanatın çeşitli alanlarına hem de mimariye modern ve yenilikçi bir yaklaşım getirmiştir. Gençler kendi haklarını aramaya başlarken, çeşitli özgürlükçü yaklaşımları da sanatın farklı dallarına yansıtılmışlardır (Gallegos Vargas, s.72). İspanya'nın yaşadığı uzun soluklu sansür, baskı ve içe kapanmanın ardından demokrasiye geçişi başkentten bir dönüşüm içine girmesini de beraberinde getirmiştir. Klasik kültür kalıplarına ve yaşam biçimlerine karşı çıkan *La*

Movida'yla birlikte müzik, moda, sinema, resim ve fotoğrafçılık gibi sanatın tüm alanlarında yeni ifade biçimlerinin ortaya çıktığı görülür. Díaz Barrado'ya göre bu akım modern İspanya'nın en iyi ifade biçimidir ve pop müziği, edebiyatı, ayrıca daha önce saymış olduğumuz sanatın diğer dallarını etkilemiştir (2006, s. 271).

Franco'nun ölümünün ardından kültürel alanda gerçekleşen önemli gelişmelerden bir diğeri de İspanya'nın kültür yaşamının gelişmiş Avrupa ülkeleri seviyesine yükselmesi için çalışacak olan Kültür Bakanlığı'nın kurulmasıdır (Bessière, 1992, s.52). Bu ilerlemede Madrid'e önemli bir rol düşmüştür. Ancak kültürel aktivitelerle ilgilenen kesim, elitler, entelektüeller, öğrenciler ve kültüre önem veren sınırlı bir gruptur. Halkın büyük bölümü evinde televizyon izleyerek vakit geçirmiştir. Bir de okuma yazması olmayanlar, marjinaler ve göçmenler grupları vardır ki bunların kültürel konularla bir bağı pek oluşmamıştır. 1992 yılında Avrupa'nın kültür başkenti olmaya hazırlanan Madrid için hükümetin yaptığı tüm yatırımlara ve belediyelere bağlı 46 kültür merkezi açılmış olmasına rağmen özellikle genç kesim bu kültür hareketinin dışında kalmıştır. Onlar entelektüel seviyelerini bir önceki nesil kadar önemsememiş, uyuşturucu kullanımının alarm seviyesine ulaştığı bu yıllarda kendi aralarında buluşarak sohbet etmeyi ya da müzik dinlemeyi, televizyon izleyerek vakit geçirmeyi tercih etmişlerdir (Bessière, 1992, s. 72).

Madrid'in modernleşme serüveni

İspanya demokrasiye geçiş sürecinde önemli bir açılım yaşamış, Franco'nun ölümünün ardından geçen yıllarla birlikte felsefi açıdan da düşünsel bir değişim içine girilmiştir. Bu değişimde II. Cumhuriyet'in entelektüel mirasından yola çıkıldığı söylenebilir. Her ne kadar 70'li yıllar geçiş döneminin başlangıcı olsa da İspanyol toplumu uzun yıllar süren Franco Dönemi'nin etkilerinden tam anlamıyla sıyrılamamış, ancak 80'li yıllarda eğitim, teknoloji ve daha pek çok alanda modernleşme gerçek anlamıyla başlayabilmiştir (Díaz Barrado, 2006, s. 121). 1992 yılında Sevilla'da düzenlenen Expo 92 ve yine aynı yıl gerçekleşen Barselona Olimpiyat Oyunları'nın yanı sıra Madrid'in Avrupa Kültür Başkenti olarak gösterilmesi de İspanya'nın modern bir Avrupa ülkesi olarak anılmasında mihenk taşları olarak gösterilebilir. *Los misterios de Madrid* romanı da Barselona Olimpiyat Oyunları'yla aynı yılı yani 1992 yılını konu alır.

80'li ve 90'lı yıllar İspanya'sında yaratıcılık arzusu İspanya'yı mimari açıdan uluslararası anlamda bir referans noktasına dönüştürmüş ve "yeni mimari" denen akıma son hızla ayak uydurulduğu bir döneme girilmiştir (Díaz Barrado, s.48). Ancak Madrid'in şehircilikteki Rönesans'ı 1975 yılından itibaren gerçekleşir (Fusi, 2012, s. 267). Reina Sofia ve Thyssen-Bornemisza gibi müzeler açılır, yeni üniversite ve fakülteler, kongre merkezleri, kütüphaneler, otoyollar, yeni tren istasyonları ve gösterişli binalar yapılmaya başlanır. Bu binalardan bir kaç şunlardır: Picasso ve Europa Kuleleri, Barajas Havaalanı'nın 4. Terminali ve Caja Madrid Gökdeleni. Tüm bunlarla başkentin, ülkenin demokrasiye geçişinin temsilcisi olacak yenilikçi bir mimariye kavuşması hedeflenmiştir (Fernández Alba, 1997, s. 131). Madrid, finans ve ticaret merkezi oluşuyla da yeni demokratik İspanya'nın olumlu imajını yansıtır. Söz konusu mimari yenilenme hareketinde İspanya'da en önemli isim Francisco J. Saénz de Oiza'dır. Demokrasi döneminin tüm İspanyol mimarlarının ustası sayılan Oiza, İspanya'daki modernist hareketin ilham veren mimarı olarak gösterilmiştir. En ünlü eserleri arasında Madrid'deki ünlü Beyaz Kuleler ve Aránzazu Bazilikası yer alır.

Tüm bu mimari gelişmeleri yansıtan *Los misterios de Madrid*'de ise bu modern binaların yansıması Lorencito'nun ağzından dökülür. Santiago Bernabeu Stadyumu'nun yanından araçla geçen

başkahraman, bu bölgedeki gökdelenler yüzünden başının döndüğünü söyler. Binalar Gran Vía'ya ya da Plaza de España'ya göre daha yüksektir. Lorencito'nun geldiği kent olan Mágina'da da insanların La Chopera binasına on katlı diye hayranlık duyduğunu öğreniriz. Madrid'deki Picasso Kulesi¹³ ise katedral kapısı gibi büyük ve otomatik açılan kapılarıyla başkahramanı hayrete düşürür (Muñoz Molina, 1992, s.163).

Başkahramanımız anlatı boyunca Madrid'in mimari zenginliğini okurlara aktarır. Bir tanıdığıyla buluşmak üzere Kraliyet Sarayı'nın karşısındaki Café de Oriente'ye gittiğinde mekânın *belle époque* tarzındaki şatafatından etkilenir. Kadife kaplı duvarlar, aynalar ve mermerlerin kullanımı gibi ayrıntılar onun kendini başka bir dünyada hissetmesini sağlar (s.53). Santa Ana Meydanı'ndaki Café Central caz barından Jesús de Medinaceli Kilisesi'ne uzanan yolda kapıların dışında durduğu anlatılan dilenciler ise kentin grotesk yanını yansıtmaktadırlar. Yazar Jules Stewart, kilisenin dışındaki bu görüntüyü Valle-Inclán'ın *esperpento* tarzı anlatımına ya da Buñuel'in karanlık filmlerinden birine benzetirken, bu görüntüye günümüzde Kasım ayında Nuestra Señora de la Almudena gününde Madrid Katedrali'nde rastlanabileceğini belirtir (2021, s.262).

Romanda Madrid'in yaşanası, lüks semtlerini ve mekânlarını Lorencito'nun bir diğer Máginalı Pepín Godino ile buluşması sırasında görürüz. Genç girişimci eğlence sektöründe menajerlik yapmaktadır. Lorencito'yu Café de Oriente'ye çağıran Godino, kenti ve semti şöyle anlatır: "Burada Madrid çok iyi yaşanır. Bak ne gökdelenler, ne araba akını, ne Kraliyet Sarayı. Buradan Madrid Kulesi'ne tüm Mágina sığar" (Muñoz Molina, 1992, s. 53). Máginalı hemşehrisi kültürel yaşamın içinde olan son moda gösterilerin de bir temsilcisidir. Performans sanatlarından ve bedeninin sanattaki kullanımından söz eden menajer, Gran Via bulvarında gösteri sanatları üzerine çalışmaktadır. Kendisi eski dostuna 90'lı yıllardaki kültürel gelişim hareketinin öneminden söz ederken Madrid'in bu gelişmedeki rolüne de şu sözlerle değinir: "Günümüzde en önemli konu kültür ve Madrid Avrupa'nın kültür başkentidir! Sana Barcelona Olimpiyatları'ndan ya da Expo 92'den söz etmeme gerek bile yok" (s.53).

Sözü edilen tüm modern binaların ve kulelerin ardından romanın Picasso Kulesi'nde sona ermesi, bir yandan Madrid'in modernleşmesine dikkat çekerken, bir diğer yandan, Lenquette'in de belirttiği gibi (2015, s.51) kentin insani niteliklerini yitirip makineleşmesine de vurguda bulunmaktadır.

Sonuç

Antonio Muñoz Molina, romanının başkişisi Lorencito Quesada'nın başından geçen entrika dolu macera aracılığıyla Madrid'in 60'lı yılların sonundan 90'ların başına dek değişen görüntüsünü sergilemiştir. Yazar, 90'lı yıllarda uluslararası bir çehre kazanması ve modern bir metropole dönüşmesi hedeflenen Madrid kentinin demokrasiye uzanan bu süreçte karşılaştığı bir takım önemli ekonomik ve sosyal sorunlara dikkat çekmiştir. Okur eser boyunca demokratikleşme sürecinin henüz tamamlandığı, 90'lı yılların başlarındaki Madrid'in kentsel ve toplumsal değişimine tanıklık eder. Bu değişimler içinde modernleşmenin olumlu adımlarının yanı sıra olumsuz yönler de yansıtılır. Anlatı boyunca İspanya'nın yaklaşık otuz yıl içinde yaşadığı farklılaşmalar izlenir. Kent yaşamı ve kültürü ve mimarideki farklılaşmanın yanı sıra göçün nüfus üzerindeki etkileri de sunulan pek çok örnek aracılığıyla okura aktarılır. Kentin 90'lı yıllarını yansıtan bu portrede toplumsal eşitsizlik, göçmen sorunu ve gençler arasında giderek artan madde bağımlılığı konularına değinilmiştir. Eser, günümüz İspanyol

¹³ Picasso Kulesi, Japon asıllı ABD'li mimar Minoru Yamasaki tarafından tasarlanmıştır. Bu mimar New York'taki Dünya Ticaret Merkezi'nin de tasarımcısıdır. Kırk kattan fazlasına sahip olan bina 150 metre yüksekliktedir. 1988'de ilk açıldığında İspanya'daki en yüksek bina olan kule, İspanya'daki modern binaların öncülerindedir (Navarro-Daniels, 2022, s. 11).

toplumunda gözlemlenen bazı sorunların henüz 90'lı yılların başlarında kendini gösterdiğine dikkat çekmekte, bu yönüyle de önemli bir sosyolojik kaynak niteliği taşımaktadır.

Kaynakça

- Begines Hormigo, J. M. (2006). *La teoría literaria de Antonio Muñoz Molina*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Universidad de Sevilla: Sevilla.
- Bessièrè, B. (1992). El Madrid de la democracia: comportamientos culturales y crisol de creación. S. Amell (Ed.), *Realidades y dudas. España frente al siglo XXI. Cultura y literatura* (ss.51-75). Madrid: Cátedra.
- Biescas, J. A.(1980). *Historia de España, España Bajo La Dictadura Franquista (1939-1975)*. Barcelona: Labor.
- Calvo, B. (03/05/2019). *Ridículas prohibiciones para las mujeres durante el Franquismo*. 20.08.2022, <https://culturacolectiva.com/historia/libertad-de-las-mujeres-en-el-franquismo>.
- Cortés Beltrán, C. (2013). Evolución demográfica y características poblacionales. A. Lucas Marín; C. Cortés Beltrán; M.D. Cáceres Zapatero (Ed.), *Madrid en el siglo XXI. Transformaciones y retos de su realidad social. La realidad social de Madrid Vol.II*. (ss.15-52). Madrid: Editorial Fragua.
- Díaz Barrado, M. P. (2006). *La España democrática (1970- 2000) Cultura y vida cotidiana*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fernández Alba, A. (1997). *Esplendor y Fragmento. (Escritos sobre la ciudad y arquitectura europea) (1945-1995)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fusi, J. P. (2012). *Historia mínima de España*, Madrid: Turner publicaciones.
- Gallegos Vargas, J.L.(2015). La movida madrileña y sus manifestaciones culturales. *Destiempos: Revista de la curiosidad cultural*, 46, 69-80.
- Gomiz, P. (2014). Madrid en el siglo XXI. Transformaciones y retos de su realidad social. Madrid en el siglo XXI. Transformaciones y retos de su realidad social. *ICONO, Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 12(1), 499-506.
- Laforet, C. (2001). *Hiç* (Y. Ersoy Canpolat, Çev.)Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Lenquette, A. (2015). Representaciones literarias de Madrid en la narrativa española contemporánea (1980-2001). *Travaux et documents hispaniques*, 6, 41-53.
- Lukács, G. (2010). *Tarihsel Roman* (İ. Doğan, Çev.) Ankara: Epos Yayınevi.
- Martín Gil, J. F. (1988). El que habita la oscuridad. Entrevista con Antonio Muñoz Molina, *Quimera*, 83, 24-29.
- Muñoz Molina, A. (1992). *Los misterios de Madrid*. Barcelona: Seix Barral.
- Navarro-Daniels, V. *Los misterios de Madrid, de Antonio Muñoz Molina: Retrato callejero y urbano de la capital española a los finales de la transición a la democracia*. 25.07.2022, <https://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v20/navarrodaniels.html>.
- Ortega y Gasset, J. (1984). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Cátedra.
- Quesada Gómez, C. (2006). Inventando Mágina: La construcción de un territorio mítico en *El Jinete Polaco. Cuadernos de ALEPH*, 1, 87-100.
- Stewart, J. (2012). *Madrid: The History*. New York: I.B. Tauris.
- Vilarós, T. (1998). *El mono del desencanto. Una Crítica cultural de la transición española (1973-1993)*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Wolff, J. (2000). *Sanatın Toplumsal Üretimi* (A. Demir, Çev.) İstanbul: Özne.
- Yener Gökşenli, E. (2009).Antonio Muñoz Molina'nın *El Invierno En Lisboa* Adlı Romanında "Medyallararasılık". *Mediterráneo/Mediterraneo*, 4, 27-45.

82. Javier Marías'ın *Los Enamormientos* adlı romanında doğal olmayan anlatı biçimleri¹

Zeynep KAYACIK²

APA: Kayacık, Z. (2022). Javier Marías'ın *Los Enamormientos* adlı romanında doğal olmayan anlatı biçimleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1261-1271. DOI: 10.29000/rumelide.1193100.

Öz

Güncel literatüre bakıldığında roman, öykü, şiir, deneme türündeki edebi eserlere genellikle mimetik eleştiri kuramları açısından yaklaşıldığı ve bahse konu edebi eserlerin içerebileceği antimimetik yönlerin pek göz önünde bulundurulmadığı gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, mevcut mimetik eleştiri kuramlarının eksik yönlerinin tamamlanabilmesi ve özellikle postmodern dönemde yazınsal yapıtların insanoğlunun beşerî sınırlılığını aşan ve mimetik olmayan özelliklerinin incelenmesi için doğal olmayan anlatıbilim adlı bir disiplin ortaya çıkmıştır. Bu kuramsal yaklaşımın insan benzeri anlatıcı, hayvan, cansız bir nesne, makine, ceset, telepatik anlatıcı, her şeyi bilen birinci şahıs anlatıcı, sen ve/veya biz öyküsel anlatıcı gibi geleneksel mimetik kabulleri ihlal eden kurgusal temsillerin okuyucu tarafından daha iyi anlamlandırılabilmesine hizmet etmesi beklenmektedir. Bu çalışmada, dünyaca ünlü İspanyol yazar Javier Marías³ tarafından kaleme alınan ve roman kişilerinin zihinlerini okuyan telepatik anlatıcı ve biz öyküsel anlatıcı dilinin kullanımı gibi bir dizi antimimetik anlatısal özellik içeren *Los enamoramientos* adlı roman doğal olmayan anlatıbilim açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda yazarın, karakterlerin bilincine nüfuz eden telepatik bir anlatıcı tercih etmesinin nedeninin “mercek elde yaşamın mikro detaylarını” yansıtan bir anlatı üslubuna sahip olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Cinayet, ölüm, şüphecilik vb. hususlarla ilgili roman karakterlerinin ne düşündüğünün ve ne hissettiğinin tam olarak bilinemeyeceğinden hareketle karakterlerin bilinçlerinin imgelem yoluyla sunulmasıyla derinlikli duygu tasviri yapılmıştır. Yazarın insanlığın en tipik hallerine ilişkin düşünce kesitlerini biz öyküsel anlatıcı diliyle aktarmasıyla tekil söylemden çoğul bir söyleme geçilerek kolektif bir bakış açısı sunulmuş ve anlatıcının anlatısal kimliği komünalleşmiştir.

Anahtar kelimeler: Javier Marías, 21. yüzyıl İspanyol yazını, doğal olmayan anlatıbilim, zihin okuma, biz öyküsel anlatı

Unnatural narrative forms in Javier Marías' *The Infatuations*

Abstract

It has been observed that in recent literature literary works including novels, short tales, poetry, and essays are frequently analyzed through the viewpoint of mimetic criticism theories, with any potential anti-mimetic elements left out. Accordingly, a field known as unnatural narratology has evolved to

¹ Bu çalışma, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi İspanyol Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Hale Toledo'nun danışmanlığında yürütülen “Postmodern Anlatı Kuramları Işığında Javier Marías'ın Kurmacalarında Anlatı Stratejileri” başlıklı doktora tezinden yararlanılarak üretilmiştir.

² Öğr. Gör. Dr. Ankara Üniversitesi Latin Amerika Çalışmaları Araştırma ve Uygulama Merkezi (Ankara, Türkiye) zkocer@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6902-3337. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193100]

³ Dünyaca ünlü İspanyol yazar Javier Marías, bu makalenin tamamlandığı 11 Eylül 2022 tarihinde hayata gözlerini yummuştur. Ruhu şad olsun.

explore the non-mimetic elements of literary works that transcend the human constraints of human beings in order to fill in the gaps of the current theories of mimetic criticism, especially in the postmodern age. Theoretically, it is anticipated that such a theoretical approach will help the reader understand fictional representations that go against traditional mimetic presumptions, such as those that involve a telepathic narrator, an animal, an inanimate object, a machine, a corpse, and/or a “you or we” narrative. This study tends to examine acclaimed Spanish author Javier Marías' *The Infatuations*, which has a variety of anti-mimetic narrative elements, including a telepathic narrator who reads the minds of the novel's characters and the use of “we-narrative” language, through unnatural narratology. Accordingly, it has also been noted that the author favors a telepathic narrator because he possesses a narrative style that “reflects the smallest elements of life” and can reach into the characters' consciousness. A profound emotional depiction has been achieved by depicting the consciousness of the characters through imaginary visualization, considering that it is not possible to know exactly what the characters think and feel about issues such as murder, death, skepticism, etc. A collective point of view is presented by shifting from a singular discourse to a plural discourse. The narrator's narrative identity is communalized by the author's narration of the most typical states of humanity through the “we narrative” language.

Keywords: Javier Marías, 21st century Spanish literature, unnatural narratology, mind reading, we narratives.

Giriş

Fizik yasalarını, mantık ilkelerini ve insana özgü beşerî kısıtlamaları çiğneyen imkânsız hikâye temsillerine doğal olmayan (*unnatural*) anlatı adı verilir. Bahse konu kurgusal anlatılar mimetik unsurlara dayalı geleneksel anlatı kuramlarına aykırı kurmaca temsilleri içerir (Alber, 2014). Bununla birlikte bu tür anlatılarda gerçek dünyanın parametreleri açısından doğal kabul edilen özellikler de mevcuttur. Bu makalede, anti-mimetik nitelikleri bulunan anlatıların okuyucu tarafından anlamlandırılmasında “doğal olmayan anlatıbilimin” (*unnatural narratology*) edebiyat dünyasına önerdiği metodolojik yaklaşımın ilgili araştırmalara ne dereceye kadar kaynaklık edeceği incelenecektir. Daha özeldir ise İspanyol romancı Javier Marías'ın *Los enamoramientos* (2011, Karasevdalılar) adlı anlatısının doğal olmayan anlatıbilim açısından okunmasının hedeflendiği bu çalışmada bahse konu teorik yaklaşım çerçevesinde doğal olmayan anlatıcı türleri ve özellikle postmodern kurmaca açısından taşıdığı önem üzerinde durulacaktır.

Bir eleştiri yöntemi olarak 1960'lı yıllardan bu yana gelişme gösteren anlatıbilim kapsamında anlatılar kurgusal (*fictional*) ve kurgusal olmayan (*non-fictional*) anlatılar; ya da etkileşimli (*conversational*) ve edebi (*literary*) anlatılar olmak üzere tek bir kuramsal bağlam altında ele alınmaya çalışılmıştır. Ancak son yıllarda gelinen noktada anlatıların mimetik ve mimetik olmayan yönleri göz önüne alınmadan hepsinin aynı kuramsal çatı altında ele alınmasıyla bazı hususların gözden kaçabileceği algısı ortaya çıkmıştır (Narrative Research Lab, 2022). Alber ve arkadaşları (2010) tarafından anlatı (*narrative*) kelimesi için yapılan pek çok tanımın da bu durumu destekler nitelikte olduğu; zira söz konusu tanımlarda gerçekçi metinlerin içerdiği mimetik unsurların anlatının tipik tezahürleri olarak algılandığı ve bu bağlamda anlatıların pek çok ilginç yönlerinin gözden kaçırılabilmesi ifade edilmektedir. Netice itibarıyla pek az kuramsal yaklaşım deneysel kurmacanın zamansal yapısıyla, postmodern metinlerin ve bilimkurgu vb. türlerin içerdiği imkânsız anlatsal unsurlarla ilgili açıklama getirebilmiştir (s.114). Bu çalışmayla post-klasik anlatıbilimin alt disiplinlerinden birini oluşturan doğal olmayan anlatıbilimin

mimetik olmayan kavramlarla oluşturulan kurguların okur merkezli yaklaşımlar açısından yorumlanmasına katkı sağlaması da hedeflenmektedir.

Yalnızca mimetik kabullerin baz alınarak oluşturulduğu kuramsal yaklaşımların anlatıları tamamen anlaşılabilir kılmasının mümkün olmadığı, bu minvalde mevcut mimetik teorilerin eksik yönlerini tamamlayan, anlatı kuramının kapsamını büyük ölçüde genişletecek ve bir dizi mimetik olmayan literatürü de içine alacak antimimetik bir modelin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir (Richardson, 2006, s.138-140). Bu çerçevede, doğal olmayan anlatıbilim üzerine çalışmaları bulunan Jan Alber, Stefan Iversen, Henrik Skov Nielsen ve Brain Richardson gibi anlatıbilimciler geleneksel gerçekliğin boyutlarını aşan; fiziki, mantıki ve beşeri sınırlılıklar açısından imkânsız sayılabilecek kurgusal evrenlerin incelenmesi için yeni bir yaklaşım ileri sürmektedirler.⁴ Özellikle postmodern dönemde “tuhaf ve yenilikçi anlatıların” anlatıların mimetik anlayışına meydan okuma yollarını ve söz konusu anlatıların ne tür bir özellik içerdiğine ilişkin alternatif bir metodoloji ortaya koymaktadırlar (Alber, 2019). Bu tür anlatısal nitelikleri haiz edebi eserlerin en seçkin örneklerinden birini de Marías'ın *Los Enamoramientos* adlı kurmacası temsil etmektedir. Bahse konu romanda, anlatıcının karakterlerin düşünce ve hislerini isimsiz bir ses olarak yansıtmayı, diğer bir ifadeyle “zihin okuması” (*mind reading*) ve biz öyküsel anlatıcı (*we narratives*) dili kullanması gibi bir dizi mimetik kabulleri ihlal eden anlatısal teknik kullanması doğal olmayan anlatıbilimin inceleme alanına girmektedir.

Deneyisel edebiyat anlayışıyla biçimsel yeniliklere açık olan Marías⁵ edebi açıdan zengin ve farklı izlekler içeren anlatımıyla dünya çapında dikkatleri çekmiş ve birçok uluslararası ödülle taltif edilmiştir. Eserleri yaklaşık 50 dile çevrilen İspanyol yazar 2011 yılında yayımladığı *Los enamoramientos* adlı eseriyle İspanya Kültür Bakanlığınca yılın Ulusal Anlatı Ödülüne layık görülmüş, ancak prensip olarak devlet tarafından verilen hiçbir ödülü kabul etmediği gerekçesiyle anılan ödülü reddetmiştir (Jacobsen, 2016, s:1). Marías'ın roman kişilerinin algı ve düşüncelerine odaklanarak Ortega y Gasset'in deyişiyle “mercek elde yaşamın mikro detaylarını keşfe” (akt. Cohn, 2008, s.58) çıktığı bahse konu romanı Jeroen Vandaele gibi edebiyat bilimciler tarafından felsefi bir cinayet romanı olarak nitelendirilmiş, dahası söz konusu anlatının olay öyküsünden yoksun olabileceği bile ileri sürülmüştür (Vandaele, 2018, s.452). Bununla birlikte romanın doğal olmayan anlatısal özellikler barındırdığı yönünde bir husus üzerinde durulmamıştır. Çalışmamız kapsamında gerçekleştirilen incelemenin bu yönüyle özgün olduğu söylenebilir. Eserde özellikle karakterlerin bilincine nüfuz eden anlatıcının varlığının birinci şahıs anlatısı bakımından gayri tabii bir özellik olarak kabul edilmesi ve ayrıca söylemde biz öyküsel anlatıcı diline de yer verilmesi bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

⁴ Jan Alber, Henrik Skov Nielsen, Maria Mäkelä, Stefan Iversen, Rüdiger Heinze ve bir dereceye kadar da Marina Grishakova gibi bir grup genç araştırmacı doğal olmayan anlatılar üzerine kapsamlı, gelişen ve dinamik bir araştırma sahası oluşturmuş ve bu bağlamda bir teorik çerçevenin oluşmasını sağlamışlardır. Monika Fludernik, Marie-Laure Ryan ve James Phelan gibi anlatıbilimciler ise doğal olmayan veya postmodern anlatılara özgü bazı özellikleri teorik bir kapsamda ele almaya çalışmışlardır. Bu doğrultuda, bahse konu araştırmacılar arasında “doğal olmayan” (*unnatural*) ismi gayri tabii anlatıları tanımlamak için kullanılmıştır. Uluslararası Anlatı Çalışmaları Topluluğu tarafından (International Society for the Study of Narrative) 2008 yılında Texas'da gerçekleştirilen sempozyumda Alber, Nielsen, Iversen ve Richardson gibi araştırmacılar “doğal olmayan anlatı teorisi” üzerine bir panelde bir araya gelmişler ve doğal olmayan anlatı kuramının temellerini atılmışlardır. Anılan bilimsel toplantıda sunulan bildiriler anlatı araştırmaları açısından dünyanın en prestijli dergilerinden *Narrative*'nin 2010 yılında çıkan sayısında yayımlanmıştır. Daha sonra konuyla ilgili Almanya'nın Freiburg Üniversitesi'nde yapılan bilimsel çalışmalarda “Doğal Olmayan Anlatıbilim Sözlüğü” hazırlanmış ve böylece bir web sitesi (<https://projects.au.dk/narrativeresearchlab/unnatural>) araştırmacıların hizmetine açılmıştır. Brian Richardson, (2016). Unnatural narrative theory. *Style* 50(4), s. 9.

⁵ Javier Marías'ın romanları biçim, anlatı teknikleri ve zaman algısı bakımından yazarın geleneksel gerçekçi roman anlayışını benimsemediğini göstermektedir. Özellikle modernist ve 1980'li yıllardan itibaren dünya edebiyatında hâkim bir estetik anlayışı olduğu görülmeye başlayan postmodern roman özelliklerinin İspanyol romancının anlatılarında da tezahür ettiği düşünülürse, onun eserlerinde toplumsal olana değil deneyisel, biçimsel ve kurgusal olana ağırlık verdiği söylenebilir (Zeynep Kayacık, 2022, Postmodern Anlatı Kuramları Işığında Javier Marías'ın Kurgularında Anlatı Stratejileri (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. s.13).

1. Doğal olmayan anlatıbilim çerçevesinde imkânsız (*impossible*) anlatıcılar

Edebiyat tarihi boyunca romanların, öykülerin ve oyunların gerçek dünyadaki bilimize meydan okurcasına tezahür eden “doğal olmayan” yönlerinin bulunduğu pek çoklarının malumudur. Brian Richardson 2006 yılında kaleme aldığı *Unnatural Voices: Extreme Narration in Modern and Contemporary Fiction* adlı kitabında bu konuya şöyle değinir:

1954 yılında “Wolfgang Kayser anlatıcının hikâye anlatan biri olduğu gerçeğini gözden kaçırsak roman da ölmüştür” der. Zira anlatıcının ölümü romanın da ölümü anlamına gelmektedir. Kayser bu ifadeyle bundan daha fazla yanılmış olamazdı. Felsefenin hümanizme karşı yarım asırlık saldırısına giriştiği sırada mevcut anlatı literatüründe geniş bir yelpazede *post-antropomorfik* anlatıcı ortaya çıkmak üzereydi. Bu değişimin göz ardı edilmemesi gerekirdi. Zira anlatı metinleri insan anlatıcıların ötesine geçerek geleneksel kurgunun yüzyıllardır süre gelen mimetik yönlerini kurcalamaya ya da doğrudan yok etmeye başlamıştır. Nitekim hiç kimse birinci şahıs anlatıcının tüm yetenek ve sınırlılıklarıyla artık eskisi gibi olacağını söyleyemez. (2006:1) ⁶

Anlatıbilim açısından son yıllarda dikkat çeken konuların başında ise bu tür gerçek dünyanın parametrelerini aşan söz konusu farklı/tuhaf anlatıcılar tarafından oluşturulan kurgusal evrenlerin okuyucu tarafından nasıl anlamlandırıldığı gelmektedir. Bu bağlamda, doğal olmayan anlatıbilim ise antik dönemden modern döneme kadar uzanan süreçte ortaya konan kurgusal anlatıların gayri tabii özelliklerini inceleyen post-klasik anlatıbilimin bir alt alanını teşkil etmektedir (Richardson, 2015).

Özellikle postmodern anlatılarda geleneksel kavrayışımıza aykırı sayılabilecek özellikler barındıran kurguların varlığı aşikârdır. Bu tür anlatılarda mantıksal ilkelerin, doğa kanunlarının ve beşeri kısıtlılıkların ortadan kalktığı; anlatıcı, roman kişileri, zaman ve mekân bakımından mimetik olmayan unsurların yer aldığı görülür (Alber, 2016). Alber, *Unnatural Narrative: Impossible Worlds in Fiction and Drama* (Doğal Olmayan Anlatılar: Kurmaca ve Dramada İmkânsız Dünyalar) adlı eserinde doğal olmayan hikâye dünyaları ve imkânsız anlatıcılarla ilgili detaylı örneklemeler ortaya koymuştur. Adı geçen yazara atıfla ifade edersek kurgusal anlatılarda anlatıcı bir insan ya da insan benzeri bir varlık olabilir. Anlatıcının bir hayvan, cansız bir nesne, bir makine, ceset olabileceği gibi “her şeyi bilen” birinci şahıs anlatıcısı (homodiegetik) olan metinlerin varlığından da söz edilebilir. Dahası içinde yaşadığımız dünyada roman kişileri tarafından yapılması imkânsız olarak kabul edilecek eylemlerin de ifa edildiği gayri tabii nitelikleri haiz anlatılar da vardır. Bunun yanı sıra, söz konusu kurgusal anlatılarda insanın gerçek dünyadaki kronotop algısını kökten değişime uğratabilecek kavramlar da kendini gösterebilir. Alber (2016), bahse konu imkânsız anlatıcı türlerini tek bir kategori altında inceleyebilmenin mümkün olmadığını belirtir ve her bir anlatıcı türünü alt başlıklar altında inceleyerek önemli bilgiler verir: Robert Olen Butler’ın *Jealous Husband Returns in Form of Parrot* adlı postmodern kısa hikâyesinin anlatıcısının sarı enseli bir Amazon papağanının olduğunu ifade eden bahse konu araştırmacı anlatıcısının “konuşan vücut uzuvları” ya da “herhangi bir nesne” olduğu postmodern anlatı metinlerini doğal olmayan anlatısal özellikleri bakımından bir tür analize tabi tutar (s. 61-80).

Diğer yandan postmodern kurgularda görülen bir diğer anlatıcı türünün ise telepatik birinci şahıs anlatıcılar olduğunu belirtir. Bu tür anlatılarda anlatıcı hikâye dünyasındaki diğer karakterlerin zihinlerine girerek aklından geçenleri okuması/algılaması gibi beşeri sınırlılıklar açısından imkânsız sayılabilecek bilinç sunumları icra eder. Alber (2016), birinci şahıs anlatıcıların hiçbir olağanüstü gücü bulunmadığını; dolayısıyla bilgisi ve algısının beşerî kısıtlılıklara göre şekillendiğini dile getirir (s. 82). Bu çalışmaya konu olan *Los enamoramientos* adlı romanın birinci şahıs anlatıcının kendine özgü mimetik yapısını aştığı ve zihin okuma tekniğiyle doğal olmayan insanüstü bir dizi özellik içerdiği anlaşılmıştır.

⁶ Yabancı dildeki eserlerden yapılan tüm alıntıların çevirisi tarafıma aittir.

Öte yandan Alber'in metinlerin karıştırılması (*script-blending*) ve bağlam zenginleştirici (*frame-enriching*) gibi ikincil stratejileri de doğal olmayan anlatıların fiziksel ve mantıksal olarak imkânsız görülen yönlerinin yorumlanmasına olanak sağlar (Iversen, 2013, s.96). Buna ek olarak, Alber'in yukarıda adı geçen kuramcılarla birlikte kaleme aldığı "Unnatural Narratives, Unnatural Narratology: Beyond Mimetic Modes" adlı çalışmasında ise anlatıların içerdiği gayri tabii unsurlar "doğal olmayan hikâye dünyası", "doğal olmayan zihinler" ve "doğal olmayan anlatı edimi" adlı üç kategori altında işlenmiştir (Buchholz, 2013, s.333).

Doğal olmayan anlatıbilim incelemeleri açısından önemli çalışmalara imza atan bir diğer isim olan Richardson'ın gayri tabii anlatımı edimiyle ilgili ortaya koyduğu modelin deneysel yazının daha iyi yorumlanmasına katkı sağlayabileceği görülmektedir. Richardson (2010) anlatıcıları olay öyküsüne dâhil olup olmayışına/konumuna göre gruplandırmanın yanlış olduğunu belirtir; söz konusu yaklaşımın pek çok çağdaş yazar tarafından da reddedildiğine ve bu bağlamda ikili tipolojiler yerine yazarın ürettiği anlatı modelini sorunsallaştıracak kavramların/görüngülerin üzerinde çalışılmasının gerekliliğine dikkat çeker (s.13). Bu çerçevede, birinci şahıs anlatısının insana özgü pek çok yönünün bulunmasına karşın birçok yönden de bu tür anlatıcı açısından farklılık gösteren unsurlar taşıyabileceğine işaret eder. Bu kapsamda, yazarın anlatı ediminde çelişkili, yarı insani veya tek bir anlatı sesine ve/veya konumuna indirgenemeyecek tutarsız söylem yığınlarını da bir araya getirebileceği ihtimalinin de göz ardı edilmemesini söyler. Bu minvalde, kurgusal anlatılar birinci ve üçüncü şahıslara özgü mimetik kabulleri ihlal edebilecek; geleneksel anlatımın doğal ve yerleşik pratikleriyle çelişen edebi ürünler ortaya koyabilir. Bu tür doğal olmayan anlatısal tipolojilere sen öyküsel (*second person narration*) ve biz öyküsel (*first plural narration*) anlatı formlarını örnek gösterir. Sen öyküsel anlatıda anlatıcı tarafından farklı noktalarda kullanılan "sen" zamiri öykü düzeyi dışındaki bir anlatıcıya işaret edebilir. Dahası "sen" öyküsel anlatı biçimiyle gerçek dünyadaki okuyucuya/dinleyiciye atıfta bulunuyor olabilir. Richardson'a göre bu tür anlatılar açısından Meksikalı yazar Carlos Fuentes'in Artemio Cruz'un Ölümü adlı romanı önemli bir örnek teşkil eder (s.17). Aynı şekilde biz öyküsel anlatı formunun da çok farklı büyüklükteki grupları ifade ediyor olabileceğini veya daha küçük ölçekte okuyucuyu kastediyor olabileceğini dile getirir. Diğer yandan Susan Lanser'e göre yazar biz öyküsel anlatı tipolojisiyle kolektif bir göreliliğe atıfta bulunur (akt. Richardson 2006, s.37). Bu tür anlatıcılar, genelde tek komünal anlatıcılar olarak otobiyografik konumdan uzaklaşarak bireyselliği ima eden belirteçler kullanmaktan kaçınırlar. Böylece mimetik olan anlatı denkleminde anlatıcı ve/veya başkahraman olarak direnç gösterirler ve anlatısal kimlikleri de komünalleşmiş olur. Söz konusu anlatı biçimine yer verilen pasajlarda benzer ve ortak fikirler sanki bir zihnin ürünleriymiş gibi sunulur (s.39).

I. Doğal olmayan bir anlatı: *Los enamoramientos*

Tüm bu anlatı kuramları ışığında incelenen Javier Marías'ın *Los enamoramientos* adlı eseri gerek birinci şahıs anlatısının mimetik olmayan anlatısal unsurlar içermesi gerekse de yukarıda açıkladığımız biz öyküsel anlatı dilinin kullanılması bakımından önemli bir örnek teşkil eder.

Roman Madrid'de bir yayınevinde çalışan ve her gün işe gitmeden önce aynı kafeye uğrayarak Luisa Alday ve Miguel Desverne adlı evli bir çifti uzaktan izleyen anlatıcı María Dolz'un bahse konu çiftin birden ortadan kaybolmasıyla başlayan olayları araştırmaya başlamasını konu edinir. Başlangıçta her gün uzaktan gözlemlemekten büyük huzur duyduğu söz konusu kişileri görmemesinin kendisinde yaratmış olduğu gerginlik ve daha sonra Miguel'in bir cinayete kurban gittiğini tesadüfen bir gazete haberiyle öğrenmesiyle devam eden süreç ortaya konur. Anlatının başlangıcında anlatıcı sese ilişkin işaretlerin açıkça verilmediği ve olay öyküsünde yer alan karakterlerin neredeyse sesinin pek

duyulmadığı bir anlatı söyleminin varlığı göze çarpar. Empati gücü yüksek bir anlatıcı olan María Dolz, anlatının gidişatını değiştirecek hamlelerde bulunur. Örnek vermek gerekirse Miguel Desverne cinayetine ilişkin bazı önemli sorulara cevap ararken ortaya koyduğu anlatı söylemine ara vererek kurgusal zihinlerin okuyucuya doğrudan sunulması, biz anlatı dilinin kullanıldığı düşünce kesitlerinin ortaya konulması gibi bir dizi anlatı oyununa başvurur. Böylelikle okuyucunun merakını artırmayı başarır. Bir yandan anlatıcı cinayetle ilgili hususları aktarırken diğer yandan da olay öyküsünde yer alan kurmaca zihinlerin neler düşünüyor olabileceğini hayali bir söylemle ifade eder. Olay öyküsüne bağlı olarak biz anlatı diliyle dile getirilen bölümlerde bireylerin cinayet, ölüm vb. kötü senaryolarda ne dereceye kadar duyarsızlaşabileceği aktarılır. Böylece okuyucunun merakla beklediği soruların cevabı anlatının sonuna kadar ertelenmiş olur. Açık uçlu bir sonla okuyucuya veda edilen eserde okuyucu doğal olmayan anlatsal deneyimler yaşar. Her ne kadar olay öyküsü bakımından sadeymiş gibi görünse de eserin anlatsallığı okuyucunun daha dikkatli olmasını gerektirir. Zira Marias okuyucusu yazarın eserini okurken ne derece meşakkatli bir serüvene atıldığını bilir.

Marias'ın yapıtta ele aldığı husus basit bir cinayet ve cinayete ilişkin perde arkası olaylardan ibaret değildir. Yazarın cinayetle ilgili “gerçeği farklı bir kılığa sokma yönünde hiçbir çaba göstermediği” (Cohn, 2008, s.23) söz konusu romanında anlatsal açıdan mimetik teamüllere aykırı bir dizi doğal olmayan anlatsal formların bulunmasıdır. Mimetik açıdan doğal olmayan bir anlatı unsuru olarak kabul edilen özelliklerin başında birinci şahıs anlatıma özgü olmayan karakterlerin zihinlerinin birinci şahıs tarafından sunulması/okunması ve biz öyküsel anlatıcı diline geçişlerin yer alması gelmektedir. Romanda anlatıcı ses tarafından karakterlerin hayali psikolojisi uzun uzun resmedilir. Diğer bir deyişle, birinci şahısla anlatılan metinde anlatıcı roman kişilerinin zihinlerinin içine girerek karakterlerin bilinçlerini temsil etmektedir. *First-plural narration* olarak adlandırılan “biz öyküsel” anlatıcı dilinin de anılan kurmaca kapsamında zaman zaman kullanılması doğal olmayan bir anlatsal üslup olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle mimetik olmayan anlatsal unsurların hâkim olduğu anlatı metninin doğal olmayan anlatıbilim açısından okunmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

I.I. Doğal olmayan bir anlatıcı olarak María Dolz

Richardson doğal olmayan anlatıyı, mimetik kabulleri ihlal eden anlatıcılar, olay öyküsü, karakterler, kurgular ya da bağlamlar içeren ve gerçekçi kavramlara meydan okuyan anlatı türleri olarak tanımlar (2015). Bu bağlamda, genelde gayri tabii yönlerin her şeyi bilen üçüncü şahıs anlatıcıya özgü olduğu düşünülse de yukarıda adı geçen kuramcılar “birinci tekil şahıslı” anlatı metinlerinde anlatıcının her zaman birinci kişiyi temsil etmediğini de gösteren durumların olduğunu ortaya koyarlar. Bir başka deyişle, bu tür anlatılar birinci tekil anlatıcıların her şeyi bilen anlatıcı konumunda yer alması, mimetik bir roman kişinin bilebileceğinden daha fazlasını bilmesi, diğer karakterlerin zihinlerini okuması/yansıtması gibi doğal olmayan anlatsal özellikler içerebilir. Bu tür anlatı metinlerinde karakterlerin bilincinin anlatıcının bakış açısıyla aktarılmasına telepatik birinci şahıs anlatısı adı verilir. Bu durum özellikle postmodern kurmacada görülen bir niteliktir (Alber, 2010, s.80). Bahse konu romanda olay öyküsünde yer alan diğer kurmaca kişilerin yerine düşünen, onların zihinlerini bir iç ses şeklinde söyleme yansıtan bir anlatıcı ile karşılaşılır.

Roman anlatıcının Miguel Desverne'in ölmek üzereyken çekilmiş fotoğraflarının bulunduğu gazete haberini görmesiyle başlar. Kapalı bir anlatı sesinin tercih edildiği anlatı metnin girişinde zaman, mekân ve karakterlerin kimler olduğu hakkında açık bir bilgi verilmez. Okuyucu anlatıcının ilk cümlelerinden söz konusu cinayeti gören bir tanık olduğu hissine kapılır. Olay örgüsü açısından

periferik⁷ bir anlatıcı konumunda bulunan María Dolz'un yaşanan cinayetin, karakterlerin ruhlarında yarattığı travmayı özümsemişi ve onların zihinlerine ayna tutarak hayali birer imgelem yarattığı görülür. Anlatıcı gerçekleşen cinayete ilgili araştırmalar yapmaya istekli değildir. Ancak bir yandan da zihninde de bu hadise ile olup bitenleri düşünmeden edemez. Karakterlerin bilinçaltına nüfuz ederek Miguel Desverne cinayetinin ruhsal durumunu nasıl etkilediğini ortaya koyar. María Dolz anlatı söyleminin bir yerinde söz konusu özelliğine ilişkin olarak şöyle bir itirafta bulunur: "... *Ne bir elveda. Bugüne kadar asla aklımdan bir başkasının düşüncelerinin ne olabileceğini geçirmemişim, onunkilerin bile, bu benim tarzım değildi, hayal gücü fukarasıyım ben, kafam böyle çalışmaz benim ama şimdi neredeyse her an her dakika yapıyorum bunu.*" (Marías, 2015, s.47). María Dolz'un bahse konu ifadesinden de anlaşılacağı üzere o sıradan birinci tekil şahıs anlatıcısı özelliklerinden ayrışır. Olay öyküsünde yer alan karakterlerin yerine geçerek sanki kendileri konuşuyormuşçasına bir söylem tarzı ortaya koyar. Miguel Desverne cinayetinin ardından maktulün olay anında yaşamış olabileceği şaşkınlığı karakterin kendi konuşma biçimiymişçesine tasvir eden María çoğu zaman başta Miguel olmak üzere diğer karakterlerin iç sesini alıntılı bir şekilde aktarmayı sürdürür.

Dorrit Cohn'a (2008) atıfla ifade edersek Miguel'in ölüm anında aklımdan geçirebileceği olası düşünceleri María Dolz'un doğrudan aktarmasıyla okuyucu gayri tabii bir anlatsal deneyime eşlik eder. Anlatıcı her ne kadar cinayeti araştırma niyetinde olmadığını çeşitli seferler beyan etse de söz konusu cinayetin psikolojik etkisinden çıkamaz ve kimi zaman kendi iç sesi kimi zaman da karakterlerin bilincine nüfuz ederek onların iç sesleri ile dış ses arasında hızla gidip gelen bir anlatı söylemi ortaya koyar. Böylece söz konusu cinayetin olay öyküsüne dahil olan karakterlerde bıraktığı psikolojik etki daha güçlü sunulmuş olur. Burada çalışmamız açısından önemli olan hususun anlatı sesinin karakterlerin düşünce silsilesini biliyormuş gibi davranarak gayri tabii bir özellik taşıyan bir söylem geliştirmesi ve okurun olay öyküsüne nüfuz edebileceği şeffaf zihinlerin tasvirini sunmasıdır.

Marías'ın yukarıda bahsi geçen sahnelerde gayri tabii bir anlatı biçimini benimsediği görülse de bahse konu romancı bu hususun okuyucunun gözünden kaçmasını istemediğini şu ifadelerle aktarır: "*Sanki o zamandan beri başka biri ya da bilinmedik, yabancı bir zihinsel şekillenmeye sahip, o şekillenmenin bağlantılar kurduğu, irkilttiği bir insan olup çıktım*" (Marías, 2020, s.45). Bu ifadeyle de bir kez daha görüldüğü üzere yazar anlatı sesinin diğer karakterlerin zihinlerini okuma girişimiyle anlatsal mantık ilkelerini çiğnediğini ve anlatıda doğal olmayan bir deyiş bulunduğunu okuyucuya gösterir.

Dolambaçlı ve uzun cümlelerin yazarı Marías'ın geçmişe dönük bir anlatı üslubu benimsediği romanda beşeri kısıtlamalara sahip bir anlatıcı karakterlerin hayali iç sesini en dolaysız bir şekilde okuyucunun önüne koyar. Böylece karakterlerin hayali düşünce ve hislerine yer verilen pasajlarda karakterlerin iç yaşamına derinlikli bir bakış mümkün kılınmış olur:

Ne olur, ben son derece ciddi durumda, ölüm kalım savaşı veren bir adamım, üstelik hiç suçum yok, beni bıçaklamalarına neden olacak hiçbir şey yapmadım, her günkü gibi otomobilden inmişim, derken aniden böğrüm, sonra bir kez daha, vücudumun saymadığım farklı yerlerine bir şeyin saplandığını hissettim, bir de baktım ki kan revan içinde kalmışım ve fark ettim ki, bu fikre hiç alışmadan, ortada bir neden yokken ölüyorum. Bırakın geçeyim yalvarırım size, benim yarım kadar aceleniz olamaz sizin, eğer bir kurtulma ümidi varsa bu hastaneye zamanında varmama bağlı. Bugün benim doğum günüm, karımın bir şeyden haberi yok, gerçi bir lokantada oturmuş kutlama yapmaya hazır beni bekliyor, bana bir hediyesi var muhakkak, bir sürprizi, ölürsem ondan mahrum kalacağım. (Marías, 2015:46)

7 Yan karakter.

Yukarıdaki pasajda görüleceği üzere, cinayet anını deneyimleyen bilincin yani Miguel'in düşüncelerinin hayali bir tahayyülü ortaya konur. Bu satırlarla saldırının gerçekleştiği sırada Miguel'in neler hissedebileceği anlatıcının imgelem gücüyle aktarılmış ve okuyucunun cinayet anına özgül bir şekilde odaklanması sağlanmıştır. Dolayısıyla anlatıdaki ölüm anına ilişkin incelikli duygu tasvirinin zirveye çıktığı görülmüştür. Luisa Alday kocası Miguel'in ölümünün ardından geride kalmanın insanın benliğinde ne derece derin izler açtığını "yarı düşünceli ve yarı dehşete düşmüş" haldeyken bilincinden geçebilecek olanlar olabildiğince açıklığıyla şu ifadelerle ortaya konur:

Evet, genellikle böyle düşünülür: Şu an olan, olup bitmiş olandan daha önemlidir, sonra eriş bizi illa rahatlatmış gibi. Şuan olan bir şeye nazaran olup biten bir şey sanki bize daha az acı vermelidir, ya da olaylar sona erdiğinde tahammül etmek daha kolay olur. [...]En çok acı veren, en çok çaresizlik yaratan ölmüş olmasındır ve ölüm kalım noktasının yaşanıp bitmiş olması, insanın onu tekrardan yaşayamayacağı anlamına da gelmez. Eğer o ölüm eşiği bizimle yani hayatta kalmayı sürdürenlerle paylaştığı son şeyse insan nasıl onu bugününe taşımaz. Tam o anında olup biterken, hala hepimiz buradayızdır aynı boyutta, o ve biz aynı havayı soluyarak. Henüz zamanda ve dünyada çakışarak... Bilmiyorum nasıl açıklayacağım. (51)

Ortega y Gasset'e atıfla söylessek, bu pasajda yazar roman kişinin hayali psikolojisini tüm ayrıntılarıyla sunmakta ve roman kişisini ya da duyguyu tanımlamak yerine onu okuyucunun zihninde canlandırmayı seçmektedir. Böylelikle, romanda birinci şahıs anlatı kapsamında zihin okuma tekniğinin kullanımıyla mimetik kabullerin ihlal edildiği ve anlatıya antimimetik bir anlatsal özellik kazandırdığı gözlemlenir. Marias'ın karakterlerin zihinlerinin içine girerek içinde buldukları anlarda neler düşünüyor olabileceklerini hayali bir boyutta aktarmasının sebebinin yazarın gerçekleri anlatmanın imkânsızlığına inanıyor oluşundan kaynaklandığı düşünülmektedir. İspanyol romancının okuyucuya sunduğu şeffaf zihinler aracılığıyla göstermek istediği hususun bireylerin neler düşündüğünü ve neler hissettiğini tam olarak bilmenin mümkün olmadığı ancak onları empati yeteneğimizle anlayabilecek olmamızdır. *Los enamoramientos* romanına bakıldığında okuyucu empati yeteneği fazlaca gelişmiş, sosyal zekâsı yüksek bir anlatıcı ile karşı karşıyadır. Anlatıcı acıyı ve mutluluğu hayranlık duyduğu çiftin yerine hisseder, hatta onların yerine düşünür ve onların bilinçlerinden geçebileceğini düşündüğü fikirleri bir nevi duygudaşlık yaparak açıklar. Bunu icra ederken de doğal olmayan anlatsal yöntemlere başvurur:

Fark ettim ki ondan ödünç aldığım düşüncelerle konuşmadan ben daha çok zaman geçirmiştım, ayrıca onun verdiği esinle, ruh halinin bana bulaşmasıyla hayalinde bir başkasının zihnine girmek bayağı tehlikeli bir iş, sonrasında çıkmak zor olur bazen, sanırım bunun için pek az insan yapar bunu ve neredeyse herkes bundan kaçınır ve şöyle demeyi yeğler: "Oradaki ben değilim, onun başına geleni yaşama sırası benim değil, ne halt etmeye bir de onun acısını dert edeyim kendi kendime? Bu kötü deneyim ona ait, bana değil, herkes kendi ceremesini çeker. (Marias, 2015, s.51)

I.II. Doğal olmayan anlatı edimi olarak biz öyküsel anlatı

Marias'ın *Los enamoramientos*'unda doğal olmayan anlatıbilim açısından önemli bir izlek ise biz öyküsel anlatıcı dili kullanmasıdır. Hayranlık duyduğu Luisa ve Miguel çiftinin yaşadıkları karşısında neler hissedebileceklerini ve neler düşünebileceklerini anlamaya çalışan María Dolz eserin belirli kısımlarında olay öyküsüyle ilgili aktarımını durdurur; ölüm, geride kalma, unutma, unutulmuş ve şüphe gibi kavramlar üzerine kafa yorar. Hatta kendilik bilincinden uzaklaşan anlatıcı komünal bir bilincin aynası işlevini görür. Bu işlevi yerine getirirken de biz anlatıcı dilini kullanmayı yeğler:

(...) Ancak birisi hayatını kaybettiğinde düşünülür ya bir şey için geç olduğu- hatta her şey için- hele hele onu beklemek için – ve onu kayıtlardan silmekle yetiniriz. Yakınlarımız için de böyledir bu, bize çok zor gelse de çokça gözyaşı döküp sokakta yürürken olsun evde olsun görüntüsü gözümüzün önünden gitmese de, uzunca bir süre yokluklarına asla alışamayacağımızı düşünsek de. (...) onlara artık bel bağlamamak gerektiğinin farkındayızdır. Hiçbir şey hiçbir şey demektir. Gerçekte aklı almaz insanın, çünkü keskin anlamlar içerir ve bu da doğamızla çelişir. (...) Kim bilir buna nasıl dayanır

sonrasında bunu nasıl atlatıyoruz? Gel zaman git zaman nasıl olup da unutuyoruz, sessizliğe gömülen onlardan nasıl uzaklaşıyoruz. (Marías, 2015, s.9)

Yukarıdaki pasaj biz anlatı dilinin kullanıldığı pasajlara bir örnek oluşturur. María Dolz'un Miguel Desverne cinayetini gazetede çıkan haberden öğrendiği ve kendisini hiç tanımayan yabancı bir kadın olduğunu dile getirdiği açıklama-merkezli giriş bölümünde homodiegetik ⁸anlatıdan biz anlatı diline geçilerek ölüm, geride kalma, unutulmuş, cinayet vb. hususlarda kolektif bir bakış açısı ortaya koyar. Burada empati kurma gücü yüksek olan María Dolz'un anlatının seviyesini birinci çoğul şahıs düzeyine çıkardığı ve evrensel bir empati seviyesini yakalamaya çalıştığı görülür. Ayrıca anlatıcının biz anlatıcı dilini kullanarak kendisini söylemin gerisine çektiği ve dikkati kendi üstünde tutmak istemediği gözlemlenir. Buna ek olarak anlatıcının biz anlatıcı diliyle aktardığı bölümlerde anlatı söylemi durur ve hikâyeye ilişkin cevaplar ertelenmiş olur. Sonuç olarak biz anlatıcı tekniği hikâyeye düzeyine değil, söylem düzeyine hitap eder:

İnsanlar bir şeyin neden olduğunu bilmek istemiyordu asla, salt ne olduğu yetiyordu onlara, dünyanın tehlikeler, tehditler ve tedbirsizliklerle dolu olduğunu, bizi teğet geçen, öte yandan dikkatsiz kişileri ve belki de seçilmiş olmayanları yakalayıp işini bitiren tehditler ve tedbirsizliklerle dolu olduğunu bilmek yetiyordu. Sabahları, sadece on dakikamızı meşgul eden, sonrasında geride bir hüznün ya da iz bırakmadan unuttuğumuz, sonuca bağlanmış binlerce sırla bir arada yaşıyorduk. Hiçbir şeyin ayrıntısına girmemeye ve hiçbir olayla ya da hikâyeye uzun uzadıya ilgilenmemeye ihtiyaç duyarız, çünkü şu veya bu şey dikkatimizi dağıtır, yabancıların başına gelen talihsizliklerden silkelir, belki de her birinden sonra şöyle geçiririz içimizden: 'Evet ne büyük dehşet. Ne felaket. Kim bilir başka hangi dehşet verici olaylardan kurtulduk? Her gün hayatta kaldığımızı ve ölmediğimizi hissedip bunun bilincine varmalıyız, başkalarının başına gelen zalimliklerin bize öğrettiği bu, tam aksi olsa çünkü, dünkü olay bizi harcayabilirdi. (Marías, 2015, s.33)

Kurgusal anlatının inşasının okuyucuya bırakıldığı bu bölümde de anlatı söyleminde anlatı düzeyleri arasında bir geçiş vardır. Burada yazar, María Dolz'un zihnini meşgul eden cinayete ilgili düşüncelerini doğrudan göstermek yerine biz anlatıcı dili kullanarak anlatıcının söylemini komünalleştirir. Bu anlatsal strateji her ne kadar okuyucuyu María Dolz'un yaşamış olduğu deneyimle ilişkilendirmeye çalışsa da anlatıcının yaşamış olduğu tecrübeden uzaklaştırır. Sonuç olarak biz anlatıcı diliyle okuyucu hem doğal olmayan bir anlatsal deneyim yaşamış hem de anlatıcı bireysel düşüncelerine erişimi bir bakıma sınırlandırmıştır. Netice itibarıyla, mimetik anlatı kuramı açısından bakıldığında anlatıcı María Dolz'un biz anlatıcı dilini kullanması Luisa Alday ve Miguel Desvern çiftinin bilincini okuması ve kafede uzaktan seyretmesiyle bağdaşmaz. Anlatıcı olay öyküsünde yer alan bir karakterse bir diğer karakterin zihnine giremez veya zihnini gözlemleyemez. Konuşmaları bu şekilde aktaramaz. Eğer her şeyi bilen bir anlatıcı konumundaysa Javier ile gönül ilişkisi kuramaz. Anlatıcı aynı anda hem homodiegetik hem de heterodiegetik⁹ özelliklere sahiptir. Dolayısıyla eserde doğal olmayan anlatsal bir boyut söz konusudur. Sonuç olarak, eserin biz öyküsel anlatı diliyle aktarıldığı bölümlerinde Marías'ın ölüm, şüphelilik, geride kalmak ve yaşamla ilgili insanlığın tipik hallerinin keskin bir tasvirini yaptığı görülür. Eserde yaş, köken, eğitim ve statüdeki tüm farklılıklara rağmen aslında insanların benzer olaylar karşısında aynı tavırları sergiledikleri ya da aynı alışkanlıkları edindikleri gösterilir.

Özetlemek gerekirse, anlatıcının birinci şahıs anlatısı bakımından gayri tabii bir unsur olarak kabul edilen diğer kurmaca zihinlerin içine nüfuz etmesi ve bunları kendileri konuşuyormuş gibi aktarması mümkün değildir. Yazarın herhangi bir şekilde tırnak işareti içine almadan aktardığı bu hayali düşünce kesitlerinin ilk bakışta hangi karaktere ait olduğu karıştırılır. Birinci şahıs anlatıcılar bu eserde olduğu gibi diğer kurmaca zihinleri okuyamaz ya da içine nüfuz edemez. Doğal olmayan anlatıbilime göre

⁸ Birinci tekil anlatıcı.

⁹ Üçüncü tekil anlatıcı.

telepatik bir anlatıcı olarak kabul edilen María Dolz kendi zihnini cinayete kurban giden Miguel'in zihniyle bağdaştırır ve ölüm anında neler düşünüyor olabileceğini aktarır. Nitekim bu tür kavramlar geleneksel mimetik kuramlar kapsamında imkânsız tahayyül edildiğinden doğal olmayan anlatsal deneyimler olarak nitelendirilebilirler.

Diğer bir doğal olmayan anlatsal unsur ise homodiegetik anlatı metninde biz anlatıcı diline yer verilmesidir. Mimetik roman kuramlarına bakıldığında iki tür anlatıcının mevcut olduğu bilinir: Birinci ve üçüncü şahıs anlatıcı. Bu kapsamda değerlendirildiğinde biz anlatıcı dilinin de antimimetik bir unsur teşkil ettiği görülür. Anlatı söyleminde mümkün merteye kendini saklamaya çalışan anlatıcı biz anlatıcı dilini kullanarak insan yaşamına en tipik hallerinden duyarsızlaşma ve umursamama gibi durumlar üzerine en ufak ayrıntıyı bile uzun uzun anlatmaktan geri durmaz. Böylece bahsini ettiği hususu komünal bir çerçeveden aktarmış olur. Bunun ötesinde biz anlatıcı dilinin kullanılmasıyla mimetik ve doğal anlatı çerçevesi ihlal edilmiş olur.

Sonuç yerine

Kurgusal anlatılar güncel literatürde mantıksal ilkelerin, doğa kanunlarının ve beşerî kısıtlılıkların ortadan kalktığı, yeni anlatsal formların biçimlendirildiği hızlı ve karmaşık bir değişim sürecine girmiştir. Bahse konu değişim sürecini yönlendiren unsur bu anlatıların yüzlerce yıldır süre gelen mimetik yönlerinin eşelenmeye ya da doğrudan yok edilmeye çalışılmasıdır. Söz konusu anlatıların geleneksel mimetik kavrayışımıza aykırı telakki edilen yönlerinin ortaya konulabilmesi amacıyla doğal olmayan anlatı kuramı ortaya çıkmıştır. Jan Alber, Stefan Iversen, Brian Richardson adlı anlatıbilimciler tarafından temeli atılan bahse konu kuramsal yaklaşım kapsamında fizik yasalarını, mantık ilkelerini ve insana özgü beşerî özellikleri çiğneyen anlatıların içerdiği gayri tabii yönlerin incelenmesi hedeflenmektedir. Böylece özellikle postmodern dönemde anlatıların anlatıcı, olay öyküsü, roman kişileri, zaman, mekân bakımından antimimetik yönlerinin olduğu iddiasında bulunan bu kuramsal çerçeveye mevcut mimetik teorilerin tamamlanması ve bahse konu anlatıların daha anlaşılabilir kılınması amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada, Javier Marías'ın *Los enamoramientos* adlı kurgusal anlatısının mimetik çerçevesini ihlal eden birinci şahıs anlatıcı tarafından karakterlerin zihinlerin içine nüfuz edilmesi ve söylem düzeyinde birinci şahıs anlatıcıdan biz anlatıcı diline geçilmesi gibi antimimetik unsurlar incelenmiştir. Bu bağlamda, deneysel yazını ile geleneksel roman anlayışına kafa tutan ve gerçeği olduğu gibi anlatmanın imkânsız bir girişim olduğuna inanan Javier Marías'ın roman kişilerinin zihinlerini şeffaf bir şekilde ortaya koyduğu görülmüştür.

Buna ek olarak romancının cinayet, ölüm vb. kötü senaryolar karşısında insanlığın geldiği duyarsızlık ve umursamazlık boyutunun biz anlatıcı dilini kullanarak komünal bir anlatı sesiyle aktardığı düşünce kesitleri gibi mimetik olmayan anlatı biçimleri üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda, *Los enamoramientos*'un yazarının ustalıklı kullandığı, karakterlerin zihinlerinin olduğu gibi yansıtılması tekniğiyle romancının derin düşüncesinin bir ürünü olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra, Marías'ın bu tür antimimetik bir yaklaşımla parçalı ve hafızaya dayalı bir anlatı söylemi geliştirdiği görülmüştür.

Kaynakça

Alber, J., Iversen, S., Nielsen, H. S. & Richardson, B. (2010). Unnatural Narratives, Unnatural Narratology: Beyond Mimetic Models. *Narrative*, 18(2), 113–136. <http://www.jstor.org/stable/40856404>

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

- Alber, J., (2014). *Unnatural Narrative*, The living handbook of narratology içinde. <https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/node/104.html>
- Alber, J. (2016). *Unnatural narrative: Impossible worlds in fiction and drama*. ABD: University of Nebraska Press.
- Bekhta, N. (2017). We-narratives: The distinctiveness of collective narration. *Narrative*, 25(2), 164-181. <https://muse.jhu.edu/article/657122/summary>
- Buchholz, L. (2013). Unnatural narrative in postcolonial contexts: re-reading Salman Rushdie's *Midnight's Children*. *Journal of Narrative Theory*, 42(3), 332-351. <https://projects.au.dk/narrativeresearchlab/unnatural> Erişim tarihi: 25.08.2022.
- Cohn, D. (2008). *Şeffaf zihinler: kurmaca eserlerde bilincin sunumu*. (F.B. Aydar, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Gasset, J. O. Y. (2012). *Sanatın İnsansızlaştırılması ve Roman Üstüne Düşünceler*, Çev. Neyyire Gül Işık, İstanbul: YKY.
- Jacobsen, C. C. (2016). *La narratividad en Los enamoramientos de Javier Marías* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Oslo Üniversitesi. Norveç.
- Iversen, S. (2013). Unnatural Minds. J. Alber, H. S. Nielsen, & B. Richardson (Ed.), *A Poetics of Unnatural Narrative* içinde. Ohio State University Press. s. 94-112. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1kgqw52.9>
- Kayacık, Z. (2022) *Postmodern Anlatı Kuramları Işığında Javier Marías'ın Kurgularında Anlatı Stratejileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Marías, J. (2011). *Los enamoramientos*. Madrid: Alfaguara.
- Marías, J. (2015). *Karasevdahlar*. (S. Nilüfer, Çev.) İstanbul: YKY.
- Patron, S. (2019). Unnatural narratives, unnatural narratology: Contributions, problems and perspectives. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (181-182). <https://doi.org/10.4000/pratiques.10324>
- Narrative Research Lab: Unnatural Narratology, (2022) <https://projects.au.dk/narrativeresearchlab/unnatural> Erişim tarihi: 19.08.2022.
- Richardson, B. (2006). *Unnatural voices: Extreme narration in modern and contemporary fiction*. Columbus: The Ohio State University Press.
- Richardson, B. (2015). *Unnatural narrative: Theory, history, and practice*. Columbus: The Ohio State University Press.
- Richardson, B. (2016). Unnatural Narrative theory, *Style*, 50(4), 385-405. <https://doi.org/10.5325/style.50.4.0385>
- Vandaele, J. (2018). The Philosophy is in the Telling: How Narrativity Embodies Cogitation in Javier Marías's *The Infatuations*. *Neophilologus*, 102(4), 451-470.

83. İlk epik Türk tiyatro oyunu *Keşanlı Ali Destanı*'nın kültürlerarası yer değiştirme hareketi üzerine bir inceleme

Gökçe Mine OLGUN¹

Nezir TEMUR²

APA: Olgun, G. M. & Temur, N. (2022). İlk epik Türk tiyatro oyunu *Keşanlı Ali Destanı*'nın kültürlerarası yer değiştirme hareketi üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1272-1303. DOI: 10.29000/rumelide.1192528.

Öz

Bu çalışma, Haldun Taner'in ilk epik Türk tiyatro oyunu olarak kabul edilen *Keşanlı Ali Destanı* (1964) adlı eserini ve eserin *The Ballad of Ali of Keshan* (1967/1976) başlığını taşıyan İngilizce çevirisini kültürlerarası aktarım ve çeviri süreçleri bağlamında ele almayı amaçlamaktadır. İlk kez 1964 yılında sahnelenen oyun, geleneksel seyirlik oyunlarına kattığı yenilikçi nitelikle Türk kültür dizgesinde bir tiyatro olayıdır. Eser, Brechtçi epik tiyatro ile kurduğu ilişkinin bir sonucu olarak kültürlerarası bir karşılaşmanın ürünü ve farklı dizgelerin birleşimi olarak nitelendirilmektedir. Oyun ayrıca dilden dile çevrilerek dünyanın birçok ülkesinde sahnelenmiş, dolayısıyla bir kez daha çok yönlü bir kültürlerarası hareketin konusu olmuştur. Çalışmada öncelikle eserin konu olduğu yer değiştirme hareketi üzerinde durulmaktadır. *Keşanlı Ali Destanı*'nın çoğuldizgedeki konumunu tartışmak üzere Itamar Even-Zohar'ın *Çoğuldizge Kuramı*'na ve *kültür repertuarı* kavramına başvurulmaktadır. Eser ardından, epik tiyatro türünün Türk kültür dizgesindeki ilk örneği olması dolayısıyla göstergelerarası çeviri bağlamında ele alınmaktadır. Bunun sebebi, oyunun teatral gösterge dizgeleri arasında geçen bir dönüştürme [*transmutation*] işlemi sonucunda inşa edilmiş olmasıdır. Çalışmanın bir sonraki aşamasında, eserin farklı dillere çeviri macerası ve Nüvit Özdoğru tarafından yapılmış olan İngilizce çevirisi, erek metne eklenmiş olan Çevirmenin Notu kapsamında irdelenmektedir. Theo Hermans'ın *çeviri anlatıda Çevirmen'in Sesi* kavramının bir temsili olarak ele alınan bu yan metin kapsamında yapılan betimleyici çalışma, epik tiyatronun unsurlarını Türk kültür dizgesinin imkânlarıyla yorumlayarak bünyesine katan oyunun, ardından dillerarası çeviri yoluyla bu kez farklı bir kültürde konumlanarak geçirdiği dönüşümü Çevirmen'in Sesi'nin sunduğu bilgiler dâhilinde açığa çıkarmaktadır. Bu çok aşamalı inceleme sonucunda, *Keşanlı Ali Destanı*'nın kültürlerarası yer değiştirme hareketi ve çok yönlü çeviri macerası gözler önüne serilmektedir.

Anahtar kelimeler: Tiyatro çevirisi, çoğuldizge kuramı, kültür repertuarı, göstergelerarası çeviri, çevirmen'in sesi

The study of the first epic Turkish theater play titled *Keşanlı Ali Destanı* in the context of cultural displacement

Abstract

This study aims to deal with *Keşanlı Ali Destanı* (1964) by Haldun Taner which is considered as the first epic Turkish theater play and its English translation titled *The Ballad of Ali of Keshan*

¹ Dr. 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: 22.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192528]

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), ntemur@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5714-4118.

(1967/1976) in the context of transcultural transfer and translation processes. The play is a theater phenomenon in the Turkish cultural system adding to traditional genres an innovative quality. The play is described as the product of an intercultural encounter and the combination of different semiotic systems as a result of its relationship with the Brechtian epic theatre. It was also translated to several languages and staged in many countries around the world, thus once again becoming the subject of a multi-faceted transcultural movement. The study primarily focuses on the transcultural movement of displacement in the context of cultural transfer. Itamar Even-Zohar's *polysystem* theory and concept of *cultural repertoire* are considered as the theoretical account of the discussion on the position of the play in the Turkish polysystem. Secondly, the play is handled in the context of *intersemiotic translation* of Roman Jakobson, as it is the first example of the epic theater genre in Turkish polysystem. The success of the play, which has already incorporated the transmutation of the elements of epic theater through intersemiotic translation, made it leap to the world stage through interlingual translation processes. The descriptive study carried out on its English translation reveals that the transformation the play has been subject to through interlingual translation, this time located in a different linguistic system, with regard to the statements enunciated by the Translator's Voice. The multi-staged study reveals the transcultural displacement and multifaceted translation adventure of the play.

Keywords: Theater translation, polysystem theory, cultural repertoire, intersemiotic translation, translator's voice

Giriş

Bu çalışma, Haldun Taner'in *Keşanlı Ali Destanı* (1964) adlı eserini ve eserin *The Ballad of Ali of Keshan* (Halman, 1976) başlığını taşıyan İngilizce çevirisini kültürler ve dizgeler arası aktarım ve çeviri süreçleri bağlamında ele almayı amaçlamaktadır. İlk epik Türk tiyatro oyunu olarak kabul edilen *Keşanlı Ali Destanı* öncü bir başarıdır. Tiyatro düşüncesinde büyük bir dönüşüm yaratan epik tiyatro anlayışını öz ve biçim özellikleriyle Türk teatral dizgesine taşıyarak yeni bir üslup yaratmıştır.

Prömiyerini 31 Mart 1964 tarihinde yapan *Keşanlı Ali Destanı* Türk kültür dizgesinde bir "tiyatro olayıdır" (Taner, 2015, s. 8). Gecekondu dünyasında geçen oyunda, Taner "epik unsuru tüm dramatik dokuya yaymayı, bunun için de geleneksel tiyatromuzun anti-illüzyonist ve göstermecî öğelerinden azami surette yararlanmayı" (Taner, 2015, s. 7) kurduğunu oyun metnine 1983 yılında yazmış olduğu önsözde beyan etmiştir. Yapı Kredi Yayınları tarafından yayımlanan baskısının arka kapak yazısında belirtildiği üzere, bu oyun Taner'in "bizim geleneklerimizden, bizim insanımız ve konularımızdan yola çıkıp, bütün bunları öz Türkçemiz ve bize özgü bir görüş biçimi ile çağdaş dünyanın verileriyle aktarmak" (2015) şeklinde tanımladığı şiarını gerçekleştirmiştir. Eser, Brechtçi epik tiyatro ile kurduğu ilişkiyle ve geleneksel seyirlik oyunlarına kattığı yeni yorumla kültürler ve dizgeler arası bir karşılaşmanın ürünü ve birleşimi olarak nitelendirilmektedir. Türk kültür dizgesinde büyük başarı kazanan oyun aynı zamanda, dilden dile çevrilerle dünyanın pek çok ülkesinde sahnelenmiş, dolayısıyla bir kez daha kültürlerarası bir hareketin konusu olmuştur. Bunlara bağlı olarak, söz konusu süreçlerin "kültürlerarası yer değiştirme hareketi" olarak nitelendirilmesi uygun görülmüş ve bu yorum başlığa taşınmıştır.

Bu çalışma, *Keşanlı Ali Destanı* ile ilişkilendirilebilecek olan kültürler ve dizgelerarası aktarım ve dönüşüm süreçlerini betimleme ve anlamlandırma girişimidir. Genel olarak "kültürlerarası yer değiştirme hareketi" olarak nitelendirilen bu süreçleri açığa çıkarmak üzere tek bir kuramsal çerçeveye bağlı kalınmamış, çok aşamalı bir kuramsal/yöntemsel dizge kurulmuştur. Bu yolla aynı zamanda,

oyunun yer değiştirme hareketi sonucunda geçirdiği çok yönlü dönüşümün sergilenmesi de amaçlanmıştır.

Çalışmanın kuramsal/yöntemsel sınırlarının belirlenmesinde öncelikle oyun (kaynak) metninin epik tiyatro dizgesi ile ilişkilendirilebilecek nitelikleri ve metin çevresinin içerdiği iletiler etkili olmuştur. Bunun yanı sıra, çalışmanın dillerarası çeviri bağlamında inceleme nesnesi, oyunun *The Ballad of Ali of Keshan* başlıklı İngilizce (erek) metnidir. Bu metnin başına eklenmiş olan “Çevirmenin Notu” başlıklı yan metnin sunduğu süreç anlatısı da çalışmanın yürüttüğü süreç ve özne odaklı tartışmanın yönünün belirlenmesinde etkili olmuştur.

Çalışmada öncelikle eserin konu olduğu yer değiştirme hareketi üzerinde durulmaktadır. Kültürler ve dizgeler arası aktarım süreçleri bağlamında oyunun konumunu tartışmak üzere kuramsal olarak, Itamar Even-Zohar’ın Çoğuldizge Kuramı’na (1990) ve bu kuramın bir uzantısı olan kültür repertuarı (1997) kavramına başvurulmaktadır. Bu aşamada, epik tiyatro dizgesinin konu olduğu (çoğul)dizgeler arası yer değiştirme hareketi üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda yürütülen tartışmanın ardından, oyunun yaratım/üretim aşamasında etkili olan biçimlendirme ilkeleri Even-Zohar’ın kültür repertuarı kavramına başvurularak ele alınmaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilmesi gereklilik arz eden açılım, Roman Jakobson’un sınıflandırmasında (2012) yer alan göstergelerarası çeviri türünü çalışmanın bağlamına taşımıştır. İzleyen bölümde eser, epik tiyatro türünün göstergesel düzeninin Türk kültür dizgesindeki ilk örneği olması dolayısıyla göstergelerarası çeviri bağlamında ele alınmaktadır. Bunun için kaynak ve erek dizgeler arasında gerçekleştirilen karşılaştırmalı metinsel analizin yanı sıra, oyunun Yapı Kredi Yayınları tarafından yayımlanmış olan kitabı içinde yan metin olarak yer alan “Basında *Keşanlı Ali Destanı*” başlıklı bölümün içeriği olan yorum ve eleştiriler temel alınmaktadır.

Farklı ulusal kültürlere mensup teatral dizgeler arasında gerçekleşen dönüştürme işlemi sonucunda inşa edilen oyunun başarısı başka dillere çevrilerek dünya sahnelerine sıçramasını sağlamıştır. Çalışmada ardından, eserin kültürlerarası çeviri macerası hakkında dillerarası çeviri (Jakobson, 2012) bağlamında betimleyici bir yaklaşım sunulmaktadır ve özel olarak Nüvit Özdoğru tarafından yapılmış olan İngilizce çevirisi irdelenmektedir. Oyunun İngilizceye çeviri sürecinde gerçekleşen işlemleri ve bu süreç sonucunda geçirdiği dönüşümü tartışmak üzere bir yine bir yan metin temel alınmaktadır. Bu yan metinde çevirmen (dillerarası) çeviri sorunlarını çözmek üzere aldığı kararları anlatılaştırmıştır. Çalışmanın son aşamasında, eserin *Modern Turkish Drama An Anthology of Plays in Translation* (1976) başlıklı çağdaş Türk tiyatro eserleri seçkinde yer alan çevirisi ve çevirinin yan metni Çevirmenin Notu [Translator’s Note] Theo Hermans’ın “çeviri anlatıda Çevirmen’in Sesi” (Hermans, 1997, s. 63-68) kavramı açısından ele alınmaktadır. “Çeviri Anlatıda Çevirmen’in Sesi” [*The Translator’s Voice in Translated Narrative*] (1997) adlı makale temel alınarak, çevirmenin oyun metnindeki söylemsel varlığı ve söz konusu yan metnin içerdiği süreç anlatısı irdelenmektedir. Dillerarası çeviri kapsamında gerçekleşen kültürel dönüşümün saptandığı ve tartışıldığı örneklem ise Özdoğru’nun bu notta yer alan beyanları ve paylaştığı örneklerle sınırlandırılmıştır.

Çalışma yalnızca ürün odaklı olmayışı dolayısıyla önem taşımaktadır. Eserin bağlantılı olduğu çeviri süreçlerini görünür kılma ve bu süreçleri konu edinen anlatıları anlamlandırma çabası açısından süreç odaklı, çevirmenin fiziksel ve söylemsel varlığına odaklanması dolayısıyla da özne odaklı bir nitelik taşımaktadır. Hem süreç hem de özne odaklı olarak nitelendirilebilecek olan çalışmayı farklı kılan bir diğer özelliği, kuramsal araçlarını uygulamak üzere oyun metnine değil yan metinlere odaklanmak yönünde yaptığı tercihtir. Bu yönüyle metin odaklı bir nitelik taşımakla birlikte, çeviri araştırmalarının uzamını karşılaştırmalı metinsel analizden yan metinler uzamına taşımış olması açısından yenilikçi bir

nitelik taşımaktadır. İzleyen bölümde ilgili kuramsal çerçeve üzerinde durulduktan sonra, *Keşanlı Ali Destanı* yukarıda belirtilen kategoriler bağlamında ele alınacaktır. Bu kategoriler betimleyici bir amaca hizmet etmektedir.

1. Kuramsal çerçeve

1.1. Itamar Even-Zohar'ın Çoğuldizge Kuramı ve kültür repertuarı kavramı

Çalışmada, kültürler ve dizgeler arası aktarım bağlamında *Keşanlı Ali Destanı*'nın konu olduğu yer değiştirme hareketini tartışmak üzere Itamar Even-Zohar'ın Çoğuldizge Kuramına (1990) ve bu kuramın bir uzantısı olan kültür repertuarı (1997) kavramına başvurulmaktadır. *Keşanlı Ali Destanı*'nın ilk epik tiyatro oyunu olarak Türk kültür dizgesine katılması bu çalışmanın odaklandığı konulardan biridir. Oyunda, belirli tipolojik özellikler taşıyan teatral bir tür yer değiştirerek farklı bir kültür dizgesinde konumlanmış ve yorumlanmıştır. Bu olguda, “önceden belirlenmiş bir yazınsal katmanlaşmanın değil, belli özellikler ortaya çıkaran yazınsal bir tipin ya da dizgenin aldığı konum” (Even-Zohar, 2008, s. 127-8) önem kazanmıştır ve bunun üzerine bir açılım sunulması gerekmektedir.

Çoğuldizge kuramı, Even-Zohar'ın bizzat tanımladığı şekilde aktarmak gerekirse, “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 sağlamak” (Even-Zohar, 2008, s. 127) üzere kuramsal araç olarak kullanılma potansiyeli taşımaktadır. Çoğuldizge Kuramı'nın ortaya koyduğu temel yapı şu şekilde özetlenebilir:

“Çoğuldizge” farklı dizgelerden oluşan “çoklu bir dizgedir” (Even-Zohar, 1990, s. 11) ve “eşzamanlı olarak farklı seçenekleri kullanmak suretiyle, birbiriyle kesişen ve yer yer üst üste binen çeşitli dizgelerin birbirine karşılıklı olarak bağlı olan parçalarını oluşturduğu yapısal bir bütündür” (Even-Zohar, 1990, s. 11). Buna göre, kültür farklı dizgelerden oluşan bir çoğuldizgedir. Çoğuldizgeyi oluşturan edebiyat, müzik, tiyatro, sinema, akademik yazın gibi gösterge dizgeleri tarihsel ve toplumsal bağlam ile ilişkilendirilerek birbiriyle kesişmekte, aynı düşünsel yapının sunduğu seçenekler içinde yer yer aynı araçları kullanmak yoluyla unsurları birbirine karşılıklı olarak bağlanan bir bütün oluşturmaktadır (Even-Zohar, 1990, s. 11). Bu dizgeler, aynı kültür dizgesi (çoğuldizge) içinde birbirleriyle olduğu gibi farklı kültürlerden dizgelerle de çapraz iletişim ve etkileşim süreçleri içindedir. Çeviri yazın dizgesi, söz konusu süreçleri harekete geçiren mekanizma ve dizgeler arasında ilişkinin gerçekleştiği alandır.

Çeviri yazın dizgesi, çoğuldizgenin önemli bir parçasıdır. Even-Zohar “Yazınsal Çoğuldizge İçinde Çeviri Yazının Durumu”³ adlı makalesinde çeviri yazını “başı başına bir dizge değil, çoğuldizgenin tarihine tam anlamıyla katılan, onun bir parçası olan, çoğuldizge içindeki bütün ortak dizgelerle ilişki içinde bulunan bir dizge” (2008, s. 128) olarak tanımlamıştır. Çeviri yazın “yapısı ve işleviyle bir dizge oluşturan metinler topluluğudur” (2008, s. 126). Bu tanımda altı çizilerek bu çalışmanın bağlamına taşınan nokta, çeviri yazının yapısı ve işlevidir. Çeviri yazın dizgesi erek ulusal kültüre yeni fikirler, biçimler, türler taşıyan üretici bir mekanizmadır, kültürel üretimi biçimlendirme işlevine sahiptir.

³ "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 bildirinin metni söz konusu değişikliklerle Salih Paker tarafından dilimize aktarılarak ilk kez Adam Sanat'ta (Ocak 1987) yayımlanmıştır, (yay.haz.n.)” (Even-Zohar, 2008, s. 125).

Çeviri yazın dizgesinin “kendine özgü biçimlendirme ilkeleri” (Even-Zohar, 2008, s. 126) bulunmaktadır. Bu ilkeler, kültür repertuarı kavramı ile birlikte düşünülmelidir. Kültür repertuarı, 1970’li yıllarda Çoğuldizge Kuramı’nı ortaya atmış olan Even-Zohar’ın düşünsel projesine 1990’lı yıllarda eklemiş olduğu kavramdır. Düşünür, çoğuldizge yaklaşımı kapsamında kültürel üretime şekil veren yapı ve mekanizmaları tanımlamak üzere “kültür repertuarı” kavramını ileri sürmüştür. Buna göre, kültür farklı repertuarlardan oluşan bir bütündür (1997). Kültürel üretimi düzenleyen unsurları kapsayan kültür repertuarı kavramı, çeviri yazın dizgesinin işleyişi hakkında açıklama sunma potansiyeli taşımaktadır. Dizgeler arası süreçleri harekete geçiren çeviri yazın dizgesi yenilikçi bir nitelik taşımakta, erek kültürel 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’ın çeviri eserlerin karşılıklı ilişkisel düzenleyen mekanizma için kullanmış olduğu “çeviri yazının kendine özgü biçimlendirme ilkeleri” (Even-Zohar, 2008, s. 126) repertuar kavramı ile düşünülebilir. Çoğuldizge Kuramı bağlamında, ulusal kültürler tüm unsurlarıyla karşılıklı ilişkisel ve devingen birer çoğuldizge olarak ele alınmaktadır. Çeviri yazın dizgesinin işlevi, (çoğul)dizgeler arası iletişim ve etkileşim süreçlerini belirli biçimlendirme ilkeleri çerçevesinde gerçekleştirmektedir. Ayrıca, çoğuldizgeler arasındaki ilişkiyi harekete geçiren üretici bir mekanizma olarak ele alındığında çeviri, Jakobson’un sınıflandırılması kapsamında dillerarası çeviri türünün yanı sıra, yaratıcı süreçlerdeki rolü nedeniyle göstergelerarası çeviri türü bağlamında da etkin bir role sahiptir.

1.2. Roman Jakobson’un “Çeviri Türleri Sınıflandırması”

Geleneksel çeviribilim, çeviriyi Jakobson’un belirlediği üç tür altında ele almaktadır. “Çevirinin Dil(bilim)sel Özellikleri Üstüne” (1959/2012) adlı makalesinde yapısalcı dilbilimin ilkelerine dayanan düşünür, çeviri kavramına bu çerçeveden yaklaşarak, çeviri işlemi göstergeler ve gösterge dizgeleri düzeyinde tanımlamaktadır. Çeviri işlemi, göstergelerin başka göstergeler aracılığıyla yorumlanmasıdır: “Dilsel bir göstergeyi yorumlamak için, onun ‘aynı dilin başka göstergelerine’, ‘başka bir dile’ ya da ‘dilsel olmayan bir simgeler dizgesine’ çevrilmesine göre üç yol seçeriz.” (Jakobson, 2012, s. 62). Başka bir deyişle, üç çeviri türünün de paylaştığı ortak nokta göstergenin aynı ya da farklı bir gösterge dizgesinden başka bir gösterge aracılığıyla yorumlanmasıdır. Bu aynı zamanda göstergelerin yer değiştirmesi ya da gösterge dizgelerinin dönüştürülmesi olarak yorumlanabilir.

Jakobson bu üç çeviri türünü aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

- 1-Diliçi çeviri veya açıklama (rewording), dilsel göstergelerin aynı dilin başka göstergeleri aracılığıyla yorumlanmasıdır.
- 2-Dillerarası çeviri veya gerçek anlamıyla çeviri dilsel göstergelerin başka bir dil aracılığıyla yorumlanmasıdır.
- 3-Göstergelerarası çeviri veya dönüştürme (transmutation) dilsel göstergelerin dilsel olmayan gösterge dizgeleri aracılığıyla yorumlanmasıdır (Jakobson, 2012, s. 62).

Jakobson’un sınıflandırmasında yer alan üç çeviri türü, “göstergelerin yorumlanması” işleminde birleşmektedir. Düşünürün çeviri işlemine yaklaşımı çevrilebilirlik ilkesinden yanadır. “Her gösterge, içinde daha eksiksiz olarak gelişmiş ve belirtilmiş görüldüğü başka bir göstergeye çevrilebilir” (Jakobson, 2012, s. 63) şeklinde özetlenebilir. *Açıklamalı Göstergibilim Terimleri Sözlüğü* içinde gösterge, “kendi dışındaki bir şeyi temsil eden ve temsil ettiği şeyin yerini tutabilecek nitelikte olan, her çeşit biçim, nesne, olgu” (Rifat, 2013, s. 97) olarak tanımlanmaktadır.

“Gösteren-gösterilen birleşmesinin oluşturduğu dilsel ya da dildışı gösterge dizgesi” (Rifat, 2013, s. 12) anlamlı bir bütündür. Jakobson, dilsel ya da dilsel olmayan iki dizge karşılaştırıldığı anda ortaya “karşılıklı olarak birbirlerine çevrilebilme olanağı sorunu” (2012, s. 63) çıktığını belirtir. Bu sorunsallaştırma çeviri işleminin dizgesel boyutunun altını çizmektedir. Buna göre, çeviri işlemi sırasında göstergenin olduğu gibi dizgenin de başka bir dizgeye çevrilmesinden söz edilebilir (Jakobson, 2012).

Dilsel ya da dilsel olmayan göstergeler ait oldukları gösterge dizgesinin düzenine tâbidirler. Çeviri işlemi sırasında, göstergenin erek dizgenin “anlamlı ilişkiler ağı” (Rifat, 2018, s. 18) içinde yorumlanmasıyla Jakobson’un “farklılık içinde eşdeğerlik” (Jakobson, 2012) olarak tanımladığı husus söz konusu hale gelmektedir. Buna göre, dillerarası çeviri bağlamında iki farklı dilsel gösterge dizgesi arasında gerçekleştirilen işlem olan çeviri “iki farklı koddan eş değere sahip bir iletidir” (Jakobson, 2012, s. 62). Göstergelerarası çeviri, dilsel olmayan gösterge dizgeleri arasında gerçekleştirilen bir işlemdir (Rifat, 2018, s. 18). Bu çeviri türü, Jakobson’un sınıflandırmasında yer alan diğer iki türden ayrılmaktadır: Göstergelerarası çeviride gerçekleşen, yorumlama işleminin başka bir gösterge dizgesi aracılığıyla gerçekleştirilmesidir. Bu işlem, farklı gösterge dizgeleri olan farklı sanat dalları, düşünsel ve yaratıcı pratikler arasında oldukça yaygın olduğu üzere, gösterge düzeyinden dizge düzeyine bir dönüşüme sebep olabilir. Dizgelerarası etkileşim ayrıca, gösterge dizgeleri kapsamında gerçekleşen dönüştürme olarak da ele alınabilir.

Bu çalışma kapsamında, Jakobson’un sınıflandırılmasında yer alan dillerarası ve göstergelerarası çeviri türleri kavramlaştırılarak işlemselleştirilmektedir. Dillerarası çeviri bağlamında bir inceleme yürütmek üzere, çevirinin geleneksel tanımının gereklerini yerine getirecek surette kaynak ve erek metinler mevcuttur. Göstergelerarası çeviri bağlamında yürütülecek incelemede ise özel bir durum söz konusudur: *Keşanlı Ali Destanı* ‘tanımlanmış’ bir çeviri metin değildir. Öyleyse bu durumda bir erek metnin varlığından söz edilemeyeceği gibi karşılaştırmalı metinsel bir incelemenin gereği olan sabit bir kaynak metin de bulunmamaktadır. Burada, yapısı ve işleyişiyle kendi göstergesel unsurlarına sahip iki farklı teatral gösterge dizgesi arasındaki ilişki söz konusudur. *Keşanlı Ali Destanı* epik teatral yapının yorumlanması ve/veya dönüştürülmesi yoluyla üretilmiştir. Buna göre, epik teatral yapı kaynak dizge konumundadır. Dizgeler arası etkileşim sebebiyle, oyun her iki dizgenin de izlerini taşıyan bir niteliktedir. Bu noktada, çalışmanın göstergelerarası çeviri türüne ilişkin kuramsal/yöntemsel bağlamını oyunun yazım sürecinde gerçekleşmiş olan dizgeler arası süreçlere dayanarak sağladığını belirtmekte fayda vardır. Jakobson’un bu türü tanımlarken “dönüştürme” (Jakobson, 2012, s. 62) terimini kullanarak yaptığı diğer adlandırma da dikkate alındığında, iki farklı teatral gösterge dizgesi arasındaki etkileşimsel ilişkiyi göstergelerarası çeviri türü bağlamında ele almak mümkündür.

1.3.Theo Hermans ve “Çeviri Anlatıda Çevirmen’in Sesi”

Dillerarası çeviri bağlamında yürütülen tartışmanın ikinci aşamasında, oyunun içinde yayımlandığı modern Türk tiyatro eserlerinden oluşan İngilizce çeviri seçkisinde yan metin olarak yer alan Translator’s Note [*Çevirmenin Notu*] inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir. Çevirmenin söylemsel varlığı ve çeviri sorunlarını çözmek üzere aldığı kararlar bu yan metin kapsamında irdelenmektedir. Bu bağlamda kuramsal olarak, Theo Hermans’ın “Çeviri Anlatıda Çevirmen’in Sesi” [*The Translator’s Voice in Translated Narrative*] adlı makalesinde ortaya attığı “Çevirmen’in Sesi” (Hermans, 1997, s. 63-68) kavramına başvurulmaktadır. Hermans “Çevirmen’in Sesi” kavramını şu şekilde tanımlamıştır:

Çeviri anlatı söylemi her zaman ikinci bir ses daha taşır, ben buna çevirmenin söylemsel varlığının bir göstergesi olarak Çevirmen’in Sesi diyeceğim. Bu ses, kendini az ya da çok ölçüde gösteriyor

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

olabilir. Bütünüyle Anlatıcı'nın arkasına gizlenip çeviri metinde kendine ilişkin bir iz bulunmasını olanaksız kılabilir. Metnin yüzeyine çıkıp, kendi adına, kendi adıyla, diyelim metin dışı bir Çeviri'nin Notuyla, konuşan özneyi niteleyen türden bir kendine göndermeyle, birinci kişi işlevini üstlenirse varlığını en doğrudan ve en gerçekçi şekilde göstermiş olur (Hermans, 1997, s. 65).

“Çeviri metnin görünürdeki Anlatıcı'dan başka bir söylemsel katılımcının izlerini taşıdığı durumlar” (Hermans, 1997, s. 65-6) Hermans tarafından şu şekilde sınıflandırmıştır:

- 1)Metnin çıkarılan okura yöneldiği, onun içinde bir iletişim ortamı olarak işlev kazanma niteliğinin doğrudan işe koşulduğu durumlar;
- 2)İletişim aracının kendisini kapsayan öz-dönüşümsel ve öz-göndergesel durumlar;
- 3)“Bağlamsal aşırı belirleyicilik” olarak adlandırılan bazı durumlar. (Hermans, 1997, s. 65)

Bunlar, çevirmenin uyguladığı çeviri yöntemleriyle kendi sesini gizleyebildiği veya gizlemeyi tercih ettiği durumlar dışında, “çeviri metnin görünürdeki Anlatıcı'dan başka bir söylemsel katılımcının gözle görülür izlerini taşıdığı durumlardır” (Hermans, 1997, s. 65-6). Üç durumda da benimsenen çeviri stratejisine ve bunun tutarlılıkla izlenip izlenmediğine bağlı olarak “Çevirmen'in varlığının görülebilirlik derecesi” değişkenlik göstermektedir. Birinci ve ikinci durum özellikle olmak üzere bu durumlar, “bir tür iletişimsel kısa devre, söylem içinde çeviriyle birlikte gelen bir dilsel işlevsel uygunsuzluk, bunun sonucu olarak da çeviri metinde şu ya bu şekilde örülen bir tutarsızlığı gösteren bir çatlak içerirler” (Hermans, 1997, s. 65). Hermans, Çevirmen'in Sesi'nin doğrudan ve açık açık söyleme katılması hakkında şöyle yazmıştır:

Çeviriden kaynaklanan çeşitli uzamda kopukluk biçimleri, bu ortak gönderme çerçevesini tehlikeye sokar. O nedenle, özellikle metinlerin kapsadıkları ekinlere ilişkin izler taşımaları, yani tarihsel ve konumsal gönderme ve imlemeler bulunması durumunda, Çevirmen'in Sesi'nin, çoğu zaman yeni alıcı grubuyla gerekli iletişimi sağlamak için zorunlu saydığı bilgileri vermek amacıyla doğrudan ve açık açık söyleme katılmasına şaşmamak gerekir. Çoğu zaman çeviriler, özellikle de geleneksel yazınsal anlatıların günümüzde yapılan çevirileri, söylemi başlatmakta öyle yetersiz kalırlar ki özgün metindeki Çıkarılan Okur ortaya çıkabilir. Bu da, söylemin belirgin olarak fazla eksik bilgi ilettiği ya da bir yerde bir okura, öbür yerde bir başkasına işlediği, bu kopukluklar arasında da çevirmenin varlığını belli ettiği çelişkili durumlara yol açabilir (Hermans, 1997, s. 66).

Metnin çevirisinin çıkarılan okuruyla kurması varsayılan ortak gönderme çerçevesinin yeniden kurulması da Çevirmen'in Sesi'nin duyulmasını gerektiren bir durumdur. Mensup oldukları kültürden izler taşıyan metinlerin tarihsel ve konumsal gönderme ve imlemeleri, Çevirmen'in Sesi'nin yeni alıcı grubuna bilgi aktarmak üzere söyleme katılması sonucunu doğurmaktadır.

1.4.Bertolt Brecht ve Epik-Diyalektik Tiyatro

Bertolt Brecht (1898-1956) yönetmen, oyun yazarı ve tiyatro kuramcısı kimlikleriyle yirminci yüzyıl tiyatro düşüncesini derinden etkilemiştir. Brecht'in kuramını oluşturduğu ve uyguladığı epik tiyatro anlayışı, tiyatronun özü ve biçimi konularında –özellikle dramatik yapıyı yıkmasıyla– kökten bir dönüşüme sebep olmuştur. Brecht, epik tiyatronun üslubunu ve metodunu teatral dizgede egemen olan Aristotelesçi anlayışa ve dramatik yapıya karşı göstermeci tiyatronun unsurlarına dayanarak inşa etmiş, kurduğu yeni yapıya anti-illüzyonist, yabancılaştırıcı ve eleştirel nitelikler eklemiş, halkın tiyatrosu olarak nitelendirilebilecek bir konu yelpazesi belirlemiştir. Brecht, 27 Kasım 1927 tarihinde *Frankfurter Zeitung*'da yayımlanan epik tiyatronun zorluklarını ele aldığı yazısında epik tiyatroyu, “aktör, sahne tekniği, dramaturgi, sahne müziği, film ve temsili içeren bir tiyatro üslubu” olarak tanımlamış ve çağın tiyatrosu olarak ilan etmiştir (Aktaran: Şener, 2003, s. 266).

Epik tiyatro, hem terminolojik hem de kavramsal olarak Brecht'ten önce de bilinmektedir. 1924 yılında Münih'te gerçekleştirilen devrimci sahne deneylerinde, Almanca'da "anlatımlı şiir" anlamına gelen "epik" sözcüğü kullanılmaktadır. Brecht, bu deneyler ve kendi çalışmaları sonucunda oluşturduğu tiyatro anlayışına "epik tiyatro" adını vermiştir. Bu adlandırma, Antik Yunan'daki dramatik-epik ayrımından kaynaklanmaktadır. Bu ayrıma göre, dramatik "hareketi canlandıran" tiyatro edebiyatı için, epik ise "hareketi anlatan" destan edebiyatı için kullanılmaktadır (Şener, 2003, s. 265-266).

Brecht'in tiyatrosu, "epik tiyatro" tanımıyla küresel yaygınlık kazandı. Bu, Piscator'un 1920'lerde ilk kez kendi toplu sahne çalışmaları için kullandığı bir tanımdı. Öte yandan "epik oyun" derken, kullandığımız "epik" kavramı, Aristoteles'in *Poetika*'sından bu yana yazın ve estetik ulamı olarak genel geçerli bir tanımlamadır. Anlatı biçiminin ağırlık kazandığı bir yazınsal türe işaret eden "epik" niteliği, epos yani destan sözcüğünden türemiştir. Kişilerarası gerçekçi diyalog içinde gelişen çatışmanın belirlediği tragedya, "dramatik" bir anlatıma sahipken, epik oyunda anlatım, episod duraklarıyla gelişir. Aristoteles'in saptamasıyla, tragedya baş, orta ve sona sahiptir, kapalı bir bütün oluşturur. Buna karşılık epik biçim, çizgisel gelişim gösterir ve açık biçim olarak nitelendirilir, çünkü gelişim duraklarından herhangi biri dışarıda bırakılabilir, yer değiştirebilir (Candan, 2013, s. 124).

Epik tiyatro sahne tekniği, dramaturgi, sahne müziği, temsil konularında dramatik tiyatrodan bir çok açıdan ayrılmaktadır: "Brecht, benimsediği dünya görüşü doğrultusunda, tiyatro sanatının bileşkesi olan tüm alanlarda, seyirci, oyuncu, dramın biçim ve içeriği, sahne tasarımı, müzik vb. konularda eskinin yenilenmesini değil tam anlamıyla farklı bir yere dönüşmesini sağlamıştır" (Candan, 2013, s. 107). Brecht'in temel kaygısı, tiyatronun tarihsel, toplumsal ve siyasal boyutudur (Carlson, 2007, s. 397); tiyatroyu "sadece oyunculuk tekniği ya da yazınsal anlamda değil, sahne estetiği ve düşünsel eleştirelilik açılarından da bambaşka bir boyuta taşımıştır" (Candan, 2013, s. 107). Brecht'e göre "gerçekçi-doğalcı" nitelikteki burjuva tiyatrosu insanlığın sorunlarına değinmemekte, yaratıcılıktan uzaklaşmış ve donuklaşmıştır (Şener, 2003, s. 266-267). Brecht, çağın gereklerini karşılamayan bu tiyatroya koşturarak, toplumun önemli gerçeklerine eğilen yeni bir tiyatro üslubu geliştirmiştir. Epik tiyatronun amacı "toplumun karmaşık yapısını, toplumsal ilişkilerin diyalektik örgüsünü açıklamak, seyircinin bu konularda düşünmesini ve bilinçlenmesini sağlamaktır" (Şener, 2003, s. 264). Brecht'in tasarladığı tiyatro, dramatik bir gerilim kurmayı amaçlamaz, olaylara ikinci elden anlatılıyorymuş gibi yaklaşır (Şener, 2003, s. 265-266). Bu yaklaşım, seyirciyi edilgen konumundan çıkaracak olaylara uzak açıdan ve eleştirel bir bakış açısıyla bakmasını sağlayacaktır.

Brecht 1948 yılında yazdığı *Tiyatro İçin Küçük Organon* adlı eserinde epik tiyatroyu "bilim çağının tiyatrosu" (Brecht, 2005) olarak nitelendirir. Bu tiyatronun amacı bilgisizliğin aşılması, insanların yaşamının kolaylaştırılmasıdır. Bunun için öncelikle gerçeğin doğru ve etkili bir biçimde gösterilmesi gerekmektedir. Bunun yolu ise "değiştirme amacına yönelik" (Şener, 2003, s. 270) eleştirel bir tutumdan geçmektedir. Epik tiyatronun görevi "insanın dünyayı etkileyebileceğini ve değiştirebileceğini" (Şener, 2003, s. 272) göstermektir. Brecht yeni tiyatroyu konu, amaç ve yöntem açısından kurgularken, tiyatronun bilinçlendirme ve değiştirme ilkesini sağlam bir ölçü olarak belirlemiştir (Şener, 2003, s. 273).

Tiyatro, tarih boyunca birçok amaca hizmet etmiştir. İnsanlık tarihi boyunca gelişen farklı perspektif ve yöntemler doğrultusunda tiyatronun edindiği en önemli iki işlev izleyici eğlendirmek ve oyundan alınan derslerle toplumu şekillendirmektir. Her çağın eğlence biçimi tarihsel ve toplumsal bağlamın getirileriyle uyumlu olarak değişkenlik göstermektedir.

Brecht'e göre çağdaş burjuva tiyatrosunun eğlence biçimi çağın gerisinde kalmıştır: Temel olarak öykü anlatma ustalığına dayanan bu tiyatro biçimsel hünerlerle, şiirsel bir dille ve uyum ilkesiyle inşa edilmektedir ve artık seyircinin ilgisini çekmemektedir (Şener, 2003, s. 275). Bu tiyatro seyirciyi

oyalamakta, ona zevk vermemektedir. Brecht, çağdaş tiyatroya daha güçlü bir eğlence işlevi yüklemiştir. Bu da insanların birlikte yaşamasına hizmet edecek, “daha doğru, daha dolaysız, daha geniş kapsamlı ve etkileyici” (Şener, 2003, s. 276) bir eğlencedir. Tiyatro sadece bilgilendirmek ya da gerçekliği olabildiğince betimlemek dışında bir amaca hizmet etmelidir. Bu amaç, Brecht’in terimleriyle “bilgilendirmeden zevk almayı uyarmak” ya da “gerçekliğin değiştirilmesinden keyif duymayı örgütlemek” (Candan, 2013, s. 108) olarak tanımlanabilir.

Epik-diyalektik tiyatro halkçı ve toplumcu bir sanat anlayışına sahiptir. Epik tiyatrodaki işlenen içerik ve biçim bu anlayış çerçevesinde belirlenmektedir. Buna göre, tiyatro halk yararını gözetmeli ve halka yönelik olmalıdır. Halkçı tiyatro, çalışan geniş kitlelere yönelmeli, onların sorunlarını ele almalı ve onlara yarar sağlamalıdır. Böyle bir tiyatro anlayışı, geniş anlamıyla gerçekçi niteliğe sahiptir. Ancak bu gerçekçilik, politik ve estetik kısıtlamalardan olduğu gibi, bilinen gerçekçi tiyatronun öz ve biçim kalıplarından da kurtulmuştur; doğalcı tiyatro gibi duyularla algılanan somut, geçici gerçekleri yansıtmaz (Şener, 2003, s. 279). Başka türde bir gerçeklik arayışı içindedir.

Brecht, gerçekçi tiyatronun seyircide yarattığı yanılsama unsuruna karşıdır. Bunun sebebi gerçeğin yansıtılma biçimidir: Brecht, seyircinin sahnedeki oyunu gerçekmiş gibi algılamasını, bir an için seyirci olduğunu unutarak sahnedeki olayı gerçekmiş gibi yaşamasını eleştirmektedir. Bu durumda seyirci sahnede yaratılan yanılsamanın edilgen bir parçasıdır: “Kendi duygularıyla oyuncunun duyguları arasındaki ayrım ortadan kalkmış, kendini oyuncuda, oyuncuyu kendinde yaşatmaya başlamıştır” (Şener, 2003, s. 283). Gerçekçi tiyatro güçlü bir illüzyon yaratarak, seyircinin seyrettiği gerçeklerle kendi gerçekliği arasında sağlam, akılcı bir ilinti kurmasını engellemektedir. Brecht, bu türde bir illüzyonu (yanılsama) şu şekilde eleştirmiştir: “İllüzyon tiyatrosunda, seyircinin gerçekleri tanıması, bu gerçekler içinde kendi konumunu öğrenmesi, yanlı olana eleştirel bir gözle yaklaşması mümkün değildir” (Şener, 2003, s. 284). Ancak epik tiyatrodaki seyirci sahnede gördüğü tarihsel olayları, tarihsel çerçeveler içine oturtabilecek, sahnede gördüğü gerçeklerle kendi tanıdığı gerçekler arasında karşılaştırma yapabilecek, varsa benzerlikleri saptama olanağı elde etmiş olacaktır. Oyunla kuracağı bu ilişki sayesinde seyirci toplum yapısını tanıma olanağı bulabilir (Şener, 2003, s. 285). Brecht, seyirciyi toplumsal koşulların değişmez olduğu inancı içinde uyuşturan konvansiyonel tiyatroya alternatif olarak, seyirciyi eleştirel düşünmeye ve yargılamaya itecek şekilde sahnedeki olaylardan uzaklaştıran yabancılaştırma etkisi ile tiyatroyu değiştirmeyi önerir (Brockett, 2000, s. 570).

Yabancılaştırma etkisinin iki odak noktası vardır: Tarihselleştirme ve diyalektik. Tarihselleştirme, gerçekliği toplumsal, tarihsel ve yöresel koşullarıyla ve bir süreç olarak gösterme yöntemidir. Diyalektik ise bunları karşıtlıkların birleşimi niteliğiyle alıp, her olgunun içinde barındırdığı tez-antitez karşıtlığını gözler önüne sermeyi öngörür. Amaç toplumsal gerçekliğin doğal ya da tanrı vergisi değişmez bir sonuç değil değişebilir bir süreç olduğunu göstermektir (Candan, 2013, s. 127).

Brecht’in *Tiyatro İçin Küçük Organon* adlı eserinde yer alan yabancılaştırma hakkındaki kimi ifadeleri şu şekildedir:

- 42)...Yabancılaştıran bir temsil, konuyu anlamamıza izin veren ama aynı zamanda onu yadırgamamıza da neden olan bir temsildir.
- 43)...Yeni yabancılaştırmalar sadece, bugünkü anlayışımızdan, gerçekliğin damgasından korunmuş özgür toplumsal şartlarda oluşan olgulardır.
- 47)...Yabancılaştırma etkisini üretmek için, bir oyuncu oynadığı karakterle kendisini özdeşleştirecek biçimde seyirciyi içine alacak, ne öğrendiye bir kenara bırakmak zorunda kalacaktır.
- 48)...Hiçbir zaman oynadığı karaktere dönüşecek denli ileri gitmemelidir.

78)...Şimdi tiyatroya kardeş tüm sanatları çağıralım, ama öyle, her sanatın kendini öne çıkartarak yok oldukları “bütünlüklü bir sanat yapısı” yaratmak için değil, tiyatro ile birlikte kendi yollarında ortak bir görev bulabilirler ve birbirleriyle ilişkisi ise birbirlerini ortak bir yabancılaşmaya yöneltmelerinden gelmektedir. (Aktaran: Brockett, 2000, s. 570)

Epik tiyatro, amacına ve benimsediği öze en uygun biçimin kurallarını belirlemiş, böylece tiyatro düşüncesini yeni bir aşamaya taşımıştır. Öyleyse epik tiyatro öz ve biçim konularında tutarlı yeni bir dizge haline gelmiştir. Bu çalışma kapsamında epik tiyatro, kendine özgü göstergesel düzeniyle anlamlı bir bütün arz eden bir gösterge dizgesi olarak ele alınmaktadır.

1.5.Tiyatro oyunları çevirisi

Farklı metin türleri farklı çeviri yaklaşımları gerektirir. Tiyatro oyunlarında, roman, öykü, şiir gibi diğer dilsel gösterge dizgelerinden farklı olarak, “Metni tamamlayan ve sözel olmayan hareket, ışık, set, müzik, kostüm gibi birçok unsur bulunur” (Anderman, 2008, s. 95). Tiyatro oyunları yalnızca okunmak üzere basılan metinler değildir, çoğunun sahnelenmek gibi bir amacı ve işlevi bulunmaktadır. Yayımlanan bir oyunun gelecekte sahnelenme olasılığı dolayısıyla, sahnelenme işlevi ve bunun gereklerinin gözetilmesi gerekmektedir. Tahir Gürçağlar, tiyatro oyunu çevirisine özgü başlıca konuları şu şekilde tanımlamıştır:

Sahnelenen oyunlar yalnızca yazılı metinden oluşmayıp, birçok unsurun bileşiminden doğar.

Sahnelenışı sırasında yönetmene yol gösterecek yönergelerin anlaşılır ve uygulanabilir şekilde çevrilmesi oyunun başarısı açısından önemlidir.

Oyun karakterleri arasında gerçekleşen diyalogların çevirisinde sahnelenebilir ve doğal bir dil yaratılması gerekir.

Söz konusu dilin özellikleri arasında sayılabilecek lehçe, argo vb. kullanımların aktarımı ile ilgili daha önce belirtilen bazı seçenekler arasında seçim yapılması gerekir.

Tiyatroda oyun izleme deneyimi, kitap okuyan bir okurun deneyiminden farklıdır. Tiyatroda izleyici, gösterinin bir parçasıdır. Gösterinin akışına dâhil olur.

Kaynak metindeki kültürel öğeler veya dönemsel ya da kültürel göndermeler erek metne tiyatro izleyicileri oyunu izledikleri sırada anlaşılabilir biçimde taşınmazsa izleyicilerin oyunu anlaması olanaksız hale gelir.

Tiyatroda oyun izleme deneyimi kitap okuyan bir okurun deneyiminden farklıdır. Eline aldığı metni istediği yerde istediği hızda okuma şansına sahip okurun tersine, tiyatro izleyicisi çeviri metni çok daha kontrollü bir ortamda algılar (Tahir Gürçağlar, 2016, s. 47-8).

Yukarıda sıralanan maddeler, sahnelenme işlevinin sekteye uğramaması için çevirmenin çeviri sürecinde farklı çözümler üretmesini gerektirecek bazı durumları tanımlamaktadır. Genişletilmesi mümkün olan bu liste genel bir bakış sunmaktadır.

2.İnceleme

2.1.Kültürlerarası aktarım bağlamında *Keşanlı Ali Destanı*

2.1.1.Çoğuldizge Kuramı ve kültür repertuarı kavramı bağlamında *Keşanlı Ali Destanı*

Çoğuldizge Kuramı, “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 sağlamaktadır” (Even-Zohar, 2008, s. 127). Çalışmanın *Keşanlı Ali Destanı*'nın epik tiyatro türünün ilk örneği olarak Türk kültür dizgesindeki konumunun tartışıldığı bu aşamasında, oyunun epik tiyatro anlayışı ile ilişkisi ve bu ilişkinin işleyişi hakkında

hakkında bir açılım sunulmaktadır. Epik tiyatro dizgesi, Alman çoğuldizgesinde Brecht tarafından inşa edilmiş ve ardından farklı çoğuldizgelerde konumlanmıştır. Epik tiyatronun kendine özgü anlayış, biçim, anlatış ve üslup özellikleri Türk çoğuldizgesinde ilk kez *Keşanlı Ali Destanı* bünyesinde yorumlanmış, işlev kazanmıştır. Başka bir deyişle, kendine has tipolojik özelliklere sahip olan tür yer değiştirerek Türk çoğuldizgesinde konumlanmıştır. Buna bağlı olarak, “önceden belirlenmiş yazınsal katmanlaşma değil, belli özellikler ortaya çıkaran yazınsal tiplerin ya da dizgelerin aldıkları konumlar” (Even-Zohar, 2008, s. 127-8) bu bölümde yürütülecek tartışmanın odak noktası haline gelmiştir.

Even-Zohar, kültürü bir çoğuldizge olarak ele almaktadır. Teatral dizge, çoğuldizgeye mensup olan dizgelerden biridir. *Keşanlı Ali Destanı* Türk teatral yazınına, farklı ulusal kültürlerle mensup teatral dizgelerin karşılıklı etkileşimi ile birlikte işleyen bir yaratıcı süreç sonunda katılmıştır. Taner, yazım sürecinde Brechtçi epik tiyatronun biçimlendirme ilkelerini uygulamış, “belli özellikler ortaya çıkaran yazınsal bir tip” (2008, s. 127-8) *Keşanlı Ali Destanı*’nda yorumlanmıştır. Böylelikle, yenilikçi nitelik taşıyan bu teatral türün göstergesel düzeni Türk tiyatro yazınına taşınmıştır. Yapısal ve tematik anlamda belirleyici olan bu düzen, Türk seyirlik sanatlarının göstergesel unsurları ile yorumlanmıştır. Öyleyse, farklı kültürel (çoğul)dizgelere mensup iki teatral gösterge dizgesini bu ilişkinin tarafları olarak konumlandırmak mümkündür. Nitekim aynı zamanda geleneksel unsurlar içeren oyun, iki dizgenin de izlerini taşıyan bir bireşim ortaya koymaktadır.

Çoğuldizge Kuramı, “belli tiplerin çoğuldizge içindeki değişimler sürecine hangi koşullarda katıldıklarını araştırmaktadır” (Even-Zohar, 2008, s. 127). Türk çoğuldizgesinde *Keşanlı Ali Destanı* ile konumlanan epik tiyatro anlayışının, Almanya’da ve farklı ülkelerde merkez konuma yerleşmesi hakkında tarihsel bir bağlam ortaya koymak bu noktada fayda ve önem arz etmektedir. Epik-diyalektik tiyatro anlayışı, gerçekçi-doğalcı akıma karşı iki dünya savaşı arasında Almanya’da ortaya çıkmıştır. Bu dönemde yaşanan siyasal çalkantılar, ekonomomik bunalım, işsizlik gibi sorunlar tiyatroya siyasal bir işlev yüklenmesine sebep olmuştur:

Siyasal çalkantılar tiyatroyu daha ciddi sorunlara yer vermeye zorluyordu. Tiyatrodan, değişen duruma ayak uydurması, değer yargılarında meydana gelen değişimi, halkın huzursuzluğunu ve bunu yaratan etmenleri ele alması bekleniyordu. Günün gereksinimine cevap veremez olmuş, içeriğini yitirmiş oyunlar yerine, politik, ekonomik, sosyal sorunları sahneye getiren oyunlar benimseniyordu (Şener, 2003, s. 257).

Almanya’da halkın ilgisinin siyasal sorunlara yöneldiği bu dönemde, “tiyatro sahnesi siyasal konuların tartışıldığı bir alan haline gelmiştir” (Şener, 2003, s. 255). Tiyatroya yüklenen bu yeni işlev, biçimde ve anlatım yöntemlerinde değişiklik yapılmasını gerektirmiştir. Bunun için sahne deneyleri yapılmış, yeni biçimler aranmıştır. Epik-diyalektik tiyatro, çoğuldizgedeki değişimler sürecine böyle bir bağlam içinde, Brecht’in geleneksel tiyatronun çağın gereklerine karşılık vermediği yönündeki düşüncesinin bir yansıması olarak katılmıştır. Epik-diyalektik tiyatro, Avrupa tiyatrosu’na getirdiği eleştiriler üzerinden tanımlanmıştır. Brecht’e göre, gerçekçi-doğalcı burjuva tiyatrosu tarihsel ve toplumsal gerçeklerle olan bağını yitirmiş, yaratıcılıktan uzaklaşmış, artık miladını doldurmuştur (Şener, 2003, s. 266-267). Buna karşılık, Brecht toplumun önemli gerçeklerine eğilen bir anlayış çerçevesinde yeni bir tiyatro üslubu geliştirmiştir. Bu üslup, tiyatronun özüne ve biçimine yeni boyutlar getiren ve dramatik tiyatro anlayışını kökünden değiştirmeyi amaçlayan bir yapıya sahiptir (Şener, 2003, s. 265)

Yirminci yüzyıl tiyatro düşüncesi en cüretli atılımını epik tiyatro kuramı ile yapmıştır. Tıpkı bir zamanlar klasik kuramların egemenliğinin sona erdirilişi gibi, Avrupa tiyatrosuna egemen olan dram anlayışı kökünden sarsılmıştır. Dramatik tiyatro, ince kurgu tekniği ile, seyircide uyandırdığı illüzyon ile, geleneksel zevk ve yarar ilkesi ile yadsınılmış, yerine seyirci ile yepyeni bir ilişki kurmayı amaçlayan farklı bir tiyatro anlayışı getirilmiştir.

Epik tiyatro, dramatik aksiyon yanında anlatımın da kullanılabilceğini, bunun halk tiyatrolarında, Uzakdoğu tiyatrosunda uygulanageldiğini göstererek, Aristoteles'ten beri tartışılmadan kabul edilmiş olan dramatik/epik ayrımını ortadan kaldırmıştır (Şener, 2003, s. 295)

Epik tiyatro, toplumsal ve siyasal işlevi doğrultusunda “toplumun karmaşık yapısını, toplumsal ilişkilerin diyalektik örgüsünü açıklamayı, seyircinin bu konularda düşünmesini ve bilinçlenmesini sağlamayı” amaçlamıştır (Şener, 2003, s. 264-5). Geleneksel tiyatronun kurgu tekniği, illüzyon yaratma, arınma gibi unsurlarının başaramayacağı nitelikteki bu amaç, dramatik tiyatronun göstergesel unsurlarının birer birer ilga edilmesini gerektirmiştir. Seyirciyle başka bir ilişki kurulmuş, Brecht'in terimleriyle “bilgilendirmeden zevk almayı uyarmak” ya da “gerçekliğin değiştirilmesinden keyif duymayı örgütlemek” (Candan, 2013, s. 108) olarak tanımlanacak bir eğlence anlayışı geliştirilmiştir. Brecht, tiyatronun bu kaygılarla yeniden tanımladığı özünü yansıtacak biçimlendirme ilkelerini belirlemiş ve bu ilkeleri oyunlarında uygulamıştır. Brecht'in bu anlayış çerçevesinde geliştirdiği göstergesel düzen, klasik dram anlayışının yıkılmasına sebep olmuştur.

Epik tiyatro dizgesi, öz ve biçim açısından tutarlıdır. Şener bu durumu “Epik tiyatro, öz ve biçim bütünlüğünü başarmış, saptadığı amaca benimsediği öze en uygun olacak biçimin kurallarını belirlemiş, böylece tiyatro düşüncesinin evriminde önemli bir aşamayı gerçekleştirmiştir” şeklindeki ifadeleriyle yorumlamıştır (Şener, 2003, s. 296). Bu yeni aşama tiyatro düşüncesinin dönüşümünü simgelemektedir. Kısacası, epik-diyalektik tiyatro “yerleşmiş örneklerin yeni kuşak için artık geçerli olmadığı” (Even-Zohar, 2008, s. 129) bir tarihsel bağlamda ortaya çıkmıştır ve tiyatro düşüncesinin evriminde bir “dönüm noktasıdır” (Even-Zohar, 2008, s. 129).

Epik tiyatro anlayışı, Brecht'in yaşamının son yıllarında ve ölümünün ardından özellikle Berliner Ensemble topluluğunun başarılı temsilere ile üne kavuşmuştur. Tiyatronun 1954 yılında Paris'te verdiği temsillerin yarattığı etkiyle, Avrupa tiyatrosu ve tiyatro düşüncesi bir dönüşüm içine girmiştir (Şener, 2003, s. 265). Çağa özgü teknik ve biçimlendirme ilkelerine sahip bu tiyatro anlayışı öncü tiyatro çalışmalarını seven, politik ilgileri yoğun olan ülkelerde destek görmüştür. Tarihsel ve toplumsal bağlam ile bağlantılı olarak dünya tiyatro düşüncesinde yaşanan bu dönüşüm Almanya'da ve Avrupa ülkelerinde ilgiyle karşılanmıştır.

Çoğuldizge, “birbirine karşılıklı olarak bağlı olan parçaların oluşturduğu yapısal bir bütündür (Even-Zohar, 1990, s. 11). Çoğuldizge Kuramı bağlamında, ulusal kültürler tüm unsurlarıyla karşılıklı ilişkisel ve devingen birer çoğuldizge olarak ele alınmaktadır. Buna göre, çoğuldizgede egemen olan durum, çevirinin merkezî bir konumda olduğu kültürel aktarım ve etkileşim süreçlerini harekete geçirmektedir. Tiyatro düşüncesinde yaşanan “dönüm noktası” farklı (çoğul)dizgeler arasında aktarım ve etkileşim süreçlerini harekete geçirmiştir. Kültürel üretimi şekillendiren bu süreçler, epik tiyatro anlayışını benimseyen çoğuldizgelerde meydana gelen “devingenlik” (Even-Zohar, 2008, s. 129) olarak tanımlanabilir. Farklı çoğuldizgeler, epik tiyatro anlayışının sunduğu biçimlendirme ilkelerini kullanmak yoluyla birbiriyle kesişmektedir ve göstergesel unsurları birbirine karşılıklı olarak bağlı olan bir ağ oluşturmaktadır (Even-Zohar, 1990, s. 11) Epik tiyatro anlayışını çoğuldizgeler üstü bir boyuta taşıyan bu durum, tiyatro düşüncesinin genel olarak bambaşka bir noktaya evrilmesi anlamına gelmektedir.

Tiyatronun geleneksel öz ve biçimlerinin farklı (çoğul)dizgelerde kabuk değiştirmekte olduğu bir tarihsel bağlamda, Türk kültür dizgesinde ortaya çıkan “yazınsal boşluk” (Even-Zohar, 2008, s. 129) epik tiyatronun göstergesel unsurlarının Taner tarafından yorumlanarak Türk teatral dizgesine

aktarımını getirmiştir. Bu noktada, Cafer Gariper'in "Haldun Taner'in *Keşanlı Ali Destanı* Üzerine Bir İnceleme" başlıklı çalışmasında yaptığı yoruma yer vermek anlam taşımaktadır:

Haldun Taner (1915-1986), Cumhuriyet dönemi Türk tiyatrosuna yeni yönelişler ve anlayışlar getirerek ufkunun genişlemesini sağlamaya çalışan bir tiyatro adamı olmuştur. Bunda uzun yıllar Almanya'da öğrenim görmesinin ve Viyana'da tiyatro faaliyetinde bulunmasının önemli payı vardır. Onun tiyatro çalışmasına yöneldiği yıllarda Avrupa'da tiyatro hem rağbet görüyor, hem de yeni gelişmelere sahne oluyordu. Bertolt Brecht'in bir metot olarak geliştirdiği epik tiyatro, Avrupa'da rağbet görmeye başlamıştı. İşte bu tiyatro anlayışını kaynağından görerek öğrenen Haldun Taner, epik tiyatroyu Türk tiyatrosunun geleneğe bağlı koluyla birleştirerek yeni bir tiyatro tarzını Türkiye'ye getirmek istemiştir (Gariper, 2005, s. 90)

Avrupa tiyatrosunun olağan kalıplarının iflas ettiği bir dönemde ortaya çıkan epik-diyalektik tiyatro kuramı, tiyatronun özüne ve biçimine yeni boyutlar katmış (Şener, 2003, s. 265) çağa özgü bir üsluba sahiptir. Kuram, öncelikle Batı'da konumlanan teatral dizgeler arasında etkileşimsel olarak gerçekleşen paradigma değişikliğine sebep olmuştur. Taner, dönemin Avrupa'da rağbet gören tiyatro üslubunu Türk kültürüne taşımıştır. Yeni paradigma bu bağlam içinde, eserin nasıl üretileceği konusunda bir örnek teşkil eden değer ve ölçütler dizisi sunmuştur. *Keşanlı Ali Destanı* bu ölçüt ve değerlerin Türk teatral dizgesinde uygulandığı ilk örnektir. Bu yeni tiyatro anlayışının yansıması olarak, eski özsel ve biçimsel unsurların yerine konan yeni unsurların erek dizgede işlevselleştirilmesi anlamına gelmektedir. Taner evrensel ve yereli buluşturarak kurduğu dizgeyle, "Türk tiyatrosuna öncülük etmiş bir başyapıt" (Taner, 2015) ortaya koymuştur. Epik tiyatro düşüncesinin Türk tiyatrosuna kazandırılması, bu açıdan çoğuldizgelerarası etkileşimin bir sonucu olarak yorumlanabilir. Bunda, çoğuldizgeler arasındaki ilişkiyi kuran yaratıcı özne Taner'in Almanya'da öğrenim görmesi, Viyana'da tiyatro faaliyetlerinde bulunması ve bu ülkelerde yenilikçi akımlara şahit olması etkili olmuştur.

Keşanlı Ali Destanı gerçek anlamıyla çeviri olmamakla birlikte, epik türün göstergesel unsurlarının ve yapısal özelliklerinin erek kültüre aktarımını ve bu kültürde yorumlanmasını sağlaması açısından çeviri kavramı ile analogi kurulmasına olanak vermektedir. Kültürlerarası etkileşimin kaynağı olan çeviri yazın dizgesi yalnızca dillerarası çeviri bağlamında ve metin/ürün odaklı olarak düşünülmemelidir. Bu dizge, çeviri eserlerden oluşan bir birikim olmasının yanında, "eşzamanlı olarak farklı seçenekleri kullanmak" (Even-Zohar, 1990, s. 11) yoluyla işlev kazanan bir araç, üretici bir unsur içermektedir. *Keşanlı Ali Destanı* bağlamında, çeviri yazın dizgesi "erek kültürel ulusal yazına yeni fikirler, yazınsal tasarımlar, biçimler, türler taşıyarak, hem hâkim olan repertuarın güçlendirilmesi işlevini üstlenmiş hem de yaratıcı bir itki unsuru rolü oynamıştır" (Stolze, 2013, s. 172). Çeviri burada, (çoğul)dizgeler arasındaki ilişkiyi harekete geçiren mekanizma, yenilikçi unsurdur. *Keşanlı Ali Destanı* Türk kültür dizgesine "eşzamanlı olarak farklı seçenekleri kullanmak suretiyle, birbiriyle kesişen ve yer yer üst üste binen çeşitli dizgelerin ilişkisi" (Even-Zohar, 1990, s. 11) sonucunda katılmıştır. Bu süreçte, göstergelerarası çeviri ya da diğer adıyla "dönüştürme" (Jakobson, 2012, s. 62) olarak yorumlanabilecek işlemler dizisi etkin olmuştur.

Keşanlı Ali Destanı'nın tanımlanmış bir çeviri bir metin olmaması nedeniyle, bu yorumun gerekçelendirilerek açıklığa kavuşturulması bu noktada bir gerekliliktir: Bu vaka kapsamında, belirli bir kaynak metinden üretilmiş ve çeviri olarak tanımlanmış bir erek metin bulunmamaktadır. Bunun yerine, teatral bir türün göstergesel unsurlarının başka bir kültürel dizge içinde yorumu veya dönüştürülmesi söz konusu olmuştur. Oyunun yaratım/üretim sürecinde gerçekleşen faaliyet nihayetinde, göstergelerin "başka bir gösterge dizgesi aracılığıyla" (Jakobson, 2012, s. 62) yorumlanmasıdır. Dolayısıyla göstergelerarası çeviri, ürün değil süreç odaklı bir açıdan işlev kazanmıştır. Bunun yanı sıra, oyun bünyesinde farklı teatral gösterge dizgeleri arasında kurulan bir ilişki ve etkileşim söz konusu olmuştur. Bu sebeple, bu vaka kapsamında göstergelerarası çeviri türü

“dönüştürme” (Jakobson, 2012, s. 62) şeklindeki diğer ismine odaklanılarak çalışma bağlamına taşınmıştır. Bu da bu çalışmayı ilgi çekici ve yenilikçi kılan unsurlardan biridir.

Dönüştürme işlemini, Çoğuldizge Kuramı'nın önemli bileşenlerinden biri olan kültür repertuarı kavramıyla birlikte düşünmek, farklı teatral dizgeler arasında kurulan ilişkinin hangi ilkeler çerçevesinde gerçekleşmiş olduğunu açıklamak üzere faydalı olabilir: Even-Zohar, çoğuldizge yaklaşımı kapsamında kültürel üretimi düzenleyen “biçimlendirme ilkelerini” (Even-Zohar, 2008, s. 126) tanımlamak üzere kültür repertuarı kavramını ileri sürmüştür. Kültür repertuarı, kültürel üretime şekil veren yapı ve mekanizmaları da tanımlamaktadır. Buna göre, kültür farklı repertuarlardan oluşan bir bütündür (Even-Zohar, 1997). Kültürel üretimin bir kolu olan çeviri yazın da “kendine özgü biçimlendirme ilkeleri” (Even-Zohar, 2008, s. 126) çerçevesinde işleyen bir dizgedir. Dolayısıyla, çeviri yazın dizgesini düzenleyen biçimlendirme ilkelerini tanımlamak üzere “kültür repertuarı” kavramı kullanılabilir.

Keşanlı Ali Destanı'nın yazım sürecinde yaratıcı üretimi düzenleyen kültür repertuarı epik tiyatro dizgesidir. Epik tiyatronun göstergesel düzeni yazım sürecinde “biçimlendirme ilkeleri” (Even-Zohar, 2008, s. 126) olarak işlev görmüştür. Öyleyse bu durumda, epik tiyatro dizgesini göstergelerarası çeviri ya da dönüştürme sürecinin kendine bağlı olarak gerçekleştirildiği repertuar olarak yorumlamak mümkündür. Bu noktada, eser hakkında bu yönde bir yorum yapmak üzere Jakobson'un göstergelerarası çeviri tanımına başvurulmaktadır.

2.1.2. Göstergelerarası çeviri bağlamında *Keşanlı Ali Destanı*

Çalışmanın bu aşamasında, *Keşanlı Ali Destanı* göstergelerarası çeviri ya da diğer adıyla dönüştürme [transmutation] (Jakobson, 2012, s. 62) bağlamında betimleyici olarak ele alınmaktadır. Jakobson çeviriyi, dili ve dillerarası çeviri türlerini de kapsayacak şekilde gösterge dizgeleri kapsamında gerçekleşen bir işlem olarak dikkate almıştır. Buna bağlı olarak, göstergelerarası çeviri türünün de çeviri yazın dizgesi içinde etkin bir unsur olarak dikkate alınması gerekmektedir. Bu tavır, göstergelerarası çeviri türünün yaratıcı süreçlerde oynadığı çoğunlukla görünmez role odaklanması dolayısıyla önem arz etmektedir.

Jakobson'un her gösterge başka bir göstergeye çevrilebilir şeklinde ifade ederek ortaya koyduğu çevrilebilirlik ilkesi çerçevesinde, çeviri işleminin dilsel ya da dilsel olmayan üç çeviri türünde de gösterge dizgeleri kapsamında gerçekleşmesi söz konusudur. Göstergelerarası çeviride, göstergenin başka bir gösterge dizgesi aracılığıyla yorumlanmasının yanı sıra gösterge dizgelerinin dönüşümü de söz konusudur. Bu çalışmada göstergelerarası çeviri, ürün değil süreç odaklı bir açıdan bağlamsallaştırılmıştır. Süreçte gerçekleşen faaliyet ise epik tiyatro dizgesinin göstergesel düzeninin Türk teatral dizgesine taşınması ve bu dizgenin göstergesel unsurlarıyla yorumlanmasıdır. Yol açtığı dizgeler arası etkileşim ve dönüşüm sebebiyle, bu süreci göstergelerarası çeviri türünün diğer adı olan “dönüştürme” (Jakobson, 2012, s. 62) terimiyle adlandırmak da mümkündür.

Haldun Taner, Brechtçi epik tiyatronun göstergesel düzenini *Keşanlı Ali Destanı*'nda uygulamış, bu türü özü, biçimi ve işleyişiyle Türk tiyatro yazınına taşımıştır. 30 Nisan 1964 tarihinde *Oyun* dergisinde yayımlanan Günay Akarsu imzalı yorum *Keşanlı Ali Destanı*'nın Türk tiyatro yazınında önemli nirengi noktalarından biri olduğunun altını çizmektedir:

Bir kahramanlık destanının içyüzüne eğilirken, toplumumuzun kökleri derine inen ama küçük görünüşlü aksamalarını taşıyor Haldun Taner; biçim ve işleyiş bakımından pek çok yenilik, değişiklik

getiriyor tiyatro yazarlığımıza. Oynanan ilk epik Türk oyunudur *Keşanlı Ali Destanı*. Yapıtı, rejisi, oyunuyla her yönden tamamlanan bir gösteri, tiyatro tarihimizde önemli yer alacak niteliktedir (Taner, 2015, s. 116).

Haldun Taner, oyunun 4. baskısı için yazdığı 4 Temmuz 1983 tarihli önsözde oyunun kaleme alınışı hakkında şu bilgileri vermektedir:

1960'larda Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin çağrılısı olarak, Tiyatro Enstitüsü'nde konuk hoca sanıyla dersler verirdim. Bunun için her ayın son haftası gider, Ankara'da kalır, sonra İstanbul'daki fakülteme dönerdim.

Altındağ'la ahbablığım o tarihte başladı. Çoğu akşamlarım ve gecelerim orada geçti. Gün geçtikçe onlarla övünür oldum. Gecekondu dünyasında geçecek bir oyun tasarlamaya da işte, o tarihte başladım. Konu ne kadar bizdense, oyunun üslubu da o kadar bizden olsun istiyordum (Taner, 2000, s. 5).

Keşanlı Ali Destanı, epik tiyatro anlayışının kendine has “anlamli ilişkiler ağı” (Rifat, 2018, s. 18) ile inşa edilmiş olan göstergesel düzenine tâbidir. Taner, oyunu “epik unsuru tüm dramatik yapıya yayarak” (Taner, 2000, s. 5) kurgulamıştır. Haldun Taner, *Keşanlı Ali Destanı*'nda modern epik tiyatroyla halk tiyatrosunu birleştirerek yapısı ve işleyişiyle yeni bir üslup kurmak istemiştir. Bu durum, yazarın aşağıdaki ifadelerinde izlenebilir:

1960 yılında *Lütfen Dokunmayın*'da kısmen ilk denemesini yaptığım epik unsuru, bu oyunda tüm dramatik dokuya yaymayı, bunun için de geleneksel tiyatromuzun anti-illüzyonist ve göstermeci öğelerinden azami surette yararlanmayı kurdum (Taner, 2000, s. 5).

Keşanlı Ali Destanı'nın yaratım/üretim aşamasında, kendine has yapı ve işleyişiyle bir gösterge dizgesi olan epik tiyatronun unsurlarının yer değiştirerek erek dizgeye taşınması ve maruz kaldığı dönüştürme işlemi sonucunda bu dizgede geçirdiği dönüşüm söz konusu olmuştur. Kaynak dizge olarak ele alınabilecek olan epik tiyatro, başka bir teatral dizge içinde yer alan geleneksel seyirlik oyunların göstergeleri aracılığıyla yorumlanmıştır. Burada, çevirinin geleneksel tanımının içerdiği kaynak ve erek metinler söz konusu değildir. Bunun yerine, teatral bir türün göstergesel düzeninin başka bir kültürel dizge içinde yorumu veya dönüştürme işlemi söz konusu olmuştur. Aşağıdaki ifadelerinde Taner, oyunun yazım sürecinde gerçekleştirdiği gösterge dizgeleri arası dönüştürme işlemi farklı yönlerine değinerek açıklamıştır:

Keşanlı Ali Destanı'nda ise, bildiğiniz gibi bizim halk gösteri biçimlerimizle modern epik tiyatronun akrabalığından faydalanıp epik bir Türk halk tiyatrosu üslubuna yöneldim. Kendi kişiliği ile çevrenin onda kurduğu kişilik arasında bocalayan Ali'nin iç çatışması renkli bir gecekondu ortamına oturtulmuştu. Bu yabancılaştırma efekti ile büyük kentin gülünç düzeninin parodisi yapıyordum. Oyunun yapısında meddah, ortaoyunu, tuluat gibi halk gösterilerimizin anti-illüzyonist öğelerini, dil ve diyalog özelliklerini, söz kalıplarını, tekerlemelerini bol bol kullandım. Çok modern bir öze hiç yeni olmayan bizim, içten, sıcak biçimlerimizin kaynaşması, ortaya yepyeni bir oyun, belki de bir üslup çıkardı (Miyasoğlu, 1988, s. 37).

Alıntıda görüleceği üzere Taner, modern epik tiyatronun Türk halk gösteri biçimleriyle olan yakınlığından faydalanarak “epik bir Türk halk tiyatrosu” üslubuna yönelmiştir (Miyasoğlu, 1988, s. 37) Bunun sonucunda, erek teatral dizgede epik unsurlarla birlikte Türk teatral dizgesinden unsurlar içeren eser inşa edilmiştir. Epik tiyatro türünün belirli tipolojik özelliklerinin Türk kültür dizgesine aktarımını temsil eden *Keşanlı Ali Destanı*, farklı teatral gösterge dizgelerinin birleşimidir. Taner, Alman kültür (çoğul)dizgesinde ortaya çıkmış olan epik tiyatro türünün göstergesel düzenini Türk kültüründen geleneksel öğeler aracılığıyla yorumlamıştır. Yazar bunu gösterge dizgelerini dönüştürme yoluyla yapmıştır. Bu süreçte Brechtçi epik tiyatro ile geleneksel Türk tiyatrosu bir tür karşılaşma, Taner'in tabiriyle bir “kaynaşma” (Miyasoğlu, 1988, s. 37) yaşamıştır. Bu etkileşim sonucunda, epik unsurla

birlikte Türk teatral dizgesinden unsurlar içeren “epik bir Türk halk tiyatrosu üslubu” (Miyasoğlu, 1988, s. 37) inşa edilmiştir. Oyunda Taner ortaoyunu, meddah, Karagöz seyirlik oyunları ve tuluattan aldığı Türk halkının yabancı olmadığı geleneksel unsurlarla Brechtçi epik tiyatronun “toplumsal-politik eleştiriye yönelen akılcı, ilerici, uyarıcı” (Yüksel, 1986, s. 67-8) anlayışını bir araya getirmiştir.

Keşanlı Ali Destanı epik tiyatronun amacıyla uyumlu bir şekilde, seyircinin toplum yapısını tanımasını ve bunun üzerinde düşünmesini sağlama işlevi edinmiştir. Gecekondu dünyasında geçen oyun, epik-diyalektik tiyatronun halkçı üslubuna uygun olarak, çalışan geniş kitlelere yönelmekte, onların sorunlarını ele almaktadır. Oyun “toplumsal ilişkileri süreçler olarak ele almakta ve tarihsel gelişimi göstermektedir” (Şener, 2003, s. 271). Gecekondu sakinleri ile büyük kentlilerin iki ayrı dünyasında, “insanı toplumdaki işlevi açısından ele almakta, onu tepkilerine ve eylemlerine bakarak betimlemektedir” (Şener, 2003, s. 279). Böylece, seyirci sahnede gördüğü tarihsel olayları, tarihsel çerçeveler içine oturabilmekte, sahnede gördüğü gerçeklerle kendi tanıdığı gerçekler arasında karşılaştırma yapabilmekte, benzerlikler varsa onları saptama olanağı elde edebilmektedir (Şener, 2003, s. 285).

Epik tiyatro “insanın şimdiki zaman içinde dondurulmuş gerçeğini değil, geçmişten geleceğe akış içindeki yerini” (Şener, 2003, s. 273) gözler önüne sermeyi amaçlamaktadır. Bunun yolu klasikleşmiş öz ve biçim kalıplarının aşılmasından geçmektedir. Geleneksel kahraman algısı bu kalıplara bir örnektir. Keşanlı Ali, iç çatışması gözler önüne serilen bir anti-kahramandır ve geleneksel tiyatronun sunduğu kalıplaşmış tiplere uyum sağlamamaktadır. Oyun bu yönüyle klasik kahraman mitinin altını oymaktadır. Oyunda Keşanlı Ali'nin “sıradan nitelikleri içinde kendine özgü özellikleri, olağanüstü nitelikleri belirtilmekte, bu niteliklerin değişimi sağlama olanakları keşfedilmektedir” (Şener, 2003, s. 273).

Bu halk müzikali (böyle bir tür varsa eğer) renkli, hep hareketli ve gürültülü. Ali, işçileri sömüren ünlü patronu öldürünce düştüğü hapisten zaferle gecekondu semtine döner. Artık Ali'nin kendisi patrondur; ama o da parayı sever ve gücün yanı sıra öldürdüğü adamın yeğeni Zilha'yı da ister. Bu da yine gecekonduların yaşamında çatışmalara yol açar. Yirmiden fazla şarkıda kahramanların ahlakı ve ahlaksızlığı açıkça anlatılıyor: Çok uzaktan Brecht'in *Üç Kuruşluk Opera*'sının izleri görülüyor (Taner, 2015, s. 122-3).

Bu durum, oyunun eğlendirme niteliğine dair de bir açılım sunmaktadır. Yukarıdaki dpa Haber Ajansı'nın 24 Nisan 1981 tarihinde yayımladığı Joachim Redetzki imzalı yorum, *Keşanlı Ali Destanı*'nda ortaya koyulan eğlence anlayışının gücünü gözler önüne sermektedir. Oyunda, Brecht'in çağdaş tiyatrodan beklediği eğlence anlayışının gereklerini karşılayacak şekilde, “insanların birlikte yaşamalarında ilişkin daha doğru, daha geniş kapsamlı ve etkileyici bir eğlence” (Şener, 2003, s. 276) söz konusudur.

Keşanlı Ali Destanı, epik tiyatro düşüncesinin gereklerine uygun olarak başka türde bir gerçekçi niteliğe sahiptir. Bu gerçekçilik anlayışı politik ve estetik kısıtlamalara tâbi değildir, bilinen gerçekçi tiyatronun öz ve biçim kalıplarını uygulamamaktadır. *Keşanlı Ali Destanı* gerçekçi-doğalcı tiyatro gibi duyularla algılanan somut, geçici gerçekleri yansıtmamaktadır. Oyunda yabancılaştırma efekti biçimsel olarak da uygulanmıştır. Taner yabancılaştırma efektini “meddah, ortaoyunu, tuluat gibi halk gösterilerimizin anti-illüzyonist öğelerini, dil ve diyalog özelliklerini, söz kalıplarını, tekerlemelerini” (Miyasoğlu, 1988, s. 37) kullanarak uyguladığını belirtmiştir.

Keşanlı Ali Destanı, *Ulus* gazetesi tarafından “Türk seyirlik oyunlarının çağcıl bir bileşimi” olarak yorumlanmıştır. Haldun Taner'in “gecekondu ortamında bir kahramanlık mitosunun parodisi” (Taner,

2015) olarak tanımladığı, modern epik tiyatronun en güzel örneklerinden biri sayılan oyunda, geleneksel gösteri sanatlarımızın birçok özelliği çağdaş bir yorumla sunulmaktadır (Taner, 2015). Türk ve yabancı basındaki değerlendirmelerin çoğu *Keşanlı Ali Destanı*'nda Brechtçi etkiler olduğunu belirtmekle birlikte, eserin bunun yanı sıra Türk geleneksel Meddah ve doğaçlama tiyatrosunun yanlısamacı olmayan unsurlarını da bulundurmakta olduğunu altını çizmektedir (Taner, 2015). Hem Türk tiyatro eleştirmeni Metin And tarafından (Taner, 2015, s. 116) hem de *Frankfurter Allgemeine* gazetesi (Taner, 2015, s. 118) tarafından oyunun *Karagöz* (gölge oyunu), Ortaoyunu (commedia dell'arte), Meddah'ı (hikâyeci, taklitçi) içine alan Türk geleneksel tiyatrosu ve doğaçlama tiyatrosunun bir bireşimi olduğuna dair bir gönderme yapılmıştır. Bütün bu yorumlara koşturuk olarak bir Alman dergisine verdiği röportajda Taner şu ifadeleri kullanmıştır:

Epik tiyatro ne Brecht'le başlamıştır ne de onunla bitecektir. Tarih boyunca çeşitli formlarda perakende olarak var olagelmıştır. Brecht Uzakdoğu, Yunan parasebe'leri, Ortaçağ morahy'leri, Elisabeth devri tiyatrosu yabancılaştırmalarını derleyip bir sistem haline getirmiştir. Brechtien tiyatroyu, söylemek istediklerinin biricik ve vazgeçilmez aracı sanan yazarlar, donmuş kalmış bu kalıba saplanmak zorunda değildirler. Bilakis kendi çevrelerine, kökenlerine, katılımlarına yönelip, yeni epik yollar arayıp bulmalıdırlar (Taner, 2015, s. 129).

Taner'in epik tiyatro hakkındaki yorumu, bu çalışma açısından kilit önemdedir. Taner, epik tiyatro anlayışının Brecht'le başlamadığını, tarih boyunca çeşitli formlarda süregelen bir olgu olduğunu, Brecht'in bu üslubun çeşitli tarihsel ve kültürel bağlamlarda beliren göstergesel unsurlarını derleyerek dizgeleştirmiş olduğunu dile getirmiştir. Öyleyse epik tiyatro türü, dönüştürmeye açık bir dizgedir ve yapısı ve işleyişiyle farklı bağlamlarda yorumlanma potansiyeli taşımaktadır. Bu noktada, oyunun yazım sürecinin göstergelerarası çeviri ya da dönüştürme olarak yorumu, yazarın bu ifadelerine dayanılarak doğrulanmaktadır.

Brechtçi tiyatronun kalıpları içinde saplanmak Taner'e göre, sınırlayıcı bir tutumdur. Taner, epik tiyatro anlayışı çerçevesinde üretim yapacak yazarların, içinde buldukları tarihsel ve kültürel bağlamların gereklerine uygun olarak yeni yollar arayışına girmesi gerektiğini dile getirmiştir. Yazar, *Keşanlı Ali Destanı*'nı kendi çevresine, kökenlerine, katılımlarına yönelerek bulduğu yeni yollar ile inşa etmiştir. 1974 yılında California Üniversitesi'nde Albert Nekimken tarafından yazılmış olan "Brecht'le Haldun Taner'in Epik Tiyatro Anlayışları" başlıklı doktora tezinde yer alan yorum, Taner'in yeni yollar arayışına dair ifadelerini *Keşanlı Ali Destanı*'nda birebir uygulamış olduğu yönündedir:

Brecht *Üç Kuruşluk Opera'sı* ile kuşaklar boyu illüzyonist aristotelien tiyatroya alışmış Avrupa seyircisini çok yadırgatmıştı. Taner ise *Keşanlı Ali Destanı* ile, halkın hiç yabancı olmayan ortaoyunu, meddah, karagöz seyirlik oyunları ve teluattan aldığı öğeleri çağdaş bir anlayış içinde yoğunlaşarak Brecht'inkinden çok farklı, hem yerli hem modern yepyeni bir epik üslup getirmiş ve bundan ötürü hemen benimsemiştir (Taner, 2015, s. 129).

Keşanlı Ali Destanı'nın Taner'in epik dizgeyi dönüştürmek yoluyla oluşturduğu "hem yerli hem modern yepyeni epik üslubu" (Taner, 2015, s. 129) *Haldun Taner Tiyatrosu* adlı kitabında Ayşegül Yüksel tarafından şu şekilde tanımlanmıştır:

Karagöz ve ortaoyununda seyircinin yanlısamaya sokulmayı ve seyirciye bir "oyun" izlediğinin anımsatılması; öndeyiş, sondeyış kullanımı; oyunun sonunda "ibret" çıkarma; oyunun dokusunun gevşekliği; oyunun akışının türkülerle kesilmesi; gerilimli ve duygulandırıcı sahnelerden kaçınma; oyuncuların sürekli olarak rollerine girip çıkmaları; kişilerin tip boyutunda abartmalı olarak çizilişi, söz oyunları, tekerlemeler, bol "nükte" kullanımı. Taner, Türk seyircisinin seyretme alışkanlığı içinde yer alan bu tanıdık, göstermecî "biçim"leri, geleneksel tiyatromuzda ağırlıklı olarak yer almayan bir "içerik" le, başka bir deyişle, toplumsal-politik eleştiriye yönelen akılcı, ilerici, uyarıcı bir "içerik"le kaynaştırarak özgün bir Türk "epik-göstermecî" tiyatrosu bireşimi oluşturmuştur (Yüksel, 1986, s. 67-8).

Taner, Brecht'in dizgeleştirdiği epik üslup ile Türk tiyatrosunun anti-illüzyonist öğelerinin sentezine gitmiş kendine özgü bir Türk halk epik üslubuna varmıştır. Oyun hem yerli hem çağdaş nitelikler taşıyan yepyeni epik üsluba sahiptir. Bu üslup, geleneksel göstermecî öğelerin çağdaş bir anlayış içinde kaynaştırılması sonucunda ortaya çıkmıştır.

Keşanlı Ali Destanı'nın sahnelendiği coğrafyalarda basında yer alan bazı yorumlar, oyunun Brecht'in *Üç Kuruluşluk Opera* adlı eseri ile kurduğu metinlerarası ilişkinin altını çizmektedir: *Nürnberg Zeitung*'da yer alan yorum "*Keşanlı Ali Destanı* hiç şüphesiz Türkiye'nin *Üç Kuruluşluk Opera*'sıdır" (Halman, 1976, s. 46) şeklindedir. Bu ve bunun gibi yorumların açıklığa kavuşturulması için *Üç Kuruluşluk Opera* hakkında aşağıdaki bilgilere başvurulabilir.

Üç Kuruluşluk Opera, ilk kez 31 Ağustos 1928'de Berlin'de Theater am Schiffbauerdamm'da sahnelenmiştir. Oyun Berlin'de bir tiyatro olayı haline gelmiş, Brecht'e uluslararası ün getirmiştir. *Üç Kuruluşluk Opera*, John Gay'in 18. Yüzyıl burleski *Dilenci Operası*'nın uyarlamasıdır –bu niteliğiyle de çalışmamızla ilişkilenebilir. *Dilenci Operası* 1920 yılında yeniden sahnelenir ve uzun süre oynar. Bu durum Brecht'in çalışma arkadaşı Elisabeth Hauptmann'ın dikkatini çeker. Hauptmann oyun metnini İngilizceden Almancaya çevirir. Metni Brecht ile paylaşır ve uyarlama gerçekleşir. *Dilenci Operası* o dönem "İngiltere'de moda olan İtalyan Operası'na nazire olarak yazılmıştır. Operanın aristokrat dünyasına karşıt olarak yeraltı dünyasında geçmektedir. Bu tam Brecht'in üstünde durmayı seveceği türden bir karşıtlıktır (Candan, 2013, s. 111-112).

Yazar bu oyunda bir yandan ilk gençliğinin karamsarlığını, kentlerin ormanındaki var oluşun coşku ve şiirini dile getirirken, bir yandan da gelişmekte olan toplumcu bilinci doğrultusunda toplum ilişkilerini aydınlatmaktaydı. Peachum-Polly-Macheath üçgeni arasındaki dolantılar, yeraltı dünyasının karanlık işleriyle burjuvazi dünyasının saygın dış görünümü arasındaki koşutluğu sergilemeye araç oluyordu. Dramatik biçim açısından duygulara öncelik tanımak yerine, olaylara eleştirel bir uzaklıktan yaklaşması ileriki yapıtlarının yönüne işaret ediyordu. Eleştiri uzaklığının baş etmeni, Kurt Weill'in metinle müzik arasında ikilem yaratan bestesiydi. Ayrıca oyun eylemi ile şarkıların kesin ayrımı, seyirciye doğrudan seslenme gibi opera biçimi içinde operaya aykırı biçim özellikleri, yadrgatıcı etki uyandırıyor, seyirci bir yandan tiyatro izleme durumunda olduğunu unutmazken, bir yandan da geleneksel opera, kabare, halk komedisi öğelerinin varlığıyla sahneye doğru çekiliyordu

Üç Kuruluşluk Opera, Brecht'in şiirsel bir üslup kullanmakla beraber, gelişmekte olan toplum bilinciyile toplumsal çelişkilere odaklandığı bir oyundur. Peachum-Polly-Macheath üçgeninde Brecht yeraltı dünyasının karanlık işleriyle burjuvazinin saygın görünümü arasındaki koşutluğu sergilemiştir. Duygulara öncelik tanımamakta, olaylara uzaktan ve eleştirel bir açıdan yaklaşmaktadır. Oyunun müziğinin tasarımı eleştiri uzaklığını yaratan unsur olarak yorumlanabilir. Opera biçimi içindeki operanın kalıplarına aykırı biçim özellikleri ile seyirciyi yadrgatıyordu. Seyirci tiyatro izleme durumunda olduğu bilincini taşımakta ama aynı zamanda geleneksel opera, halk komedisi, kabare, gibi unsurlarla çekiliyordu (Candan, 2013, s. 112).

Üç Kuruluşluk Opera ve *Keşanlı Ali Destanı* arasında tür açısından olduğu gibi konu ve içeriğinin kapsamı açısından da metinlerarası bir bağ kurulabilir. Her şeyden önce, iki oyunun da "kapsamını ve biçim kurallarını koşullayan temel ilke, halkçı ve toplumcu bir sanat anlayışıdır" (Şener, 2003, s. 278). *Üç Kuruluşluk Opera* hangi çağda yaşandığı belirsiz olan bir Viktorya dönemi Londra'sında suçlu bir anti-kahraman olan Macheath'a odaklanmaktadır. İstanbul'da bir gecekondu mahallesinde geçen *Keşanlı Ali Destanı* işlemediği bir cinayet yüzünden kahraman ilan edilen bir anti-kahramanın hikâyesidir. Sineklidağ'da herkesin nefret ettiği bir zorbayı öldürdüğü iddiasıyla hapse düşen Keşanlı Ali aslında faili olmadığı bu suçun cezasını çekmiştir. Bu kimliği ile Ali, halk için polisin, kanunun, politikacının, hukukun, kısacası bütün devlet otoritesinin yerini tutan bir destan kahramanına, sembolik kişiliğe dönüşür. Haldun Taner'in "gecekondu ortamında bir kahramanlık mitosunun parodisi" (Taner, 2015) olarak tanımladığı nitelik tam da bu noktada açığa çıkmaktadır. Her ne kadar 1960'lı yıllar atmosferinde

bir gecekondü mahallesinde geçse de *Keşanlı Ali Destanı* siyasi araçları, bürokrasisi, toplumsal histerisi, romantizmi ve efsaneleriyle büyük şehir üzerine bir taşlamadır. Oyun epik türde kaleme alınmıştır. Bir kadın tuvalet bekçisi oyunun gelişimi üzerine yorumlar yapar ve Yalçın Tura tarafından Batı orkestrası için bestelenmiş olan müzik bir yandan folklore bir yandan da kabareye özgü nitelikler taşımaktadır (Özdoğru, 1969, s. 867).

Keşanlı Ali Destanı modern bir öze geleneksel biçimlerin kaynaştığı bir tiyatro oyunudur. Bu noktada ortaya çıkan melez bir bireşimdir. Özetle, çalışmanın bu aşamasında Brechtçi epik tiyatro bir gösterge dizgesi olarak ele alınmıştır. Taner epik tiyatronun göstergesel düzenini *Keşanlı Ali Destanı*'nda yorumlamıştır. Yazar, Brechtçi epik tiyatronun getirdiği yenilikleri oyunun yapısına taşımış ve aynı zamanda "Türk tiyatrosunun Karagöz, Türk gölge oyunu, ortaoyunu, Türk Commedia dell'arte'sinin olanaklarını katarak ortaya yeni bir üslup çıkarmıştır" (Taner, 2015, s. 119). Bu işlem, epik tiyatro dizgesinin dönüşmesi ve eleştirmenlerce Türk halk epik üslubu olarak tanımlanan üslubun ortaya çıkması ile sonuçlanmıştır.

2.1.3. Dillerarası çeviri bağlamında *Keşanlı Ali Destanı*

2.1.3.1. *Keşanlı Ali Destanı*'nın dillerarası çeviri macerası

Keşanlı Ali Destanı, başlığında yer alan destan sözcüğünün de dolaylı olarak gönderme yaptığı üzere, epik tiyatronun Türk kültür dizgesinde bir yorumudur. Bu noktada epik sözcüğünün Türkçede "destansı" (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2022) anlamına geldiğini destan türünün ise genel olarak bir kahramanlık hikayesini ya da olayını anlatan bir dizge olduğunu tekrar hatırlamakta fayda vardır.

Haldun Taner epik tiyatro türünü Türk teatral dizgesi içinde geleneksel unsurlarla yorumlamıştır. Eser yerellik özelliğiyle öne çıksa da bir başyapıtın sahip olması gereken evrensellik özelliğini de taşımaktadır. William Saroyan oyunu ilk sahnelendiği yıllarda İstanbul'da izlemiş ve eser hakkında şu yorumu yapmıştır: "Bu eser, dünyanın her yerinde temsil edilebilecek değerdedir. Türk tiyatrosu ancak böyle kendi özelliklerinden hareket eden eserlerle dünya sahnelerinde kendine yer yapar"⁴ (Halman, 1976, s. 46). Saroyan, ifadelerinde *Keşanlı Ali Destanı*'nın dünyanın herhangi bir yerinde sahnelenecek kadar başarılı bir oyun olduğunu belirtmiştir.

Türk kültür dizgesinde büyük bir başarı kazanan oyun aynı zamanda, dilden dile çevrilerek dünyanın pek çok ülkesinde sahnelenmiş, dolayısıyla bir kez daha kültürlerarası bir hareketin konusu olmuştur. *Keşanlı Ali Destanı* dillerarası çeviri süreçleri sonucunda Almanca, Fransızca, Çekçenin yanı sıra İngilizceye çevrilmiştir. Oyun İngilizceye *The Ballad of Ali of Keshan* adıyla ilk kez 1967 yılında çevrilmiş ve Londra'da sahnelenmiştir. Oyun, çevirinin kalitesi ve yapım, İngiliz eleştirmenlerin çoğu tarafından övgüyle karşılanmıştır (Halman, 1976, s. 7).

2.1.3.2. İngilizce çevirisi bağlamında *Keşanlı Ali Destanı: The Ballad of Ali of Keshan*

2.1.3.2.1. *Modern Turkish Drama An Anthology of Plays in Translation*

The Ballad of Ali of Keshan, Talat Sait Halman tarafından yayına hazırlanan ve 1976 yılında Bibliotheca Islamica tarafından yayımlanmış olan *Modern Turkish Drama An Anthology of Plays in Translation* (Halman, 1976) adlı modern Türk tiyatro eserleri seçkisi içinde yer almaktadır. Halman, seçkiye yazdığı

⁴ Oyunu İstanbul'da seyreden William Saroyan'ın *Cumhuriyet* gazetesine verdiği 6 Mayıs 1964 demecinden alıntılanmıştır.

önsözde “Tıpkı Türk Edebiyatı gibi, Türkiye'nin tiyatro sanatlarının da Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'de *terra incognita* olarak kaldığını, çok az sayıda makale, ansiklopedi maddesi, inceleme ve notun İngiliz ve Amerikan yayınları arasına girmeyi başardığını” (Halman, 1976, s. 6) belirtmektedir. Seçkinin yayımlanmış olduğu tarihsel bağlam akılda tutularak okunması gereken bu yoruma göre, Türk tiyatro eserleri İngilizce konuşulan dünyada pazar bulamamakta ya da eleştirel olarak kabul görmemektedir. Bu seçki, Türkiye'nin tiyatro sanatlarına yönelik yeni ve canlı ilgi yaratmayı amaçlamaktadır:

Bu seçkinin İngilizce konuşulan ülkelerde Türkiye'nin tiyatro sanatlarına yönelik yeni ve canlı bir ilgi yaratmak üzere faydalı olacağını umuyoruz. Çağdaş Türk Tiyatrosu'nun etkileyici çeşitliliğine, bir asırdan biraz daha önce benimsenen bir edebî türde elde edilen yazının kalitesine ve Türk sahnesinin ve fikir hayatının bazı yönlerine ışık tutabilirse, amacına hizmet etmiş olacaktır (Halman, 1976, s. 7).

The Ballad of Ali of Keshan, Turan Oflazoğlu'nun *Deli İbrahim*, Necati Cumalı'nın *Susuz Yaz*, Güngör Dilmen'in *Midas'ın Kulakları* adlı eserlerinin İngilizce çevirileri ile birlikte aynı seçkide yer almaktadır. Halman seçkide yer verdiği oyunların dört farklı dram türünü temsil etmekle birlikte, Türk Tiyatro yazınının geniş çeşitliliğinin yalnızca birkaç örneği olduğunun altını çizmiştir (Halman, 1976, s. 7).

2.1.3.2.2. Theo Hermans'ın “Çevirmen'in Sesi” kavramı bağlamında *The Ballad of Ali of Keshan*'ın Çevirmenin Notu [Çevirmenin Notu]

Dillerarası çeviri bağlamında yürütülen tartışmanın ikinci aşamasında, oyunun içinde yer aldığı çağdaş Türk tiyatro eserlerinden oluşan İngilizce çeviri seçkisinde metnin başına eklenmiş olan Çevirmenin Notu [“Translator's Note”], Theo Hermans'ın “Çeviri Anlatıda Çevirmen'in Sesi”⁵ adlı makalesinde ortaya attığı “Çevirmen'in Sesi” (Hermans, 1997, s. 63-68) kavramına başvurularak irdelenmektedir. Çevirmenin söylemsel varlığı ve çeviri sorunlarını çözmek üzere aldığı kararlar üzerine yürütülen tartışma, bu yan metinde yer alan çeşitli örneklerle sınırlandırılmıştır.

Hermans'a göre, çeviri “anlatı” söylemi her zaman “ikinci” bir ses taşımaktadır. Bu çalışma kapsamında söz konusu olan bir çeviri anlatı değil, tiyatro oyunudur. Ancak analogi götüren bir yaklaşımla bakıldığında, *The Ballad of Ali of Keshan*'ın yan metni olan Çevirmenin Notu'nda duyulan Çevirmen'in Sesi'dir. Çevirmen Özdoğru'ya ait olan bu ses, “metin dışı bir çevirmen notuyla metnin yüzeyine çıkıp, konuşan özneyi niteleyen türden bir kendine göndermeyle varlığını en doğrudan ve en güçlü şekilde hissettirmektedir” (Hermans, 1997, s. 65).

Epik türde bir tiyatro oyunu olan *Keşanlı Ali Destanı*'nın çevirisi, erek kültürün çıkarsanan okurunun ve/veya seyircisinin dikkate alındığı ve çıkarsanan çevirmenin mevcudiyetinin varsayıldığı bir süreç olarak gerçekleşmiştir. Oyunda, bazı durumlarda ve özel örneklerde çevirmenin varlığı izlenebilmektedir. Buna bağlı olarak, Theo Hermans'ın gerekliliğine dikkat çektiği çevirmenin söylemsel varlığının tanınmasına yönelik tavır, anlatı türünün bağlamından bir tiyatro oyununun bağlamına taşınmıştır. Bu noktada, öncelikle tartışma konusu edilen özgün metnin bir tiyatro oyunu olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Çevirmenin kendini gösterdiği bu yan metin, oyunun çeviri sürecine dair bir anlatıdır.

⁵ Hermans, Theo: “The Translator's Voice in Translated Narrative”, *Target*, 8:1, 1996, ss. 23-48.

Çevirmenin, Hermans'ın tabiriyle “gölgelerin içinden çıkıp metne doğrudan karışması” (Hermans, 1997, s. 65) ve bir çeviri olmasına rağmen hâlâ metinde bir tek sözeleme öznesi olduğuna dair yanılsamayı yıkmasını sağlayan iki durum söz konusudur:

Birinci durumda, “metnin çıkarsanan okura yöneldiği, onun içinde bir iletişim ortamı olarak işlev kazanma niteliğinin doğrudan işe koşulduğu” (Hermans, 1997, s. 65) gözlemlenmektedir. Tiyatro çevirisi kuşkusuz özgün metnin seslendiğinden farklı bir kitleye yönelik olarak gerçekleştirilir. Burada söz konusu olan “dilsel açıdan da zaman ve uzam açısından da kaynak metnin alıcısı durumundaki kişilerden uzak” (Hermans, 1997, s. 66) bir kitledir. *The Ballad of Ali of Keshan* kaynak metninkinden farklı bir alıcı kitlesine sahiptir. Theo Hermans'ın birinci durum olarak tanımladığı şekliyle, “söylem artık yeni bir edimsel bağlam içerisinde işlev kazanmıştır” (Hermans, 1997, s. 66).

Ait olduğu kültürel dizge kapsamında anlamlı olan oyun metninin iletişimsel işlevini gerçekleştirmesi için, gönderen ile alanın gönderme çerçevelerinin çevirmen tarafından yeniden düzenlenmesi gerekmiştir. Çünkü “çeviriden kaynaklanan çeşitli uzamdan kopukluk biçimleri” (Hermans, 1997, s. 66) bu gönderme çerçevesinin işleyişini bozmaktadır. Tahir Gürçağlar'ın da dikkat çekmiş olduğu gibi, “kaynak metindeki kültürel öğeler veya dönemsel ya da kültürel göndermeler erek metne tiyatro izleyicileri oyunu izledikleri sırada anlaşılabilir biçimde taşınmazsa izleyicilerin oyunu anlaması olanaksız hale gelir” (Tahir Gürçağlar, 2016, s. 48). 1960'lar İstanbul'unda bir gecekondu mahallesinde geçen *Keşanlı Ali Destanı*'nda ait olduğu kültüre ilişkin izler, tarihsel ve konumsal göndermeler bulunmaktadır. Özdoğru yeni alıcı grubuyla gerekli iletişimi sağlamak üzere aldığı çeşitli kararları uygulamak yoluyla İngilizce oyun metninde, “yeni alıcı grubuyla gerekli iletişimi sağlamak için zorunlu saydığı bilgileri vermek amacıyla” ise Çevirmenin Notu'nda “doğrudan ve açık açık söyleme katılmıştır” (Hermans, 1997, s. 66). Özdoğru çeviri sürecinde aldığı kararların gerekçelerini açıklayarak, çevirinin oyunun İngilizce konuşulan dünyada alımlanması olarak tanımlanabilecek olan amacına uygun bir şekilde hareket etmiştir.

Keşanlı Ali Destanı bir tiyatro oyunudur. Dolayısıyla yalnızca okunan bir metin değil, birçok farklı göstergesel unsuruyla sahneye koyulup icra edilen bir sanat eseridir: “Tiyatroda oyun izleme deneyimi kitap okuyan bir okurun deneyiminden farklıdır. Eline aldığı metni istediği yerde istediği hızda okuma şansına sahip okurun tersine, tiyatro izleyicisi çeviri metni çok daha kontrollü bir ortamda algılar” (Tahir Gürçağlar, 2016, s. 48). Roman, öykü ya da şiirde dipnotlar ile metnin çevresinde bir müdahalenin mümkün olmasına karşın, icra sırasında oyuna müdahale etmek olanaksızdır. Bu durum, çevirmenin oyunun bütüncül hedefi ve kurgusu dâhilinde yeni bir “edimsel bağlam” (Hermans, 1997, s. 66) kurmasıyla sonuçlanmıştır. Nitekim İstanbul'da bir gecekondu mahallesinin kendine özgü evreninde geçen *Keşanlı Ali Destanı*'nın çeviri metninde, çevirmen bu yönde kararlar almak durumunda kalmıştır.

Keşanlı Ali Destanı tarihsel ve konumsal göndermeler içermektedir. Bu noktada çevirmenin yeni alıcı grubuyla iletişimi sağlamak üzere zorunlu saydığı unsurları dönüştürerek yeni bir bağlam içine oturtması bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Özdoğru'nun Çevirmenin Notu'nda çeviri sürecinde aldığı kararları açıklamak üzere dile gelmesi “söylemin belirgin olarak eksik ya da fazla bilgi ilettiği, ya da bir yerde bir okura öbür yerde bir başkasına göre işlediği kopuklukları” (Hermans, 1997, s. 66) açıklığa kavuşturması açısından önemlidir.

İkinci durum ise “iletişim aracının kendisini kapsayan öz-dönüşümsel ve öz-göndergesel durumlar”dır (Hermans, 1997, s. 65). Dilsel öz-göndergesellik metinleri yalnızca anlatı metinlerine has unsurlar değildir. Öz-dönüşümsel ve öz-göndergesellik, çevrilemezlik kavramını içeren çeşitli durumları temsil

eden kavramlardır. Bu duruma en belirgin örnek olarak, “belli bir dilde yazılmış olduklarını açıkça belli eden ya da az çok anlamlılık, sözcük oyunları ve benzer araçlarla kendi dillerinden özlü deyişleri açığa seren metinler” (Hermans, 1997, s. 66) verilebilir. Hermans’ın “dilsel öz-göndergesellik” olarak ele aldığı bu izler, *Keşanlı Ali Destanı*’nda şarkı sözleri çevirisinde, Türk kültürüne has kimi kültürel unsurların aktarımında, kafiyeler ve kalıp ifadelerin ve kelime oyunlarının çevirisinde söz konusudur. *Keşanlı Ali Destanı*’nın gerek okuru gerek izleyicisi, oyunda “genel anlayışa göre sözde tek bir ağızdan çıkan söylem içinde sürekli öbür sesi hatırlatan izlerle karşı karşıya kalmaktadır” (Hermans, 1997, s. 66).

Jakobson, diller arası çeviri üzerine şu yorumu yapar: Çoğu zaman bir dilden ötekine çeviri yapılırken bir dildeki iletilerin yerine konan, öteki dilin aynı birimleri değil, bütün halindeki iletilerdir. Bu çeviri bir tür dolaylı anlatımdır; çevirmen başka bir kaynaktan aldığı bir iletiyi yeniden kodlar ve yeniden iletir. İki dil karşılaştırıldığı anda, “karşılıklı olarak birbirlerine çevrilebilme olanağı sorunu” ortaya çıkar (Jakobson, 2012, s. 63). Buna karşın, Jakobson’un yaklaşımına göre, “Her gösterge, içinde daha eksiksiz olarak gelişmiş ve belirtilmiş görüldüğü başka bir göstergeye çevrilebilir” (Jakobson, 2012, s. 63). Buna göre, her bilişsel deneyim, var olan herhangi bir dile çevrilebilir ve bu dilde düzenlenebilir. Yetersizliğin söz konusu olduğu durumlarda terimler aktarmalarla, öyküntülerle, yeni sözcüklerle, anlam kay(dır)malarıyla, ve son çözüm olarak dolaşık anlatımla değişikliğe uğratılabilir ve anlam genişlemesi sağlanabilir (Jakobson, 2012, s. 63).

Dillerarası çeviri kapsamında yürütülen tartışmanın bu aşamasında, Özdoğru’nun çeviri sürecini anlatılaştırdığı Çevirmenin Notu, Theo Hermans’ın “çeviri anlatıda Çevirmen’in Sesi” (Hermans, 1997, s. 63-68) kavramının bir temsili olarak ele alınmaktadır. Bu yan metin kapsamında yapılan betimleyici çalışmada, çevirmenin oyun metnindeki söylemsel varlığı ve (dillerarası) çeviri sorunlarını çözmek üzere aldığı kararlar irdelenmektedir. Bu çaba, epik tiyatronun unsurlarını Türk kültür dizgesinin imkânlarıyla yorumlayarak bünyesine katan oyunun, ardından dillerarası çeviri yoluyla bu kez farklı bir kültürde konumlanarak geçirdiği dönüşümü Çevirmen’in Sesi’nin sunduğu bildirimler dâhilinde açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Tartışma, oyunun çevirmeni Özdoğru’nun kaleme almış olduğu bu metinde yer alan beyanları ve İngilizce konuşan okurla paylaştığı çeşitli örneklerle sınırlandırılmıştır. Aşağıda tartışılan örnekler, temsil ettikleri niteliklere göre başlıklandırılmıştır.

Epik unsurların çeviri sürecine yansımaları

Taner, *Keşanlı Ali Destanı*’nda Brechtçi etkilerin yanı sıra, Türk geleneksel Meddah ve doğaçlama tiyatrosunun yanılısamacı olmayan unsurlarını da modern bir üslupla yorumlamıştır. Epik anlayışın illüzyonist tiyatronun aksi yönde tutunduğu tavır, oyunun dramatik yapısında izlenen bir niteliktir. Bu bağlamda, Özdoğru, çeviri seçkisinde oyun metninin başında yer alan Çevirmenin Notu’nda eserin bu özelliğinin çevirisini nasıl şekillendirdiğine dair şunları söylemiştir:

Keşanlı Ali Destanı yanılısamacı olmayan bir oyundur. Başka bir deyişle, yazar tarafından bir gerçeklik yanılısaması yaratmak için hiçbir çaba sarf edilmemiştir. Ben de çevirmen olarak, çevirimde Anglo-saksonizm ve Amerikanizm unsurlarını kullanmakta özgür hissettim (Halman, 1976, s. 287).

Epik unsurların çeviri sürecine yansımalarının tartışıldığı bu aşamada, çevirmenin açıklamaları içinde yer almasa da epik türdeki eserin bu özelliğinin İngilizce çeviriye nasıl şekillendirmiş olduğuna dair bir örnek olarak, Özdoğru’nun “destan” sözcüğüne karşılık “ballad” sözcüğünü tercih etmiş olması üzerine bir yoruma gidilebilir: Bu tercih, çevirmenin 18. yüzyılda gelişen ballad operalarıyla kurmuş olması muhtemel ilişkiyle bağlantılıdır. İngiltere’de bir sahne türü olarak gelişen ballad operaları, Londra opera sahnesindeki İtalyan hâkimiyetine karşı ortaya çıkmıştır. Ballad opera, komik ve hicivli diyaloglardan

oluşur ve aralara hikâyenin akışını kesmemek amacıyla kısa tutulmuş şarkılar serpiştirilmiştir. İtalyan operalarında işlenen aristokratik temalar ve müzik yerine, ballad opera alt sınıfa dair temalar işler ve popüler halk şarkılarını kullanır. Bu tür, dönemin İtalyan operasının yüksek ahlaki değerlerini alaşağı eder. 20. yüzyılın en önemli eserlerinden olan Bertolt Brecht ve Kurt Weill'in kaleme aldığı *Üç Kuruşluk Opera* da bu türden esinlenmiştir.

Ağız özelliklerinin kaynak ve erek metne yansımaları

Keşanlı Ali Destanı'nın metninin çevirisinde Çevirmen'in Sesi'nin açıkça işe karışmasını gerektiren durumlar söz konusu olmuştur. "Oyun karakterleri arasında gerçekleşen diyalogların çevirisinde sahnelenebilir ve doğal bir dil yaratılması gerekmiştir" (Tahir Gürçağlar, 2016, s. 48). Bunun için, Özdoğru lehçe, argo vb. kullanımların aktarımı ile ilgili olarak kararlar almıştır ve mevcut bazı seçenekler arasında seçim yapmıştır. İngilizcenin özellikleri arasında sayılabilecek lehçe, argo vb. kullanımlarını kullanarak yeni bir dil yaratmıştır. Özdoğru, çeviride "Anglo-saksonizm ve Amerikanizm kullanmakta özgür hissettiğinin" (Halman, 1976, s. 287) altını çizmiştir. Ancak ilk bakışta yerleştirme olarak yorumlanabilecek olan tutumunun, aslında farklı ağızların Türkçe temelinde kaynaştırılması yoluyla yabancılaştırıcı bir etkiye ulaşmak olduğu ifadelerinde saptanmaktadır:

Oyunu Loughton, Essex'te izleyen birçok İngiliz oyunun İngilizce çevirisinin aşağı doğu Londra ağızı ile yazıldığını hissettiler. Çeviriyi okuyan kimi Amerikalılar dilin Amerika'da bir dönemin yansıması olduğunu düşündüler. Çevirim belki de iki ağızın birleşimine ek olarak Türkçe temel alınarak "icat edilmiş" bir İngilizce ağızdı. Metnin kısa sürede eskimesini önlemek için argo kullanmaktan kaçındım (Halman, 1976, s. 287).

Özdoğru oyunun çevirisinde "Türkçe temel alınarak 'icat edilmiş' bir İngilizce ağız" (Halman, 1976, s. 287) yaratmıştır. Özdoğru hem oyunun izleyicilerce anlaşılabilirliğini sağlamak hem de yabancılaştırıcı bir etki yaratmak üzere çeviri sürecinde böyle bir yol izlemiştir. Geleneksel anlamda çeviri, tanımı gereği kaynak ve erek metinler arasında kurulan eşdeğerlik ilişkisidir (Jakobson, 2012). Bu ilişkinin aynı zamanda, bu metinlerin ait olduğu kaynak ve erek kültürü sürece dâhil etmesi kaçınılmazdır. Bu noktada, şu şekilde bir akıl yürütmeye gidilebilir: Ait olduğu dilsel dizgeden başka bir dilsel dizgeye aktarılacak olan bir kaynak metin, çevirinin başlangıç noktasıdır. Ancak ardında ait olduğu dizgenin ilişki, fark ve bağıntılarını taşır. Dolayısıyla çeviride söz konusu olan yalnızca kaynak metnin anlamı değil, onun ait olduğu dizgeye uygunluğudur. Erek kültür dizgesi, kaynak metnin yer değiştirerek konumlandığı diğer bağlamdır. Bu bağlam da, tıpkı kaynak dizge gibi kendi ilişki, fark ve bağıntılarını içermektedir. Erek metin, diller ve dizgeler arası müzakere ve anlamlama süreçleri sonucunda ortaya çıkan dilsel ya da göstergesel üründür. Bunlar, iki farklı kültürün de kendi unsurlarıyla hazır bulunduğu iletişimsel ve etkileşimsel süreçlerdir. Sözü edilen dizgeler arası ilişkileri hesabı katmaksızın çeviri süreçleri hakkında yapılacak yorum, bu nedenle bütüncül bir kavrayış sunmaktan uzak kalacaktır.

Türsel bir birleşimin ürünü olan ve aynı zamanda ait olduğu kültürden yoğun izler taşıyan oyun metninin çeviri sürecinde, dilsel ve kültürel dizgeler arası karşılaşma ve kaynaşma söz konusu olmuştur. Seyircinin oyunu izlediği anda anlayabilmesini sağlamak üzere, kaynak metindeki kültürel öğelerin, dönemselsel veya kültürel göndermelerin erek kültüre taşınması için özel bir çaba sarf edilmiştir. Çeviri süreci sonucunda ortaya çıkan yeni metinsel dizgenin en temel unsuru, Özdoğru'nun kaynak ve erek dizgelerin bir birleşimi olarak inşa ettiği dil ve kültür evrenidir. Oyun metninin diğer göstergesel unsurları da bir birleşim olarak yorumlanacak bu göstergesel yapının sunduğu imkânlar dâhilinde işlev kazanmıştır:

İngilizcenin farklı üsluplarını karıştırarak ve İngiltere ve Amerika tarihine ve son dönemdeki tarihsel olaylara bilindik göndermeler yaparak oyunu İngiliz ve Amerikan okuyucular tarafından daha kolay anlaşılır ve kabul edilir bir hale getirdiğime inanıyorum. Bu sırada yazarın yapmayı amaçladığı “yabancılaştırma” efektine de katkıda bulundum (Halman, 1976, s. 287).

Yazarın bu açıklaması, kaynak metnin türünün ve üslubunun çeviriyi şekillendirmedeki etkisini ortaya koyması bakımından da önem taşımaktadır. Epik türde bir oyun olan *Keşanlı Ali Destanı*'nın en önemli niteliklerinden biri yabancılaştırma unsurudur. Özdoğru bu konudaki açıklamasında şu şekilde devam etmektedir:

Türkçe metinde üç farklı üslup bulunmaktadır: Karagöz ve Ortaoyunu'nun jargonu direkt olarak alınmıştır, şarkı sözleri edebi değeri olmayan komik şiirler şeklinde yazılmıştır, gerçekçi diyaloglar saçma dönüşlerle izleyicileri yabancılaştırmaktadır. Üç farklı tarzı korumaya çalıştım (Halman, 1976, s. 287).

Bununla ilgili ilk örnek, oyunun anlatıcısı konumundaki Şerif Abla tarafından yapılan açılıştır. Şerif Abla eski Türk tiyatro geleneğine uygun bir açılış yapar (Halman, 1976, s. 287):

<i>Keşanlı Ali Destanı</i>	<i>The Ballad of Ali of Keshan</i>
Hoş Dostum diye başlayayım söze	Pleasant be my first Word to thee
Hoş olsun beyler kıssamız size	So, pleasant will be our little story
Şu suret Keşanlı Ali'yi gösterir	This Picture up there is that of Ali
Destanı var işte her yerde söylenir	His ballad is sung from valley to valley
Gel gör bakalı neymiş bu <u>destan</u>	Let's all stand by and hear this <u>ballad</u>
On beş fasılda edelim <u>beyan</u> (Halman, 1976, s. 288)	Let no one leave before he's opened his <u>wallet</u> (Halman, 1976, s. 288)

Çevirmen bu dizeleri Restorasyon Dönemi komedilerindeki girizgâhları hatırlatacak şekilde İngiliz tarzında çevirmiştir (Halman, 1976, s. 288). Anlam kısmen değişmiştir ve ritim şeması değişmiştir. Çevirmen bu noktada, daha az önemli bulunduğu kısımlardan feragat ederek dizelerin ruhunu korumayı amaçladığını belirtmiştir. Tesadüfi olarak *ballad* ve *wallet* kelimeleri arasında kafiye oluşmuştur. Çevirmen ayrıca komiklik etkisi yaratabilmek için klasik dizelerle modern dizeleri karıştırdığını dile getirmiştir (Halman, 1976, s. 288).

Şarkı sözleri çevirisinde alınan kararlar

Özdoğru, şarkı sözlerinin çevirisini en büyük zorluktan biri olarak nitelendirmektedir. Çünkü kelimelerin daha önceden bestelemiş olan müziğe uyum sağlaması gerekmektedir. Özdoğru, çevirinin besteci Yalçın Tura'yı tatmin ettiğini belirtmiştir. Yalnızca birkaç yerde bazı değişiklikler yapılması gerekmiştir. Aşağıdaki dördlükte vezin kuralları uygulanmıştır (Halman, 1976, s. 288):

<i>Keşanlı Ali Destanı</i>	<i>The Ballad of Ali of Keshan</i>
Sinekliadağ burası	The shantytown is above
Şehre tepeden bakar	Metropolis and the sea;
Ama şehir irakta	as far above and beyond
Masallardaki kadar (Halman, 1976, s. 288)	As flea is from honeybee (Halman, 1976, s. 288)

Özdoğru, edebî değeri olmayan komik şiirler şeklinde çevirdiği dizelerin çoğunun aslında uyarlama olarak adlandırılmasının daha uygun düşeceğini belirtir. Bu pasajlarda dizeleri değiştirmiş ve anlamı açıklamak için yenilerini eklemiştir. Örneğin, Şerif Abla'nın kendisini tanıttığı sahnede, İngilizce sesletimi aynı olan ve bir yerel yönetici türünün adı olan "sheriff" kelimesi ile karıştırılmaması için metne müdahale etmiştir. Şerif Abla'nın adının aynı şekilde telaffuz edilen Amerikan şerifiyle hiçbir bağlantısı olmadığını tamamen netleştirmek istemiştir ve Şerif Abla'nın adının kanun adamı şerifle ilgisi olmadığını anlatan "Şerif Peygamber olan Muhammed ile alakalıdır" (Halman, 1976, s. 288) şeklinde bir dize eklemiştir. Çevirmen, "dilsel öz-göndergesellik" (Hermans, 1997, s. 65) metinlerini kotarabilmek amacıyla metin içine eklemelendirdiği dildışı iletilere ve yorumlara başvurmuştur. Çevirmenin bu sahnedeki repliklere eklediği "Abla büyük kız kardeş demektir" (Halman, 1976, s. 288) şeklindeki diğer dize ise Batı kültüründe yer almayan akrabalık ilişkilerine dair bir bilgilendirmedir. Aynı zamanda, Türk kültüründe büyük ve küçük kız kardeşlerin farklı isimlerle adlandırılıyor olduğu bilgisi bu ekleme yoluyla erek kültüre aktarılmıştır.

<i>Keşanlı Ali Destanı</i>	<i>The Ballad of Ali of Keshan</i>
Bana derler Şerif Abla	They call me Şerif Abla.
Üç kapıda helalar var ya	<u>Abla means elder sister. [Abla büyük kız kardeş demektir]</u>
Anladın değil mi nenin nesi	Şerif has something to do
Yüz numara mütevellisi (Halman, 1976, s. 289)	<u>With Mohammed, the Prophet [Şerif Peygamber olan Muhammed ile alakalıdır]</u>
	And with that fellow
	Who executes the people for his profit
	I am the toilet and for the toilet. (Halman, 1976, s. 289)

Çevirmen bu şekilde kelimenin fonetik olarak izleyicide yaratacağı çağrışımların önünü kesmekle birlikte, izleyiciyi kültürel olarak yabancılaştırma yoluna da gitmiştir. Çevirmenin bu açıdan sadece erek kültür odaklı veya sadece kaynak kültür odaklı bir çeviri yapmadığı, karşısına çıkan durumlarda uygulayacağı en uygun yöntemle dair kararlar aldığı da söylenebilir. Sonuç olarak ise iki kültürün kaynaştığı bir uzam yaratmaya çalıştığı gözlemlenmekte ve ifadelerinde izlenmektedir.

Kültürel unsurların dönüşümü

Çevirmen Özdoğru'nun çeviri sürecinde aldığı kararların gerekçelerine bakıldığında, hem erek kültür hem de tiyatro konusunda oldukça yetkin olduğu dikkat çekmektedir. Özdoğru'nun çeviri metnin türüne, çevirinin amacına ve erek kültür içindeki işlevine bağlı olarak aldığı kararlar, bir tiyatro

metninin çevirisinin gerekliliklerini yerine getirir niteliktedir. Erek kültüre doğru yerleştirme zor bir süreç olarak gözükürken, Özdoğru erek kültürü çok iyi tanimasından ötürü kaynak kültürü de tamamen yok etmeden yeni bir anlam dünyası yaratmayı başarabilmiştir:

Kaynak metindeki Şişman Polis'in Sir Winston Churchill'in ahenkli hitabeti hakkında bir şey bilmediğine şüphe yoktur, ama İngilizce versiyonda onu Churchill'in meşhur konuşmasının bir parodisi olarak yorumlanabilecek şekilde birkaç satır konuşturdu. Bu satırlar Şişman Polis'i caka satmayı seven iyi kalpli bir adam olarak çizmeye yardımcı oldu (Halman, 1976, s. 289).

<i>Keşanlı Ali Destanı</i>	<i>The Ballad of Ali of Keshan</i>
Bana Şişman Polis derler Ben nizamın bekçisi. Kol gezerim mahle sokak Miting mi var, grev mi var Kongre mi toplanıyor bir yerde. Hepsi kitaba uymalı (Halman, 1976, s. 289)	I am the Fat Polceman. I am the guardian of the peace. I go the rounds on the beaches, on the playgrounds In the wards and the streets, and the hills. I never surrender whether it'a meeting, Or strike or a convention. Everything must fit the laws and the bills. (Halman, 1976, s. 289)

İkincil efektler

Oyunda, üsluba dair ikincil efektlerden bahsetmek de yerinde olacaktır. Öncelikle karakterlerin kültürel seviyelerinin dile yansması çevirmen tarafından erek metne oturtulmuş, karakterlerin kelime seçimlerinde tutarlı bir üslup belirlenmiştir: “Oyundaki gecekondü insanları okuma yazma bilmemektedir ve kırık bir Türkçe ile konuşmaktadırlar. Dolayısıyla onları bozuk bir İngilizce ile konuşturdu” (Halman, 1976, s. 290). Çevirmen aynı sesletime sahip farklı anlama gelen kelimeleri karıştırarak (malapropism) ya da kelimeleri yanlış kullanarak bu etkiyi sağlamıştır: “In life, you will either be a coward and get trampled or you'll be the one on top and trample other bastards. There's no alternation” (Halman, 1976, s. 290) şeklindeki replik buna örnektir. Çevirmenin karakterlere yanlış kelime kullandırmasına örnek olarak, “reveal” yerine “revile”, “articulation” yerine “articulateness”, “secretary” yerine “secretariat”, “morale” yerine “moral”, “homogenous” yerine “homogenerous” kelimelerinin kullanımı verilebilir (Halman, 1976, s. 290).

Metindeki kafiyeler ve kalıp ifadeler

Türkçe metin, kafiyelerle ve kolayca akılda kalan cümlelerle doludur. “Anlı Şanlı Keşanlı Ali” ifadesinin birebir çevirisi olan “The Famous Ali of Keshan” çok yavan kalacağından, çevirmen bir uyarılma yapma kararı almıştır ve bu kullanımı “The glorious Ali, wali of Allah” [Allah'ın velisi] şeklinde çevirmiştir. Özdoğru bu kararının gerekçesini şu şekilde açıklamıştır: “Bazı durumlarda kafiyeli çeviri çok zorlama kaçacaktı, bu kısımları düz bıraktım, ama nispeten daha düz kısımları kafiyeler ve yarım kafiyeler ekleyerek çevirdim” (Halman, 1976, s. 290). Çevirmenin bu beyanı aşağıdaki örnekte izlenebilir:

<i>Keşanlı Ali Destanı</i>	<i>The Ballad of Ali of Keshan</i>
Ben dayımı çeşme yalağında inilerken buldum. Ağzı Ököpük içinde (Halman, 1976, s. 290)	I found your uncle moaning in the basin of the fountain –foaming in the mouth (Halman, 1976, s. 290)

Kelime oyunları

Kaynak metinde öz-göndergesel unsurlar, özellikle de kelime oyunları oldukça yaygındır. Bu örnekler, “Belli bir dilde yazılmış olduklarını açıkça belli eden ya da az çok anlamlılık, sözcük oyunları ve benzer araçlarla kendi dillerinin özlü deyişlerini açığa seren metinlerdir.” (Hermans, 1997, s. 66). Bu durumda oyunun gerek okuru gerek izleyicisi oyunda “genel anlayışa göre sözde tek bir ağızdan çıkan söylem içinde sürekli öbür sesi hatırlatan izlerle karşı karşıya kalmaktadır” (Hermans, 1997, s. 66). Hermans bu izleri “dilsel öz-göndergesellik” olarak tanımlamaktadır. Bununla ilgili bir örnek olarak aşağıdaki dizeler ele alınabilir.

<i>Keşanlı Ali Destanı</i>	<i>The Ballad of Ali of Keshan</i>
Haaayt bana derler Manyak Cafer. Nerde o Ali denen ipi kırık? (Halman, 1976, s. 290)	Haaayt, they call me Cafer the Maniac and I'll burn you like sal ammoniac. Where is that tramp that they call Ali? (Halman, 1976, s. 290)

Özdoğru'nun ifadelerine göre, yukarıdaki dizelerde ipi kırık kelimesi tramp [berduş] kelimesinden daha renklidir, ama çevirmen sal ammoniac [nişadır] ile maniac arasında kafiye yaptıktan sonra daha fazla rengin fazla geleceğini düşünüp bu kelimeyi düz bir şekilde çevirmeyi tercih etmiştir (Halman, 1976, s. 290). Bu noktada, çevirmenin metnin içinde biçimsel bir denge sağlama işlevi olduğu da dikkat çekmektedir.

Özdoğru, kaynak metnin tadını koruyabilmek adına kimi zaman Türkçe deyişleri birebir çevirmiştir ve izleyicinin bu çeviriden zevk aldığı gözlemlenmiştir (Halman, 1976, s. 291):

<i>Keşanlı Ali Destanı</i>	<i>The Ballad of Ali of Keshan</i>
Kim bu ruhsatsız lafa karışan Çarliston marka kereste? (Halman, 1976, s. 291)	Who is this punk with the Charleston trademark cutting into our conversation without credentials? (Halman, 1976, s. 291)

İzleyicinin çeviri metinde en sevdiği dizelerden biri de şudur:

<i>Keşanlı Ali Destanı</i>	<i>The Ballad of Ali of Keshan</i>
Bana bak. Bırak şu numaraları. Şimdi seni pilaki yaparım (Halman, 1976, s. 291).	Change the shift! Or I'll make you stew of beans with oil and onion, eaten cold, out of you! (Halman, 1976, s. 291).

Çevirmen bazı yerlerde yeni kelimeler uydurmuştur. Uydurduğu kelimeler bağlam içinde izleyici tarafından anlaşılabilir ve güzel bir tepkiyle karşılanmıştır (Halman, 1976, s. 291). Özdoğru, bununla ilgili şu açıklamayı yapmıştır:

Çoğu durumda, kaynak metnin tadını vermek için ifadeler uydurdum. Bu mekanizmanın hiçbir yerde duyulmayan, ancak kulağa Türkiye'deki gecekondu halkının konuştuğuna çok benzeyen bir İngilizce ağız yaratmaya yardımcı olduğuna inanıyorum. Bazen özel efekt için tuhaf İngilizce ve Amerikan ifadeleri kullandım (Halman, 1976, s. 291).

Özdoğru'nun sözünü ettiği tutum aşağıdaki örnekte izlenmektedir:

<i>Keşanlı Ali Destanı</i>	<i>The Ballad of Ali of Keshan</i>
Sus ulan keten tohumu! (Halman, 1976, s. 291)	Shut up, you tufted duck! (Halman, 1976, s. 291)

Özdoğru, yukarıdaki örnek ile ilgili olarak şu açıklamayı yapmıştır:

Burada hakaret olarak kullanılan keten tohumu, kelimenin tam anlamıyla linseed [keten tohumu] anlamına gelmektedir. Kelimeyi tufted duck [püsküllü ördek] olarak değiştirdim ve (t) sesleriyle orijinal dizenin tükürme-vari söyleyişini de korudum (Halman, 1976, s. 291).

Özdoğru aşağıdaki dizeleri de yine aynı kaygıyla çevirmiştir:

<i>Keşanlı Ali Destanı</i>	<i>The Ballad of Ali of Keshan</i>
Hay Allah cızırtım versin senin emi (Halman, 1976, s. 291).	Oh, you hickinacking packiniky you! (Halman, 1976, s. 291)

Özdoğru bu dizelerin aldığı tepkiyi “Özellikle icra sırasında mısranın anlamı oldukça açıktı ve seyirciler kahkahayı patlattı” (Halman, 1976, s. 291) şeklinde yorumlamıştır. Bu yorum, tiyatro oyunları çevirisinin icraya yönelik niteliğini ve bu nitelik göz önünde bulundurularak alınan tutumun ulaştığı başarıyı ifade etmektedir.

Çeviri süreci sonucunda ortaya çıkan metnin, erek kültür dizgesinde bazı işlevleri yerine getirmesi amaçlanmıştır. Çeviri metnin erek kültürdeki işlevi, çevirinin amacına bağlıdır. Çevirinin amacı süreç öncesinde, “İngilizce konuşulan ülkelerde Türkiye'nin tiyatro sanatlarına yönelik yeni ve canlı bir ilgi yaratmak, çağdaş Türk tiyatrosunun etkileyici çeşitliliğine, bir asırdan biraz daha önce benimsenen bir edebî türde elde edilen yazının kalitesine ve Türk sahnesinin ve fikir hayatının bazı yönlerine ışık tutabilmek” (Halman, 1976, s. 7) şeklinde belirlenmiştir. Bunun çeviri sürecine ve çevirmen kararlarına etkisi su götürmezdir. Özdoğru, çevirisini bu amaç ve hedeflediği işlev doğrultusunda çeşitli yöntemlere başvurarak gerçekleştirmiştir. Oyun metninin erek kültürde edineceği konuma ek olarak, yan metin kategorisinde değerlendirilmesi gereken Çevirmenin Notu da işlevini en iyi biçimde yerine getirmesi için çevirinin amacına hizmet etmiştir.

Yukarıda tartışılan örneklerde açığa çıkarıldığı üzere, çevirmenin söylemsel varlığı hem erek metinde hem de yan metinde izlenmektedir. Tiyatro oyunlarının performatif ve kısıtlı bir zaman diliminde oyuncu ve seyircinin etkileşimi şeklinde gerçekleşen şimdi-burada niteliği çevirmenin metnin içinde aldığı çeşitli kararlar aracılığıyla görünür olmasına sebep olmuştur. Oyun çevirisi, metnin sahnelenme işlevi ve metinle birlikte tiyatro oyununu oluşturacak tüm bileşenler göz önüne alınarak yapılmıştır. Bu bilgilere, dizgesel olarak Özdoğru'nun kaleme aldığı Çevirmen'in Notu'ndan ulaşılmaktadır. Ancak daha önce de belirtildiği gibi, bu notun alıcısı oyunu sahnede izleyen kitle değil, dramaturglar veya metinle ilişkisi bununla sınırlı olan okurlardır. Dolayısıyla tiyatro eserinin çevirisinde ikili karaktere sahip alıcıyla iletişim kurabilmek üzere, hem metin içinde yaptığı müdahalelerde hem de eserin başında bulunan Çevirmen'in Notu'nda çevirmenin sesinin duyulduğu ve görünürlük kazandığı söylenebilir.

Bu bölümde daha çok çevirmenin kararlarına ve bu kararların gerekçelerine odaklanılmıştır. Özdoğru, kaleme aldığı metinde, çeviri sürecini etkileyen kültürel veriler bağlamında iki farklı kültür arasında aracı konumda gerçekleştirdiği çeviri eylemini anlatılaşmıştır. Çeviri sürecinde tek bir yöntemden söz etmek mümkün değildir. Yukarıdaki örneklerde gözlemlendiği gibi, farklı durumlar farklı sorunsallar yaratmış, farklı sorunsallar farklı çözümler gerektirmiştir. Çünkü çeviri farklı bir zamansallık içinde,

farklı toplumsal koşullar göz önünde bulundurularak, farklı deneyimlere dayanılarak, farklı bir erek kültürde, farklı bir erek okuyucu/izleyici kitlesi için gerçekleştirilmiştir.

Özdoğru “yeni alıcı grubuyla gerekli iletişimi sağlamak için zorunlu saydığı bilgileri vermek amacıyla” (Hermans, 1997, s. 66) doğrudan ve açık olarak söyleme katılmıştır. Özdoğru’nun metne yaptığı müdahalelerin oyunun icrası sırasında seyirciye iletilemeyeceği durumların açıklaması ise Çevirmen’in Notu’nda yapılmıştır. Çevirmenin Notu çeviri sürecinin nasıl biçimlendiğini anlatılabilmektedir. Özdoğru, oyunun çeviri sürecinde amaç ve kararlarını görecelik odağı ve öznellik vurgusuyla anlatılabilmektedir. Çevirmen bu anlamda, amacının ve kararlarının çözümlenebilmesine yol açan kuramsal boyutta süreç odaklı bir açıklama sunmuştur. Ayrıca ve son olarak, Özdoğru’nun çeviri sürecinde aldığı kararlar hakkındaki anlatısı, *Keşanlı Ali Destanı*’nın İngilizceye çevirisiyle gerçekleştirdiği yer değiştirme hareketi ve bu hareket sırasında geçirdiği kültürel dönüşüm hakkında da bir açılım sunmaktadır.

Sonuç

Bu çalışma, *Keşanlı Ali Destanı* adlı tiyatro oyunu ve oyunun İngilizce çevirisi ile ilişkilendirilebilecek olan kültürler ve dizgeler arası aktarım ve çeviri süreçlerini betimleme ve anlamlandırma girişiminin ürünüdür. Çalışmada, söz konusu süreçleri açığa çıkarmak üzere tek bir kuramsal çerçeveye bağlı kalınmamış, çok aşamalı bir kuramsal/yöntemsel dizge kurulmuştur. Bu yolla aynı zamanda, yer değiştirme hareketleri sonucunda oyunun geçirdiği çok yönlü dönüşümün sergilenmesi de amaçlanmıştır. Sonuç bölümünde, yöntemsel dizgenin araştırma nesnesine uygulanma sürecinin yürütülme aşamalarıyla özetlenmesi uygun görülmüştür. Böylelikle çalışma sonucunda elde edilen bulguların ve çalışmanın yöntem açısından yenilik arz eden niteliğinin tartışmaya açılması amaçlanmaktadır.

Çalışmada, kültürler ve dizgeler arası aktarım bağlamında oyunun konu olduğu yer değiştirme hareketini tartışmak üzere Even-Zohar’ın Çoğuldizge Kuramı’na (1990) ve bu kuramın bir uzantısı olan kültür repertuarı (1997) kavramına başvurulmuştur. *Keşanlı Ali Destanı* Brecht’in kuramsallaştırdığı epik tiyatro türünün Türk tiyatro yazınında ilk örneğidir. Epik-diyalektik tiyatro kuramı, tiyatronun özü ve biçimi konularına yeni boyutlar katmış çağa özgü bir üsluba, kendine özgü teknik, içerik ve biçimlendirme unsurlarına sahiptir. Taner, dönemin Avrupa’da rağbet gören ve teatral dizgede paradigma değişikliğine yol açan bu tiyatro anlayışını Türk kültür dizgesine taşımıştır. Bu yeni anlayış, çoğuldizgeler arasında gerçekleşen ilişki sonucunda Türk teatral dizgesinde konumlanmıştır. Bu ilişki aynı zamanda karşılıklı etkileşimsel bir nitelik taşımaktadır.

Epik-diyalektik tiyatro iki dünya savaşı arasında, geleneksel tiyatro düşüncesinin ve dramatik yapının çağın gereklerine karşılık vermediği bir dönüm noktasında ortaya çıkmıştır. Avrupa tiyatrosunun olağan kalıplarının iflas ettiği bu dönemde, farklı (çoğul)dizgeler arasında aktarım ve etkileşim süreçleri söz konusu olmuştur. Bir tiyatro eserinin nasıl üretileceğini belirleyen eski özsel ve biçimsel kalıpların yerine, epik üslubun kendine özgü teknik, içerik ve biçimlendirme unsurları dolaşıma çıkmıştır. Bu yer değiştirme hareketinin bir sonucu olarak farklı kültürel (çoğul)dizgeler içinde tiyatronun özü ve biçimi konularında bir dönüşüm yaşanmaktayken, Türk kültür (çoğul)dizgesinde ortaya çıkan yazınsal “boşluk” (Even-Zohar, 2008, s. 129) epik tiyatronun Taner tarafından yorumlanarak Türk teatral dizgesine aktarımını getirmiştir.

Keşanlı Ali Destanı'nın epik tiyatro anlayışının bir yansıması olarak Türk kültür dizgesinde ortaya çıkışı, epik nitelikte bir tiyatro eserinin nasıl üretileceğini belirleyen biçimlendirme ilkelerinin Türk kültür dizgesine taşınarak işlevselleştirilmesi ile gerçekleşmiştir. Yapısı ve işleyişiyle kendi başına bir dizge olarak ele alındığında, Brechtçi epik tiyatronun göstergesel düzeni Türk çoğuldizgesine mensup teatral unsurlarla gerçekleştirilen yaratıcı üretimi şekillendiren kültür repertuarı olarak işlev görmüştür.

Epik tiyatronun göstergesel düzeninin yaratım/üretim aşamasında biçimlendirme ilkeleri olarak işlevselleşmesi oyunun göstergelerarası çeviri bağlamında yorumunu getirmiştir. Çoğuldizge Kuramı bağlamında, ulusal kültürler tüm unsurlarıyla, karşılıklı ilişkisel ve devingen birer çoğuldizge olarak ele alınmaktadır: Çeviri ise çoğuldizgeler arasındaki ilişkiyi harekete geçiren mekanizma, yenilikçi unsurdur. Oyunda Taner, Alman (çoğul)dizgesinde ortaya çıkmış olan epik tiyatro türünün göstergesel düzenini Türk teatral dizgesinin olanaklarıyla yorumlamıştır. Burada, çevirinin geleneksel tanımının içerdiği kaynak ve erek metinler söz konusu değildir. Epik tiyatro türünün belirli tipolojik özelliklerinin Türk kültür dizgesine aktarımını temsil eden *Keşanlı Ali Destanı*, farklı teatral gösterge dizgelerinin birleşimidir. Burada, epik türün göstergesel niteliklerinin başka bir kültürel dizge içinde yorumu veya göstergelerarası çevirinin diğer adıyla dönüştürme (Jakobson, 2012) söz konusu olmuştur.

Keşanlı Ali Destanı farklı teatral gösterge dizgeleri arasında gerçekleşen bir dönüştürme [transmutation] işlemi sonucunda Türk kültür dizgesine katılmıştır. Oyunun üretim süreci “eşzamanlı olarak farklı seçenekleri kullanmak suretiyle, birbirleriyle kesişen ve yer yer üst üste binen çeşitli dizgelerin ilişkisi” (Even-Zohar, 1990, s. 11) suretiyle gerçekleşmiştir. Çalışmada, oyun bu bağlam içinde irdelenmiş, yapısı ve işleyişiyle teatral bir dizge olarak ele alınan Brechtçi epik tiyatro üslubu ile yapısı ve işleyişiyle anlamlı bir bütün olarak ele alınan oyun metni arasındaki ilişki açığa çıkarılmıştır. Sınırlı uzam sebebiyle, iki dizge arasında gerçekleştirilen yapısal ve tematik karşılaştırma çalışmanın meselesini ilgilendiren konularla sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda ayrıca, oyunun Yapı Kredi Yayınları baskısı içinde yan metin olarak yer alan “Basında *Keşanlı Ali Destanı*” başlıklı bölümün içerdiği yorum ve eleştiriler temel alınmıştır. Bu yaklaşım sonucunda ulaşılan bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Keşanlı Ali Destanı farklı ulusal kültürlerle mensup teatral dizgelerin karşılıklı etkileşimi ve dönüşümü sonucunda ortaya çıkmıştır. Taner, Brecht'in dizgeleştirdiği epik üslup ile Türk tiyatrosunun anti-illüzyonist öğelerinin sentezine gitmiş, kendine özgü bir Türk halk epik üslubuna varmıştır. Oyun, hem yerli hem çağdaş nitelikler taşıyan yepyeni epik üsluba sahiptir. Bu üslup, geleneksel göstermecî öğelerin çağdaş bir anlayış içinde kaynaştırılması sonucunda ortaya çıkmıştır. Oyunda Taner ortaoyunu, meddah, Karagöz seyirlik oyunları ve tuluattan aldığı “seyircinin yanılısamaya sokulmayı ve seyirciye bir ‘oyun’ izlediğinin anımsatılması; öndeyiş, sondeyış kullanımı; oyunun sonunda ‘ibret’ çıkarma; oyunun dokusunun gevşekliği; oyunun akışının türkülerle kesilmesi; gerilimli ve duygulandırıcı sahnelerden kaçınma; oyuncuların sürekli olarak rollerine girip çıkmaları; kişilerin tip boyutunda abartmalı olarak çizilişi, söz oyunları, tekerlemeler, bol ‘nükte’ kullanımı” (Yüksel, 1986, s. 67-8) gibi Türk halkının yabancı olmadığı geleneksel unsurlarla Brechtçi epik tiyatronun “toplumsal-politik eleştiriye yönelen akılcı, ilerici, uyarıcı” (Yüksel, 1986, s. 67-8) anlayışını bir araya getirmiştir. Taner, epik tiyatro anlayışına Türk kültürüne has yeni katkılar sağlamıştır. *Keşanlı Ali Destanı* böylece Ayşegül Yüksel'in *Haldun Taner* adlı eserinde “özgün bir Türk epik-göstermecî tiyatrosu birleşimi” (Yüksel, 1986, s. 67-8) olarak yorumladığı Türk halk epik üslubunun ilk örneği öncü bir başyapıt olarak ortaya çıkmıştır.

Keşanlı Ali Destanı'nın Türk kültür dizgesinde kazanmış olduğu büyük başarının ardından farklı dillere çevrilerek farklı ülkelerde sahnelenmiş olması, bu kez dillerarası çeviri türünü çalışma bağlamına

taşımıştır. Oyunun İngilizceye çeviri sürecinde gerçekleşen işlemleri ve bu süreç sonucunda geçirdiği dönüşümü tartışmak üzere, *The Ballad of Ali of Keshan* başlıklı erek metni ve “Translator’s Note” [Çevirmenin Notu] başlıklı yan metni temel alınmıştır.

Özdoğru’nun kaleme aldığı Çevirmenin Notu *Keşanlı Ali Destanı*’nın çeviri sürecinin anlatısıdır. Epik türde bir tiyatro metninin çevirisi, erek kültürün çıkarsanan okurunun ve/veya seyircisinin dikkate alındığı ve çıkarsanan çevirmenin mevcudiyetinin varsayıldığı bir süreç olarak gerçekleşmiştir. Bu yan metin, Theo Hermans’ın çevirmenin söylemsel varlığını ve çeviri etkinliğinin öznesi olarak önemini tanıdığı yaklaşımını anlatı türünden bir tiyatro oyununun bağlamına taşımıştır. Bu noktada ayrıca, çalışmanın özne odaklı niteliği açığa çıkmıştır. Oyunun İngilizce çevirisine eklenmiş olan Çevirmenin Notu’nun ayrıntılı olarak incelenmesiyle, çağdaş çeviribilimin tartıştığı özne odaklı yaklaşımlar ve çevirmenin çeviri etkinliğinin öznesi olarak varlığının tanınmasına yönelik kavramsallaştırmalar somutlaşmıştır. Toplumsal ve tarihsel koşullara bağlı olarak ve onların yadsınamaz etkisiyle gerçekleştirilen çeviri üretme işi görel ve öznel bir süreçtir. Özdoğru’nun çeviri sürecini anlatılaştırması ona çeviri etkinliği üzerine düşünen bir özne niteliği kazandırmıştır. Özdoğru amacının, yaptığı tercihlerin, aldığı kararların bilincinde ve bu kararları dilsel ve kültürel boyutlarıyla gerekçelendiren çeviri öznesidir. Özdoğru, çeviri süreci sırasında aldığı kararları ve bu kararların gerekçelerini çeviribilimde özne odaklı yaklaşımların ortaya çıkmasından erken bir tarihte, oldukça yüksek bir farkındalık taşıyan anlatısında ifadelendirmiştir. Dolayısıyla, bu çalışmada ele alınan örnek daha erken bir tarihte kaleme alınmış olmasına rağmen, özne odaklı çağdaş kuramsal tartışmaların bağlamına uyum sağlayan öncü bir nitelik taşımaktadır.

Bu çalışma, *Keşanlı Ali Destanı*’nın bağlantı içinde olduğu çeviri süreçlerini görünür kılma ve bu süreçleri konu edinen anlatıları anlamlandırma çabası açısından önem taşımaktadır. Bu yönüyle süreç ve özne odaklı olarak tanımlanabilecek olan çalışmayı farklı kılan bir diğer özelliği, kuramsal araçlarını uygulamak üzere oyun metninin yanı sıra yan metinlere odaklanmak yönünde yaptığı tercihtir. Bu çalışma, *Keşanlı Ali Destanı*’nın kültürlerarası yer değiştirme hareketini ve çok yönlü çeviri macerasını farklı kuramsal açıklamalara dayanarak yan metinler bağlamında gözler önüne sermektedir. Bu açıdan ürün odaklı bir nitelik taşımakla birlikte, çeviri araştırmalarının uzamını karşılaştırmalı metinsel analizden yan metinler uzamına taşımış olması açısından yenilikçi bir nitelik taşımaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada, *Keşanlı Ali Destanı* adlı tiyatro oyunu ve oyunun İngilizce çevirisi ile ilişkilendirilebilecek olan kültürler ve dizgeler arası aktarım ve çeviri süreçleri betimlenmiş ve anlamlandırılmıştır. Kültürlerarası yer değiştirme hareketinin birçok kuram çerçevesinde açığa çıkarılması sonucunda aynı zamanda geçirdiği çok yönlü dönüşüm de açığa çıkarılmıştır.

Kaynakça

- Anderman, G. (2008). "Drama Translation". G. S. Mona Baker (Dü.) içinde, Routledge Encyclopedia of Translation Studies (s. 92-95). London&New York: Routledge.
- Brecht, B. (2005). Tiyatro için Küçük Organon. (A. Cemal, Çev.) İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Brockett, O. G. (2000). Tiyatro Tarihi. Ankara: Dost Kitabevi.
- Candan, A. (2013). Öncü Tiyatro ya da Dijital Çağda Gösterim . İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Carlson, M. (2007). Tiyatro Teorileri Yunanlılardan Bugüne Tarihsel ve Eleştirel Bir İnceleme . Ankara: De Ki Basım Yayım.
- 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 eviri Yazının Durumu . M. Rifat içinde, eviri Seçkisi II (s. 125-131). İstanbul : Sel.
- Gariper, C. (2005). Haldun Taner'in Keşanlı Ali Destanı Üzerinde Bir İnceleme. *İlmi Araştırmalar*(20).
- Halman, T. S. (Dü.). (1976). *Modern Turkish Drama An Anthology of Plays in Translation*. Minneapolis&Chicago: Bibliotheca Islamica.
- Hermans, T. (1997). Çeviri Anlatıda evirmenin Sesi. 63-68.
- Jakobson, R. (2012). Çevirinin Dil(bilim)sel Özellikleri Üstüne. M. Rifat (Dü.) içinde, eviri Seçkisi II eviri(bilim) Nedir? İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Miyasoğlu, M. (1988). Haldun Taner. Ankara: Kùltür ve Turizm Bakanlığı.
- Özdoğru, N. (1969). "Turkey: Traditional Theater," . e. b. Quin (Dü.) içinde, *The Reader's Encyclopedia of World Drama* (s. 876). New York.
- Özdoğru, N. (1969). Turkey: Traditional Theater. J. Gassner, & E. G. Quinn (Dü) içinde, *The Reader's Encyclopedia of World Drama* . New York .
- Stolze, R. (2013). Çeviri Kuramları Giriş. İstanbul: Değişim.
- şener, S. (2003). *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*. Ankara: Dost.
- Tahir Gürçağlar, ř. (2016). Çevirinin ABC'si. İstanbul: Say.
- Taner, H. (1964). *Keşanlı Ali Destanı*. İstanbul: İzlem.
- Taner, H. (1976). The Ballad of Ali of Keshan. T. S. Halman (Dü.) içinde, *Modern Turkish Drama An Anthology of Plays in Translation*. Minneapolis&Chicago: Bibliotheca Islamica.
- Taner, H. (2000). *Keşanlı Ali Destanı* (8 b.). Ankara: Bilgi.
- Taner, H. (2015). *Keşanlı Ali Destanı*. İstanbul : Yapı Kredi.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri . (2022, Ağustos 9). sozluk.gov.tr: <https://sozluk.gov.tr> adresinden alındı
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (2022, Ağustos 9). sozluk.gov.tr: <https://sozluk.gov.tr> adresinden alındı
- Yüksel, A. (1986). *Haldun Taner Tiyatrosu* . Ankara 1986: Bilgi.

84. Çok dillilik ve çeviri: Görsel-işitsel ürünlerin kültürlerarası çevirisi odağında bir araştırma

Ayşe Şirin OKYAYUZ¹

APA: Okyayuz, A. Ş. (2022). Çok dillilik ve çeviri: Görsel-işitsel ürünlerin kültürlerarası çevirisi odağında bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1304-1320. DOI: 10.29000/rumelide.1192530.

Öz

Çok dillilik ve görsel-işitsel çeviri konularını bileştiren çalışmada iki temel amaç güdülmüştür. Birincisi çok dillilik olgusunun çeviride ve toplumlarda ve dolayısıyla da medya ürünlerinde artan yansıtımına dikkat çekmek. İkincisi, bu olgunun özellikle görsel-işitsel ürünlerde yansıtımının önemini ve zorluklarını vurgulamak. Çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün özellikle de günümüz dünyasında ve iletişimde önemini vurgulayan giriş bölümünü takiben, çok dillilik, toplum ve görsel-işitsel çeviri bölümü altında kavramlar ve bu araştırmaya benzer çalışmaların neden gerekli olduğu anlatılmış ve farklı alan yazınlarına gönderme yaparak bir kuramsal çerçeve çizilmiştir. Bir sonraki bölümde makalenin analiz ve örnek bölümünde verilecek incelemeyi açıklamak ve bunun için artalan bilgisi oluşturmak için çok dilliliğin görsel-işitsel çeviri kapsamında tanımı, dublaj ve altyazı çevirisinde yansıtım konuları işlenmiştir. Yöntem bölümünde analizde incelenecek örneklerin neden seçildiği anlatılmış ve bu da araştırmanın kapsamı ve amacı ile bağlantılandırılmıştır. Örnekler ve analiz bölümü altında çok dillilik ve görsel-işitsel çeviride çok dillilik dört farklı altbaşlık altında incelenmiştir. Her bir örneğin sonunda da çevirmen seçimleri, eserin çeviri yönteminin ürünün alıcılarının algısını nasıl etkileyebileceği, özgün ürünün yaratım amacına uygunluğu gibi hususlar üzerinde durulmuştur. Sonuç bölümünde, verilen kuramsal çerçeve, artalan bilgisi ve örnekler ve analizleri üzerinden giderek çok dilliliğin günümüzde görsel-işitsel ürünlerin yoğun bir unsuru haline geldiği ve bu amaçsal unsuru her zaman tam anlamıyla yansıtmak tatmin edici örneklerinin Türkçede henüz görülmediğinin altı çizilmiştir ve olası nedenleri örneklenmiştir. Ancak, görsel-işitsel ürünlerde çok dillilik unsuru giderek arttığı ve görsel-işitsel çeviri sektörlerinde üzerinde ivedilikle üzerinde durulması gereken bir konu olduğuna vurgu yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: çeviri, görsel-işitsel çeviri, çok dillilik, dil değişkeleri, çağdaş görsel-işitsel ürünler

Multilingualism, communication and translation: An analysis of the crosscultural transfer of audiovisual products from a translation studies perspective

Abstract

The study combining concept and fields such as multilingualism and audiovisual translation, pursues two objectives. The first is to draw attention to the increasing reflection of multilingualism in translation, societies and media products. The second is to emphasize the importance of this in audiovisual media products. The introduction emphasizes the importance of multilingualism and multiculturalism and the concepts, we also explain why studies like this research are needed. A

¹ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), yener@bilkent.edu.tr., ORCID ID: 0000-0001-7512-2764 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192530]

theoretical framework is drawn by referring to literature in the field. In the next section, the definition of multilingualism in audiovisual translation, (dubbing and subtitling) are discussed. In the method section, the selection of the samples examined are explained, and this is linked to the purpose of the research. Under the examples and analysis, multilingualism and audiovisual translation are examined under four subheadings. At the end of each example, issues such as translator choices, how this effects perception of the end-users and the suitability of the original product in line with its creative intent are emphasized. In conclusion, it is underlined that multilingualism has become a part of audiovisual products. However, there are not many satisfactory examples that reflect this purposive element in Turkish yet. Possible reasons are given. However, by underlining that multilingualism in audiovisual products is increasing it is emphasized that it is time for today's translators and sectors to produce certain policies, approaches and creative solutions in order to reflect this in translation. This is an issue that needs to be addressed urgently in the audiovisual translation sectors.

Keywords: translation studies, audiovisual translation, multilingualism, language varieties, dubbing, subtitling

1. Giriş

Görsel-işitsel ürünler, aslında tüm toplu medyadaki yapımlar, toplumdaki gerçekleri (kimi zaman kurgusal öğelerle de harmanlayarak) yansıtabilir, hatta bunların oluşumunu öngörebilir. Dünyada yaşanan büyük çaplı göçler, bunun etkilediği kültürel ve politik gündemler, kültürel çeşitlilik ve etnik çoğulculuk hakkındaki gelişme ve tartışmalar, bunun akabinde ortaya çıkan yeni dil politikaları ve kültürel çalışmalar, çok dillilik gibi gerçekleri gündemimizde ön plana almıştır (Meylaerts 2006: 2-3).

Hatta, Birleşmiş Milletler (UNESCO Institute for Statistics, 2012, s.12) bu dünyada savaş, kültürel etkileşim ticaret ve göç gibi nedenlerle meydana gelen değişikliğin görsel-işitselin kurgusal dünyasına da artık aktardıklarını ifade etmiştir. Bu gerçeklerin yansıtımı da bir yandan küreselleşen dünyada çeviri ve çevirmen gereksinimine de dikkat çeken bir unsurdur. Ayrıca, ulusal sinemalar bazında düşünüldüğünde artık belli kesitler kendi dillerine ve dilsel gruplarına ait görsel-işitselleri, yani ulusal kimliklerini yansıtan görsel-işitseller de çekmeye başlamıştır

Günümüzde toplumlarımız artık çokkültürlü ve çok dilli hale gelmiş ve iletişim de çokmodlu, çok boyutlu bir hal almıştır. Çok dilli görsel-işitsel ürünlerin amaçlarından biri de aslında izleyiciye ürünü erişilebilir kılmak olmayabilir, ana karakterin yaşadığı dünyayı ve dil gerçekliğini aktarmak olarak da sayılabilir. Gündelik hayatta bu olgu üzün süredir varken görsel-işitsel ürünlerde yansıtımı ise oldukça yeni sayılabilir. Belli politik bakış açılarından kimi toplumlar veya hükümetler ulusal dillerin korunması ve görsel-işitselde yansıtılması konusunda hassasiyetler sergileyebilmektedir. Öte yandan ticari açıdan da bir görsel-işitsel in tek dilde çekilmesi hem dağıtımını hem de yurt dışında çevirisini ve başarısını olumlu da etkileyebilir (Jackel, 2001, s.74). Diğer yandan yapımcı ve yönetmenlerin çok dilliliğe doğru meyletmesinin bir nedeni de uluslararası ortak finanse edilen yapımlardır, uluslararası kurumların ya da prodüksiyon şirketlerinin desteğini alan birkaç ülkede çekilen görsel-işitsel ürünler giderek yaygınlaşmaktadır (Diaz-Cintas 2011, s.218). Çok dilli görsel-işitsel ürünler küresel pazarda çok daha geniş kitlelere (çeviri aracılığıyla) ulaşmakta bu da doğal olarak bu görsel-işitsel ürünlerin çevirileri konusunda araştırma gerektirmektedir. Bilgilenmenin ve bilgiyi saklamanın başladığı, anlamının kayıtlı hale geldiği zamandan beri kullanılan sözlükler, insanların vazgeçilmez eserleri arasında gelir. Hayatta anlamlandırma ve yapılandırma değişikçe sözlüklerde görünen anlam ve yapı da değişir. Böylece güncel

kalma, ama önceli de unutmama düşüncesi kendisini sözlüklerde gösterir. Bu çalışmada sözlüklerde güncelden önce işaret veren genel Türkçe sözlükler ele alınmıştır.

2. Çok dillilik, toplum ve görsel-işitsel çeviri

Yukarıda belirtilen açıklamalar çerçevesinde, özellikle çeviribilim, kültürbilim ve iletişim alan yazınında bu konudaki çalışma sayısı henüz tatmin edici değildir; gerçi bir çalışma alanı olarak giderek (Türkiye’de ve Türkçede bile) yaygınlaştığının bir kanıtını olarak Kıran’ın (2020, ss. 110-125) ustaca kaleme aldığı makalesinden söz edilebilir.

Günümüzde giderek artan bir oranda görsel-işitsel ürünler çok dilli bir aktarımla sunulmaktadır. Bu aslında geçmişte örnekleri olan, ama fazlaca da görülmeyen bir olgudur. Heiss’a (2004) göre çok dilli görsel-işitsel ürün yapımı 1980-1990’larda yükselmiştir. Naficy (2009) artık çok dilliliğin eskiden daha sanatsal nitelikli görsel-işitsel ürünlerde kullanıldığını, ancak günümüzde yüksek gişe yapan görsel-işitsel ürünlerin ve televizyonun da bu unsuru yansıttığının altını çizer. Gerçi geçmişten günümüze hem ulusal sinemalarda hem de uluslararası pazarlara hitap eden birçok görsel-işitsel ürün çekilmiştir. Serban (2012, s. 42-43) bu konudaki makalesinde hem eski hem de yeni onlarca örnek verir. Hollywood görsel-işitsel ürünleri arasından aksiyon, tarihi dram, romantik komedi ve benzeri türlerde çok dilli görsel-işitsel ürünler de bulunmaktadır (bkz. Bleichenbacher, 2008)

Çokdilliliğin görsel-işitsel ürünlerde yansıtımı aslında mecazi bir anlamda bir ‘diğerini’ temsil aracı halini de alabilir (Pivato, 1994) özellikle de karakterler bir dilden bir diğerine geçiş yaparak konuşuyorlarsa (Milroy ve Muysken, 1995). Bir bakış açısından çok dilliliğin hem anlatımsal hem de anlamlayıcı bir işlevi olduğu söylenebilir Tabii burada bir parantez açıp sırf görsel-işitsel ürüne renk veya komik bir unsur katmak için birkaç repliğin yabancı bir dilde verildiği görsel-işitsel ürünlerden söz edilmediğini de vurgulamak gerekir. Genelde böyle durumlarda diyaloglara birkaç yabancı sözcük eklenmiştir ve klişe durumlarda kullanılır. İzleyenlerin ise hikâyeye takip etmek için bu replikleri anlaması önemli değildir, kurguya bir katkıları yoktur.

Abend-David (2014, s. 25) bu çok dilliliğin yansıtılmasını, aynen belli karakterlerin fiziksel görünümü, giyimleri, beden dilleri ve tepkileri gibi görsel, işitsel, dil dışı unsurların da görsel-işitsel ürünleri anlamlandırdığının altını çizer.

Yönetmenler ve yazarlar artık günümüz toplumlarındaki bu dil çeşitliliğini yansıtmak için özen göstermektedirler; bunun ürünün inandırıcı ve bütünlüklü kıldığını ileri sürer.

3. Çok dilliliğin görsel-işitsel çeviri kapsamında tanımı, dublaj ve altyazı çevirisinde yansıtımı

Bu bağlamda sorulması gereken soru bu çok dilli görsel-işitsel ürünler başka dilleri çevrildiğinde erek sürümlerde (çevrilen görsel-işitsel ürünlerde de) çok dilliliğin korunup korunmadığıdır. Eğer, çok dillilik aktarılmadıysa veya bir şekilde silindiyse ve ikame edildiyse bu durumlarda yaratım amaçlarının (çok dilliliğin filmde yer almasının) bir şekilde manipüle edildiğini veya ideolojik veya teknik nedenlerle bunun gerçekleştirildiğini iddia edebilir miyiz?

Ancak, yukarıda sözü edilen konuya geçiş yapmadan ilk önce çeviri çalışmalarında konunun nasıl ele alındığına bakmak yerine olacaktır. Çeviri çalışmaları içinde çok dilli görsel-işitsel ürünün birçok tanımı yapılmış ve konu tartışılmıştır. Bu makalenin amacına uygun olarak ‘çok dilliliğin’ resmi dilleri, ağız ve

lehçeleri, toplumsal kesitlere özgü dil değişimleri, karma dil ve hatta uydurulmuş dilleri de kapsadığı tanımını kullanacağız (Delbastita, 2009). Wahl (2005) ise çok sesliliğin var olduğu görsel-işitsel yapımlar için ‘poliglot’ (birçok dilli kapsayan) görsel-işitsel ürünler üst terimini kullanmayı tercih eder.

Baldo (2009) çok dillilik ve görsel-işitsel çeviri konusunda yaptığı çalışmada yalnızca dillerarası geçişlerin değil, kimi zaman yerel şivelerin, ağızların ve farklı dil değişimlerinin de karakterlerin ruh halini, kimliğini ve benzerini yansıttığını ileri sürer. Herkes bir şiveyle ve bir dil değişimini kullanarak konuşur. Kimi zaman bu söz konusu dilin ölçünlü kullanımıdır kimi zaman da değildir. Bir karakterin nasıl konuştuğu izleyicilere, ait oldukları sosyal sınıfı, ne tür bir eğitim aldıklarını ve benzeri birçok bilgiyi iletir. Ancak, görsel-işitsel ürünlerde (veya çevirilerinde) doğal konuşma dili yansıtılmaya özen gösterilse de aslında duyduğumuz doğal konuşma dili değil bu dile benzeşen unsurları barındıran bir görsel-işitsel ürün dilidir. Doğal konuşmadan esinlenilmiştir. Belirli klişe doğal dil özellikleri taklit edilerek karakterler hakkında ve davranışları hakkında anlamlar oluşturmak mümkündür (Casey ve diğerleri, 2002; Wilson ve diğerleri, 2003) Ama amaçsaldır, görsel-işitsel ürünün anlatisını destekler niteliktedir. Dil değişimleri kullanıldığında bile bunların anlaşılır olmasına genelde (yaratım amacının bu olmadığı durumlar hariç) hedeflenir (bkz. Taylor, 2006, s.38).

Genel olarak (bkz. Hayes 2021, s. 3) büyük prodüksiyon şirketleri ve platformlar da çevimene görsel-işitsel ürünün yaratım amacını saptamak ve aynı amaçla çeviriyi aktarmak, belli çeviri zorluklarının üstesinden gelmek için de yaratıcı çözümler bulmaktan söz ederler. Bu çok basit gibi görünen ama özünde çok ama çok zor bir edimdir.

Çok dilli görsel-işitsel ürünleri yaratıldığı dilin ve kültürün yabancı olan izleyiciler için anlaşılır kılmak için yapım aşamasında karar verilen bir alternatif görsel-işitsel üründe ‘çevirmen’ rolünü üstlenecek bir profesyonel veya herhangi bir karakterin kurguya dahil edilmesidir (bkz. Hatim ve Mason, 2000, ss. 433-434). Ancak, bu uygulama konumuz kapsamı dışındadır.

Ayrıca, altını çizmek gereken bir nokta da görsel-işitsel çeviri söz konusu olduğu durumlarda yazında olduğu gibi dipnotlar düşülmesi veya bir lehçe veya ağız kullanımı ile ilgili metne bir açıklama girilmesi de söz konusu değildir. Altyazılar söz konusu olduğunda ise dil değişimlerinin farklı yazımlarla verilmesi ancak izleyicinin/okurun ürünü anlamasını zorlaştıracak veya engelleyecek bir unsur haline gelir (bkz. Rittmayer, 2009).

Çeviribilim alanında çok dillilik ve görsel-işitsel çeviri konusundaki bazı çalışmalar bu tür ürünlerin varlığına ve çevrildiklerine odaklanmıştır (bkz. Cronin, 2009), bazılarıysa çok dilliliğin görsel-işitsel ürünlerde kullanım amaçlarına odaklanmıştır (bkz. (Martínez-Sierra, Martí-Ferriol, de Higes- Andino, Prats-Rodríguez, & Chaume, 2010; O’Sullivan, 2011) ya da estetik amaçlarına odaklanmıştır (bkz. Şerban, 2012). Ayrıca, çok dilli görsel-işitsel ürünler bazında dublaj ve altyazı türlerinin kısıtlarını (zamansal, ağız eşlemesi, görüntü ile eşleme, uzam vs) ele alan yazarlar da olmuştur (bkz: Corrius, 2008; Zabaleascoa, 2012; Minutella, 2012). Bu alanda özellikle dil, kültür ve çok dilli görsel-işitsel ürünlerin iç içe geçişini vurgulayan kitaplar da basılmıştır (bkz. Beseghi, 2017). Chaume (2013) ise çok dilli ve çokkültürlü kimliklerin yansıtımının özellikle görsel-işitsel ürün çalışmalarında ve görsel-işitsel çeviride halen kapsamlı bir şekilde araştırılması gerektiğini savunanlar arasındadır.

Dublaj çevirisi söz konusu olduğunda yabancı diyalogları dillendiren sanatçının repliklerinin çevirisinde ağız eşlemesi (dudak eşlemesi) unsuruna, repliğin aynı anda başlayıp bitmesine ve görselde beden diliyle ifade edilen bir unsur varsa bunun replikle eşlenmesine dikkat edilir. Dublaj çevirisi alıcısı için

'inandırıcı' olmalıdır; aktörler sanki erek dilde (çeviri yapılan, duydukları dilde) konuşuyormuş gibi bir izlenim yaratılmalı ki bu inandırıcılık unsuru izleyiciler için geçerli olsun.

Altyazı çevirisi söz konusu olduğunda da bu sefer devreye yine süre eşlemesi, repliğin konuşma süresince ekranda görünmesi, belli yer ve karakter kısıtlarına (örneğin bir satırları karakter sayısı, satır sayısı vb.) eşlenmesi gerekir (De Linde ve Key, 1999).

Çok dilli görsel-işitsel yapımlarda bu dillerin ve dil değişkelerinin kullanımı karakterlerin değişik sosyal, kültürel ve kişisel katmanlarını keşfetmemiz için de birer araçtır. Çok dilli bir görsel-işitsel ürünün hangi çeviri türüyle (veya türleriyle) aktarılacağı veya çevirisi sırasında çok dilliğinin çevrilip çevrilmeyeceği söz konusu unsurun görsel-işitsel ürünlerdeki işlevsel değerine bağlı olarak değişecektir. Bu ikinci, üçüncü dillerin ne kadar sıklıkla ve ne amaçla kullanıldığına bakılarak karar verilmesi gereken bir süreçtir. Genelde çok yoğun olarak ikinci veya üçüncü bir dil kullanılıyorsa izleyicilerin bunun farkında olması gerektiği savunulabilir. Ancak daha ender olarak dilin kullanıldığı durumlarda anlatıya (kurguya) bir katkısı olup olmadığına da bakılabilir. Tek bir yabancı sözcüğün, cümlenin, yoksa cümlelerden veya karşılıklı diyalogların kullanılması çeviriye yaklaşımı değiştirecektir.

Görsel-işitsel ürünlerin çok göstergeli doğası gereği çok dilliğin yapımda nasıl yer alacağı, nasıl bir işlev göreceği ve alıcı tarafından nasıl algılanacağı gibi birçok unsur devreye girecektir. Tek bir çözümün olması ya da bu konuda bir kılavuzun olması ise pek de olası değildir. Ulrych (2000, 410) bu konuda bu çok dilliliğin yansıtılmadığı pek çok durum ve ilke olduğunu ve bunun da tüm ürünün aşlında ya etkisizleştirildiğini (yansızlaştırdığını) ya da yerelleştirdiğini ileri sürer. Milroy ve Milroy (1999, s.24) ise günümüzde görsel-işitsel ürünlerdeki dillerin ve dil değişkelerinin çeviride dikkate alınmadığı durumlar olduğunu ve özellikle çocuk izleyicilere hitap eden görsel-işitsel ürünlerde özellikle dil değişkeleri kullanımının tercih edildiğini söylerken, Chiaro (2010) kimi zaman da bunun mizahi bir etki yaratmak için kullanıldığını ortaya koyar. Birçok yazar da dil değişkelerinin çevirilerinin zorlukları üzerinde durur (bkz. Armstrong, 2004; Armstrong and Federici, 2006; Giorgio Marrano ve diğerleri, 2009).

Bu değerlendirmeler yapıldıktan sonra ise, çeviride çok dilliliğin ve dil değişkelerinin 'nasıl yansıtılacağı' konusuna gelinir. Bu konuda birçok örnek sunulabilir, ikinci veya üçüncü dilin de hedef dilde tek dilde çevirisi, ikinci veya üçüncü dilin geçtiği bağlamlarda altyazılara not düşülmesi veya görsel-işitsel ürünün dublaj çevirisi söz konusuysa ikinci ve üçüncü dillerin altyazıyla verilmesi veya belli bir şekilde ikinci veya üçüncü dilin bir dil değişkisi ile ikame edilmesi (Federici (2009, s. 22) bir dil değişkisinin ikame edilmesinin sosyal ve politik bir takım sonuçlar doğurabileceği durumlar ve izleyicilerin tepkisi olabileceğinden söz eder), yabancı dilin aynen bırakılması ve bunun seslendirme sanatçısı tarafından yeniden dillendirilmesi sayılabilecekler arasındadır. Altyazı çevirisi söz konusu olduğunda izleyicilerin kaynak metni de duyduğu düşünülürse zaten bazılarının bir dil değişimi olduğunu anlayabilecekleri de varsayılabilir.

Sosyal olarak yoğun bilgiler içeren bu çeviri stratejilerinden hangisinin seçileceği konusunda kimi zaman izleyicilerin tercihleri de ön plana çıkacaktır. Ancak, belli durumlarda ise söz konusu görsel-işitsel ürünlerdeki ikinci veya üçüncü dil çevirmenin çevireceği dil ile aynıdır (örneğin, yabancı bir görsel-işitsel ürünün içinde bir karakterin Türkçe konuşması ve ürünün Türkçeye çevrilmesi). Bu da aşağıda örnekler ve analizin verildiği bölümde sözü edilecek başka tür sorunlara yol açacaktır.

Kısacası alan yazınından alıntılar ve göndermelerle özetlemeye çalıştığımız üzere çok dilliliğin çeviri ile yansıtımı, kullanılacak çeviri türü üzerinde kolayca ve tek bir şekilde karar verilebilecek konular değildir. Bu konularda bilgilenmek ve özgün eserin yaratım amacına en uygun çeviri seçimini yapmaya çalışmak kimi zaman da yaratıcı çözümler üretmek çevirmenin sorumluluğundadır.

4. Yöntem

Çalışmanın örnekler ve analiz kısmında yukarıdaki kuramsal çerçeveyi çizen anlatı içinde birkaç birbirinden amaçsal ve yapısal olarak farklı olan örnekle konuya açıklık getirmeye çalışacağız.

Çalışmadaki örnekler seçkisiz örneklemelerdir. Bu örneklerin seçilmesindeki amaç Türkçeye sözü edilen türeden görsel-işitsel ürünlerin çevirisinde ortaya çıkabilecek sorunları tartışmak ve bunlara getirilebilecek olan olası çözümlerin de neler olabileceğini (kimisi zaman ne gibi yanlış anlama veya zorluklara yol açabileceğini) açıklamaktadır.

Seçilen örnekler birkaç başlık altında derlenmiştir: a) karakterin artalanı veya kimliğine dair bilgi vermek için çift dilliliğin kullanımı; b) kaynak eser dil 1’de çekilmişken Türkçe’nin dil 2 veya dil 3 olarak kullanıldığı durumlara örnekler; c) mizahi unsuru korumak için eklenen dil değişiklikleri; d) ürünlerdeki bir karakteri tektipleştirme için kullanılan dil değişiklikleri ve yöntemler. Aşağıdaki bölümde bu altbaşlıkla örnekler verilmiş, bu örnekler tek tek açıklanmış ve analizleri de yapılmıştır.

5. Örnekler ve analiz

Örnekler ve analiz bölümünde dört farklı türde çok dillilik ve dil değişikliği kullanımından ve çevirilerinden söz edilmektedir. Açıklanan ilk örnekte amaç bu unsurun özgün eserde nasıl anlam katmanları yaratabileceğini ve bunun yansıtımının önemini vurgulamak için verilmiştir. İkinci örnekte ise kaynak eserde ikinci dilin Türkçe olduğu bir örnek seçilerek bu bağlamdaki çeviri zorlukları ve çözümleri ele alınmıştır. Üçüncü örnek grubunda ise birkaç örnekten hareketle çeviride bir dil değişikliğinin bir başkası ile ikamesi konusu anlatılmıştır, bunu çeviriye mizahi unsur eklenmesi için kaynakta olmayan bir dil değişikliğinin eklenmesi, en son olarak da ‘seçili’ olarak belli karakterlerde dil değişikliklerinin ikamesi hakkında tartışılmıştır.

Yukarıdaki kuramsal çerçeve içinde değinildiği gibi kimi zaman bir karakterin artalanını ve kimliğine ve kişiliğine dair bilgi vermek için görsel-işitsel ürünlerde çok dillilik kullanılır. Buna günümüzde birçok örnek varken, özellikle Nijerya sinemasından (Nollywood) örnekler göze çarpmaktadır. Ülkenin resmi dili, melez/karma dil ve İngilizcenin birlikte kullanıldığı görsel-işitsel ürünlerde karakterlerin gerek konuşurken şiveleri, gerekse dil değiştirmeleri hem karakterler hem de o andaki ruh halleri hakkında çok fazla bilgi barındırmaktadır. Aşağıda verilen örnek bu konuya açıklık getirmek için kullanılmıştır.

2017 yılında TV-PG için yapılan The Royal Hibiscus Hotel görsel-işitsel ürünü, Ishaya Bako tarafından yönetilmiş ve yapımcısı Mo Abudu’dur. Görsel-işitsel üründe, Nijeryalı hali vakti yerinde bir ailenin kızı olan Ope (Zainab Balogun) İngiltere’de açılış eğitimi görmüş ve İngiliz şivesiyle İngilizceyi ve kendi ana dili olan Yoruba’yı da bilen bir genç kadındır. Kendisinin hayata dair beklentileri ailesinin ondan beklediklerinden oldukça farklıdır. Kendine Londra’da bir hayat kurmuş olan genç kadın, orada iyi bir şef olmak isterken kariyer planları tam da istediği gibi gitmez. Öte yandan, Royal Hibiscus Oteli’nin sahipleri olan ailesi ise kızlarının bir gün anavatanına döneceğini, hatta oteli devralacağını umarlar. Ayrıca, evlenmesini ve bir aile kurmasını da arzu etmektedirler. Ope’nin babası Chief Segun Adeniyi (Jide Kosoko) içten içe kızının aile işini devralmasını isterken, aslında tek büyük arzusu kızının mutlu

olmasıdır. Görsel-işitsel ürün boyunca gayet ağır bir İngilizce şiveyle konuşan ve kimi zaman ana dili olan Yoruba'ya da dönen karakter, kim olduğunu bilen, kökenlerinden kopmamış ve herhangi bir özentisi veya beklentisi olmayan bir kişi olarak resmedilir. Öte yandan Ope'nin annesi Rose Adeniyi (Rachel Oniga) ara ara şiveli bir İngilizce, ara ara Yoruba ve karma/melez bir dili iç içe geçişli olarak kime hitap ettiğine, o andaki ruh haline ve benzerine göre kullanmaktadır. Rose karakteri modern olmaya çalışsa da aslında geleneksel değerleri olan bir karakterdir. Ne şekilde olursa olursa kızının evine dönmesini ister ve bunu yapmak için de ne yola başvurması gerekirse başvurmak konusunda kararlıdır. Ne kızı ne de kocası kadar eğitilmiş veya olgun olduğu konuşmasından ve tavrından belli olan, davranışlarından da kızı için en iyisini kendi bildiğinden emin olduğu anlaşılabilir karakter görsel-işitsel üründe dillerarası geçişleri ile oldukça ilginç bir şekilde resmedilir.

Bu konuya görsel-işitsel üründen bir sahneden somut bir örnek vermek yerinde olacaktır. Görsel-işitsel ürünün aktarılabilecek sahnesinde Ope sonunda Nijerya'ya dönmeyi kabul etmiştir. Ancak, kendisini telefonla arayan anne ve babası bunun farkında değildirler. Bir yandan heyecanla kızını manipüle etmeye çalışan anne, bir yandan kızının ne istediğini anlamaya çalışan baba ve Ope arasındaki telefon görüşmesi aşağıda aktarılmıştır:

(Opeoluwa'nın- Ope) telefonu çalar- Kendisi Londra'da arkadaşlarıyla bir restoranın mutfağındadır. Arayan ebeveynleridir. Rose ve Segun Nijeryadaki evlerinde yatak odasındadırlar)

ROSE: (İngilizce) Is she answering

SEGUN: (İngilizce) No, no, no. It's only ringing.

ROSE: (Yoruba) What kind of mess is this?

OPE: (İngilizce) Hello daddy.

SEGUN: (Yoruba) Ah my darling Opeoluwa. (İngilizce) My dear.

ROSE: (İngilizce) Let me talk to her.

OPE: (İngilizce) Dad, I can't hear you very well.

ROSE: (İngilizce) Chief please, let me talk to her now!

OPE: (İngilizce) Is everything okay?

SEGUN: (İngilizce) We are fine.

ROSE: (İngilizce) I've been calling and calling. You are not replying to my calls. Why? Why you doing this Opeoluwa? Why—

SEGUN: (İngilizce) Hey, woman. Let me talk to my only daughter in peace now. And...

ROSE: (İngilizce) Tell her to come and go get married now.

OPE: (İngilizce) Dad? Daddy?

ROSE: (İngilizce) I've been patient enough. At her age (Yoruba) A lady her age should be married.

SEGUN: Ope?

ROSE: (İngilizce) Tell her you are dying. If she knows that you are dying or hear that you're dying, she will jump into the plane and come immediately today, today. Tell her you are dying.

SEGUN: (İngilizce) Who is dying?

ROSE: (İngilizce) You now.

SEGUN (Yoruba) God Forbid! (İngilizce) I won't die. (Yoruba) I reject death.

OPE: (İngilizce) Hello.

ROSE: (İngilizce) Let me tell her!

OPE: (İngilizce) Hello.

SEGUN: Ope, please, you know what? I wanted..

(Rose telefonu Segun'un elinden kapar)

ROSE: (Yoruba) What exactly is your problem? This man!

OPE: (İngilizce) Hello.

ROSE: (İngilizce) Opeoluwa, why is it now you are refusing to pick my calls? You will refuse to reply me.

OPE: (İngilizce) Mommy, (Yoruba) Good evening Ma. (İngilizce) Yes, I was just about to call you back.

ROSE: (İngilizce) Ah! This is not fair.

OPE: (İngilizce) What?

ROSE: (İngilizce) Listen Ope, Opeuluwa listen. (Yoruba) Listen to me.

Ope: (İngilizce) Listen, listen, just listen. I'm going to come home but just for a little bit.

ROSE: (Yoruba) Segun! Segun!

SEGUN: (İngilizce) I am here! What?

OPE: (İngilizce) Mom? Mommy?

ROSE: (İngilizce) Our daughter is coming home! Our daughter is coming home! Eh, don't worry my dear. Opeuluwa see, your father is going to send you ticket tomorrow. (Karma Dil) Your ticket tomorrow immediately. Right away don't worry. (İngilizce) Of my darling, you've really made your mother happy.

OPE: (İngilizce) Okay, okay.

ROSE: (Yoruba) What? (İngilizce) What are your looking for?

Yukarıda örneklenen sahnede üç dil (dil 1- İngilizce, dil 2- Yoruba, dil 3- Karma dil) kimi zaman tüm bir repliği aktarmakta kullanılırken, kimi zaman karakterler konuşma arasında diller arası geçişler de yapmaktadırlar. Ayrıca, sahnedeki tüm karakterlerin ne İngilizce şiveleri ne de İngilizceyi doğru kullanım düzeyleri aynı değildir.

Bu konuları tek tek ele alacak olursak, ilk konumuz diller arasındaki geçişlerin olduğu yerlerde yazım veya yaratım amacını saptamak olabilir. Zira bu çevirmenin çevirisini nasıl şekillendireceği konusunda bize ipucu verebilir.

Rose sahnede en sık diller arası geçiş yapan karakterdir. Rose ana dili olan Yoruba'yı bir şeyi vurgulamak istediğinde (ROSE: (İngilizce) Listen Ope, Opeuluwa listen. (Yoruba) Listen to me.- ROSE: (İngilizce) Dinle Ope, Opeuluwa dinle. (Yoruba) Beni dinle), sinirlendiğinde ((Yoruba) What exactly is your problem? This man!- (Yoruba) Sorunun ne senin? Bu adam da...); geleneklere gönderme yaptığı ve geleneksel tarafı ön plana çıktığında ((İngilizce) I've been patient enough. At her age (Yoruba) A lady her age should be married.- (İngilizce) Yeterince sbarettim. Onun yaşında (Yoruba) Onun yaşında bir hanımın evlenmiş olması gerekir) kullanmaktadır. Karma dili heyecanlandığında (söz konusu sahnede kızının dönüşüne heyecanlanmaktadır) (. (Karma Dil) Your ticket tomorrow immediately. Right away don't worry.- (Karma Dil) Biletin hemen yarın, hemen. Hemen, sen merak etme) kullanmaktadır.

Ope karakteri annesine ve babını selamladığı repliklerin dışında ((Yoruba) Good evening Ma.-, (Yoruba) İyi akşamlar anneciğim) hep İngilizce kullanmıştır.

Segun karakteri kültürel ve dini konulara değindiğinde ana dilini kullanmaktadır, ((Yoruba) God Forbid! (İngilizce) I won't die. (Yoruba) I reject death.- (Yoruba) Tanrı korusun! (İngilizce) Olmeyeceğim.

(Yoruba) Ölümü kabul etmiyorum). Ayrıca, uygulandığı anlarda da ana dilini kullanmaktadır ((Yoruba) Ah my darling Opeoluwa. (İngilizce) My dear.- (Yoruba) Ah sevgili Opeoluwa. (İngilizce) Canım kızım).

Sahne boyunca bir tek Rose karakteri İngilizce hatası yapmaktadır (Opeoluwa see, your father is going to send you ticket tomorrow- replikte belgisiz belirtme edatı ‘a’ eksiktir); (Opeoluwa, why is it now you are refusing to pick my calls? You will refuse to reply me.- ‘pick’ sözcüğü yerine İngilizcede ‘take’ kullanılması gerekir, İngilizcedeki ‘cevap vermek’ anlamındaki ‘reply’ fiili de telefona cevap vermek bağlamında ‘reply to’ olarak kullanılır)

Örneklerden de anlaşılacağı üzere görsel-ışitsel üründe çok dillilik belli amaçlarla belli duyguları ve karakter özelliklerini iletmek üzere kullanılmıştır. Bu da ürünün çevirisinde çevirmenin incilmesi ve aktarırken alternatifler düşünmesi bir konudur. Altyazı çevirisi söz konusu olduğunda karakterlerin hangi dili konuştukları parantez içinde replik öncesinde verilebilir. Bu ek bir yer kısıtına neden olarsa da çevirmenin bunu yapması imkânsız değildir. Bu şekilde diller arası geçişler ve karakterler hakkında izleyicilerin de bir fikri olacaktır.

Ancak, dublaj çevirisi söz konusu olduğunda bu mümkün değildir. Bu bağlamda da çevirmenin yaratıcı çözümler getirmesi beklenecektir.

İkinci bir konu olarak da kaynak eserin yapımında Türkçe’nin ikinci bir dil olarak kullanıldığı durumlardan söz etmek isteriz. Buna en çarpıcı örneklerden biri 2014 yılında Gary Shore tarafından yönetilen ve Joseph M. Caracciolo Jr. ve diğerlerinin yapımcısı olduğu ve Universal Pictures, Legendary Entertainment, Michael De Luca Productions, Dentsu ve Fuji Television Network ortak yapımı olan Drakula Untold görsel-ışitsel ürünüdür. Görsel-ışitsel ürün bir kurgusal üründür ve bazı tarihi gerçekleri içinde barındırır da, aslında çoğu masalsi bir anlatıdır.

Görsel-ışitsel üründe Genç Prenş Vlad Tepes’in krallığı Osmanlı tarafından tehdit altındadır. Prenş ise ailesini ve krallığındaki insanları koruyacak gücü elde etmek için adeta bir canavara dönüşmek zorunda kalır. Kaynak görsel-ışitsel üründe Osmanlıları temsil eden karakterler kimi zaman kendi aralarında kimi zaman da Osmanlı İmparatorluğunda büyüyen prense kendi dillerinde (görsel-ışitsel üründe Osmanlıca değil günümüz Türkçesi kullanılmıştır) konuşmaktadırlar. Ancak, bir görsel-ışitsel üründeki ikinci dil Türkçe olunca bunun çevirisinde özellikle de dublaj çevirisinde bu çok dilliliğin ve diller arası geçişin nasıl aktarılacağı çevirmen için bir sorun haline gelir. Aslen İngilizce çekilmiş olan görsel-ışitsel üründen birkaç sahneden örneklerle konuyu açıklamak isteriz.

Sahne 1:Kaynak görsel-ışitsel ürün

OSMANLI 1: (Drakula’nın şatosundaki bir kadının yüzünü tutarak) (Türkçe) Pek narinler. Ama işimizi görür

ROMEN 1: Don’t please

PRENS VLAD: (Osmanlı 1’i yakalayıp duvara yaslar) (Türkçe) Sen benim kim olduğumu biliyor musun?

OSMANLI 1: (Türkçe) Eskiden kim olduğumu yani

OSMANLI 2: (Türkçe) Ordun yok Prenş. Emirlerimizi yerine getir ya da sonuçlarına katlan.

OSMANLI 3: (Türkçe) Çekilin!

Sahne 2: Kaynak Görsel-ışitsel ürün

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

FATİH SULTAN MEHMET: (İngilizce) You may retain your throne. But General İsmail will remain to see that my orders are fulfilled.

PRENS VLAD: (Türkçe) Lütfen! Bunun bana yapma!

FATİH SULTAN MEHMET: (İngilizce) What is one son? If you are virile, you will make plenty more.

Yukarıda verilen örneklerden de anlaşılacağı gibi özellikle Prens Vlad karakteri yalvardığında (duygulandığında) ve doğrudan hitap etmek istediğinde Türkçe konuşmaktadır, ((Türkçe) Lütfen! Bunun bana yapma!). Aynı şekilde sinirlendiğinde ve doğrudan hitap etmek istediğinde de Osmanlılarla konuşurken Türkçeye başvurmaktadır ((Türkçe) Sen benim kim olduğumu biliyor musun?). İlginç bir şekilde Fatih Sultan Mehmet'i oynayan karakter ise sürekli İngilizce konuşmaktadır. Şimdi de aynı kesitin Türkçeye altyazı ve dublaj çevirisine bakmak gerekecektir:

Sahne 1: Dublaj çevirisi

OSMANLI 1: (Drakula'nın şatosundaki bir kadının yüzünü tutarak) (Türkçe) Pek narinler. Ama işimizi görür

ROMEN 1: (Türkçe) Yapmayın, lüten!

PRENS VLAD: (Osmanlı 1'i yakalayıp duvara yaslar) (Türkçe) Bana bak, sen benim kim olduğumu biliyor musun?

OSMANLI 1: (Türkçe) Eskiden kim olduğunu yani

OSMANLI 2: (Türkçe) Ordun yok Prens. Emirlerimizi yerine getir ya da sonuçlarına katlan.

OSMANLI 3: (Türkçe) Çekilin!

Sahne 2: Dublaj Çevirisi

FATİH SULTAN MEHMET: (Türkçe) Tahtında kalabilirsin. Ama General İsmail emirlerimin yerine getirildiğinden emin olacak..

PRENS VLAD: (Türkçe) Lütfen Mehmet! Bunun bana yapma!

FATİH SULTAN MEHMET: (Yürkçe) Bir oğul ne ki? Eğer erkeksen daha çok çocuğun olur.

Sahne 1: Altyazı çevirisi

OSMANLI 1: (Drakula'nın şatosundaki bir kadının yüzünü tutarak) (Türkçe) Pek narinler. Ama işimizi görür

ROMEN 1: (İngilizce kaynak metin arkadan duyulur- Türkçe) Lüten yapma!

PRENS VLAD: (Osmanlı 1'i yakalayıp duvara yaslar) (Türkçe ses Türkçe altyazı) Sen benim kim olduğumu biliyor musun?

OSMANLI 1: (Türkçe ses Türkçe altyazı) Eskiden kim olduğunu yani

OSMANLI 2: (Türkçe ses Türkçe altyazı) Ordun yok Prens. Emirlerimizi yerine getir ya da sonuçlarına katlan.

OSMANLI 3: (Türkçe ses Türkçe altyazı) Çekilin!

Sahne 2: Altyazı Çevirisi

FATİH SULTAN MEHMET: (İngilizce ses ses Türkçe altyazı) Tahtta kalabilirsin. Lakin İsmail Paşa emirlerimin yerine getirildiğini göreceksin.

PRENS VLAD: (Türkçe ses Türkçe altyazı) Lütfen! Bunun bana yapma!

FATİH SULTAN MEHMET: (İngilizce ses ses Türkçe altyazı) Ne olur bir oğlun giderse? Erkeksen daha çok yaparsın.

Dublaj çevirisi ve altyazı çevirisi sürümleri arasındaki farklılıklar iki çeviri türünün kendine özgü özellikleri ve kısıtlarından kaynaklandığı ve odaklandığımız konu bu olmadığı için bu konuda bir yorum getirilmeyecektir.

Altyazı çevirisinin izleyicileri kaynak sesi de duyabildikleri için Türkçe altyazı ile izlerken çok dilliliği ve dillerarası geçişi de fark edeceklerdir. Hiçbir karakterin ana dili Türkçe olmamasına rağmen Türkçeleri anlaşılacaktır.

Ancak dublaj sürümünde bu çok dillilikle yaratılan ve yaratma amaçlarından biri olarak sayılabilecek bir unsur göz ardı edilmiş (veya edilmek mecburiyetinde kalmıştır). Birincisi, tüm Türkçe konuşan karakterler çağdaş bir Türkçe konuşmaktadırlar. Ülkemizde yayımlanan Osmanlı dönemini yansıtan yapıtlardaki o 'yapay ama geçmişçi çağrıştıran, araya eski sözcüklerin serpiştirildiği' söylemden iz yoktur. İkinci olarak aslında Prens Vlad'ın başkaldırısının bir nedeni de babası tarafından Osmanlıya çok genç yaşta teslim edilmesi ve bu süreci kendi çocuğu ve halkının yaşamasını istememesidir. Osmanlı sarayında yetiştirilen prens buna şiddetle karşı çıktığı için her şey başlar. Prens Vlad'ın Osmanlı ile bu geçmişi çok dillilikle ustaca aktarılmış, bir dilden diğerine geçişi de bu geçmişi kaynağında ortaya sermiştir. Ancak, Türkçe dublaj çevirisinde bu ayırım gözetilemediği için bu yaratım amacı tamamen silinmiştir. Burada her ne kadar dublaj çevirmeninin ne yapabileceği konusunda bir öneri getiremesek de bu unsurun kaybını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Çok dillilik konusunda verilebilecek bir üçüncü örnekler silsilesi ise, yukarıdaki kuramsal çerçevede açıklandığı üzere geniş tanımı üzerinden, dil değişkelerinin kullanımındadır.

Buna en sık örnekler çocuklar için üretilen görsel-işitsel ürünlerinde ve animasyonlarda görülmektedir. Bir dil değişkesi veya bir şive bir diğeri ile ikame edilir. Dolayısıyla, ilk örneğimiz, 2012 yılında, Genndy Tartakovsky tarafından yönetilen, prodüksiyonu Columbia Pictures tarafından yapılan *Hotel Transilvania*'dır

Kısaca özetlemek gerekirse, animasyonda 1895 yılında Drakula Transilvanya'da bir otel kurar ve sevgili kızı Mavis'i bu ortamda güvenli bir şekilde yetiştirebileceğini düşünür. Kızı için hazırladığı özel bir doğum gününde ise Jonathan adlı bir erkek çocuğu yanlışlıkla oteli keşfeder ve bunun ardından birçok sorun yaşanır. Sözüne edeceğimiz sahne ise konunun ana bağlamından kopuk olan bir sahnedir. Otelin aşçısı Jonathan'ı yakalamıştır ve onun bir insan olduğunu anladığından Jonathan'ı kızartmak üzeredir. Bu sırada Drakula duruma el koyup araya girer ve çocuğu kurtarmaya yeltenir. Kaynak animasyonda şef karakterinin İtalyan ve Fransızların İngilizcesine benzer bir şivesi vardır. Bu şive Türkçe dublaj sürümünde Karadeniz şivesi ve söylemi ile ikame edilmiştir. Altyazı sürümünde ise bu dil değişkesini yansıtmamanın bir yolu bulunamamıştır.

Kaynak görsel-işitsel ürün:

JONATHAN: (aşçı tarafından açık ateşte çevrilerek kızartılmaktadır) Before you kill me can I please talk to my backpack one more time. I don't want to leave anything unresolved.

(Drakula mutfağa girer)

AŞÇI: Bon giorno Senyor Drakula.

DRAKULA: Be quite, Quasimodo.

AŞÇI: (Fransızca, İtalyanca karışımı bir şiveyle) Now you are helping him. What is it with you and this human

DRAKULA: He is not human he is a Stein!

JONATHAN: That's right little man! I am a Stein.

AŞÇI: (Fransızca, İtalyanca karışımı bir şiveyle). If he is a monster, let him scare Esmeralda.

DRAKULA: The mouse? Without a doubt.

JONATHAN: Okay. Here we go. (Jonathan fareyi korkutamadığı gibi kendisi fareden korkar)

AŞÇI: (Fransızca, İtalyanca karışımı bir şiveyle). A human! A human!

Türkçe Dublaj Çevirisi:

JONATHAN: (aşçı tarafından açık ateşte çevrilerek kızartılmaktadır) Beni öldürmeden önce sırt çantamla son defa konuşsam, olmaz mı? Yani içimde kalmasın dedim.

(Drakula mutfağa girer)

AŞÇI: (Ağır bir Karadeniz şivesiyle) Uy, Drakula Beycuğum

DRAKULA: Kapa çeneni kambur.

AŞÇI: (Ağır bir Karadeniz şivesiyle) Ne ona yardım ediyorsun da? Sölye bakayım bu insanla aranda ne var senun?

DRAKULA: O insan değil, Stein soyundan!

JONATHAN: Amca doğru söylüyor. Ben bir Stein'im.

AŞÇI: (Ağır bir Karadeniz şivesiyle).Madem canavarsun, korkut bayum a onu. Gel buraya Esmeralda.

DRAKULA: Fareyi mi? Çantada keklik.

JONATHAN: Tamam. Haydi bakalım! (Jonathan fareyi korkutamadığı gibi kendisi fareden korkar)

AŞÇI: (Ağır bir Karadeniz şivesiyle). A bu insan! A bu insan!

Söz konusu olan tür fantastik bir çocuk animasyonu olduğundan aşçının şivesinin Karadeniz şivesi ile ikame edilmesi özünde erek ürüne bir lezzet, hatta mizahi unsur katmaktadır. Karadeniz şivesi ile konuşturulan karakter ayrıca Karadenizde sıkça kullanılan 'da' 'uy' gibi nidaların eklenmesiyle gayet alıcı odaklı bir ürün haline gelmiştir.

Benzer bir başka örnek de 2002 yılında yapılmış olan Fransızca çocuklara hitap eden bir görsel-işitsel ürünü olan, Alain Chabat tarafından yönetilen, Canal+, Centre national du cinéma et de l'image animée (CNC), Chez Wam, KC Medien, Katharina, La Petite Reine, Renn Productions ve TF1 Production ortak prodüksiyonu olan özgün dilindeki adı Astérix & Obélix: Mission Cléopâtre olan (Türkçeye de Asteriks ve Oburiks: Görevimiz Kleopatra olarak çevrilen) görsel-işitsel üründe görülebilir.

Ancak, bu örnekte kaynak metinde olmayan bir dil değişkesi bir karaktere mizahi unsuru arttırmak ve belli bir tiplmeyi vurgulamak için eklenmiştir. Türkçe dublajlı sürümünde 'Temelyus' adı verilen karakter bir Karadenizli müteahhit tiplmesi üzerinden kurulmuştur. Aşağıda, Kraliçe Kleopatra ile konuşmasındaki birkaç repliği örnek olarak verilmiştir.

TEMELYUS: (iki güvenlik görevlisi tarafından koltuklarının altından tutularak taşınıp Kraliçenin huzuruna getiriliyor) Ne tuhaf bir zenum? İnsan bastığını hiç hissetmiyi.

KRALİÇE: Mısır dünyadaki en güçlü imparatorluktur değil mi?

TEMELYUS: Evet, kesinlikle öyle madam. Dünyada daha güçlüsünü görmedim. Tabii hepsini bilmiyorum ama, bence en büyük Mısır başka büyük yok

...

KRALİÇE:... Ve Temelyus mimarı sen olacaksın.

TEMELYUS: Ben mi olacam mimaru? Nasi yani? Tamamını ben mi yaupcam büütün ...

....

TEMELYUS: Acil gereken, hemen bitirmem gereken bir iş var. Mesela Pimpirikis'in inşaatı var onun da döşemelerinin sorunları-

....

KRALİÇE: Haydi Temelyus! Git yap şu sarayı! Tam üç ayın var.

TEMELYUS: Uç ay mı? Uç ay beş gün olmaz mı? Çünkü uç aya projeler biter belki ama daha temelleri atacağım, en az uç ay gerek...

Çok dillilik ve dil değişimleri bağlamında bir başka açılımda da günümüzde birçok dizi ve görsel-işitsel üründe kaynak eserin dilini şiveli veya belirgin bir tarzda kullanan karakterin kurgulanmasıyla çok dilliliğin ortaya konmasıdır. Örneğin, 2020 yapımı, yaratıcısı Darren Star olan, ve Darren Star Productions, Jax Media, MTV Entertainment Studios, MTV Studios ortak yapımı olan Emily in Paris Netflix dizisinde ana karakterimiz bir Amerikalıdır ve iş nedeniyle Fransa'ya taşınmıştır.

Görsel-işitsel üründeki karakterler İngilizce, Fransızca konuştukları gibi her ikisini de şiveli olarak veya ölçünsüz olarak kullandıkları durumlar mevcuttur. Bu dizinin tek bir dilde dublaj çevirisi veya altyazı çevirisinde bu diller arası ayırımın yapılmaması diziyi bilmeyenler için kimin kim olduğunu (tabiyetini) bilmesini ve yabancı dil bilgisi seviyesini bilmesini zorlaştıracaktır. Klasik bir Amerikan-Fransız (Avrupa) kültür çatışmasının da tema olarak işlendiği dizide aslında bu çok önemli bir unsurdur.

Ancak, anlatılacak dil değişimi açılımına bu dizi değil başka bir görsel-işitsel ürünün üzerinden örnek vermek isteriz. 2006 yılında daha önce Peter Seller's 'ın yarattığı ensanevi Dedektif Clouseau karakteri üzerine kurulu olan The Pink Panther görsel-işitsel ürünü, Shawn Levy yönetmiş ve Metro-Goldwyn Mayer Studios prodüksiyonunu üstlenmiştir. Görsel-işitsel ürünün en eski sürümlerinden beri ana karakter olan dedektifin garip şivesi, davranışları, inanılmaz şansı hep sabit olarak bütün görsel-işitsel ürünlerde devam ettirilmiştir. Bu görsel-işitsel üründe Clouseau karakterini canlandıran ise Amerikalı aktör Steve Martin olmuştur.

Görsel-işitsel üründe Fransız karakterler Fransızca bir şiveyle İngilizce konuşarak, diğer milletlerden belli karakterler kendi ana dillerine özgü bir İngilizce kullanarak, kimi karakter de ölçünlü Amerikan İngilizcesi kullanarak konuşur. Kimin nereli olduğu kaynak eserde konuşmasından hemen anlaşılır. Örneğin, kaynak eserde Clouseau'nun yanı sıra Fransız olan yardımcısı Ponton, amiri Dreyfus ve sekreter Nicole hepsi Fransız olduklarını belli edecek bir şiveyle İngilizce konuşurlar.

Ancak, görsel-işitsel ürünün Türkçe dublaj çevirisi sürümünde bazı değişikliklere gidilmiş ve bir tek Clouseau karakteri 'yabancı olduğu anlaşılan ama tam olarak ne olduğu belli olmayan' bir şiveyle karakteri seslendirilmiştir. Diğer karakterler ise ölçünlü Türkçe ile seslendirilmişlerdir.

Oysa, kaynak görsel-işitsel ürünün bir sahnesinde bir karaktere de mecburen şive atanmıştır- zira aşağıdaki örnekten de anlaşılacağı üzere mizah unsuru iki farklı ve ağır şiveyle İngilizce konuşan kişinin iletişim sorunu ve yargıları üzerine kuruludur.

Kaynak eser:

CLOUSEAU: (Ağır bir Fransız şivesiyle İngilizce konuşarak) You there, halt! You are Yuri the trainer who trains.

YURİ: (Rus şivesiyle) Yeah, that's right.

CLOUSEAU: (Ağır bir Fransız şivesiyle İngilizce konuşarak) I'm looking for a dead body. Perhaps you can tell me where it is?

YURİ: (Rus şivesiyle) Yeah. I heard it was in the locker room. You go down the hall and make a right, and to left-

(Clouseau gülmek için kendini zor tutmaktadır)

YURİ: (Rus şivesiyle) You are finding something amusing here?

CLOUSEAU: (Ağır bir Fransız şivesiyle İngilizce konuşarak) I'll be honest with you. I find your accent quite funny. Where are you from?

YURİ: (Rus şivesiyle) From Russia. Huang recruited me from the Russian military team.

CLOUSEAU: (Ağır bir Fransız şivesiyle İngilizce konuşarak) do ti be to... you need to work on your accent.

YURİ: (Rus şivesiyle) What?

CLOUSEAU: (Ağır bir Fransız şivesiyle İngilizce konuşarak) What?

YURİ: (Rus şivesiyle) What?

CLOUSEAU: (Ağır bir Fransız şivesiyle İngilizce konuşarak) What?

YURİ: (Rus şivesiyle) What?

CLOUSEAU: (Ağır bir Fransız şivesiyle İngilizce konuşarak) What?

Dublaj çevirisi:

CLOUSEAU: (Belirgin bir yabancı şiveyle Türkçe konuşarak) Sen dur bakayım! Sen antrenörlük yapan antrenör Yuri'sin.

YURİ: (Belirgin bir yabancı şiveyle Türkçe konuşarak) Evet. Bu doğru.

CLOUSEAU: (Belirgin bir yabancı şiveyle Türkçe konuşarak) Ölü bir ceset arıyorum. Belki bana nerede olduğunu söyleyebilirsin?

YURİ: (Belirgin bir yabancı şiveyle Türkçe konuşarak) Evet. Soyunma odasıdır. Önce sağ, sonra sol-

(Clouseau gülmek için kendini zor tutmaktadır)

YURİ: (Belirgin bir yabancı şiveyle Türkçe konuşarak) Acaba komik bir şey mi gördünüz canım?

CLOUSEAU: (Belirgin bir yabancı şiveyle Türkçe konuşarak) Size karşı dürüst olacağım. Aksanınızı bayağı komik buluyorum. Siz nerelisiniz?

YURİ: (Belirgin bir yabancı şiveyle Türkçe konuşarak) Ben Rusya'dan geldim Huang beni Rus askeri takımından transfer etti.

CLOUSEAU: (Belirgin bir yabancı şiveyle Türkçe konuşarak) do ti be to... Bence aksanınız üzerinde çalışmalıyız.

YURİ: (Belirgin bir yabancı şiveyle Türkçe konuşarak) Niye?

CLOUSEAU: (Belirgin bir yabancı şiveyle Türkçe konuşarak) Niye?

YURİ: (Belirgin bir yabancı şiveyle Türkçe konuşarak) Niye?

CLOUSEAU: (Belirgin bir yabancı şiveyle Türkçe konuşarak) Niye?

YURİ: (Belirgin bir yabancı şiveyle Türkçe konuşarak) Niye?

CLOUSEAU: (Belirgin bir yabancı şiveyle Türkçe konuşarak) Niye?

Verilen örnekten de anlaşılacağı üzere yabancı şiveyle Türkçe konuşurma yöntemi ancak ana karakter için ve bir sahnede kültürel bir iletişimsizliği anlatmak için ikinci bir şive gerektiği için kullanılmış, kaynak eserdeki diğer kullanımlar tamamen dublaj çevirisinde silinmiştir.

6. Tartışma ve sonuç

Verilen örneklerden ve incelemelerden de anlaşılacağı üzere çok dillilik günümüzde görsel-işitsel ürünlerin yoğun bir unsuru haline gelirken, bu amaçsal unsuru her zaman tam anlamıyla yansıtmak tatmin edici örnekler Türkçede henüz görülmemektedir.

Bunun bir nedeni belli Türkçe yayını destekleyen yasalar ve yönetmelikler olduğu gibi, kimi zaten sektörel (dublaj ve altyazı sektörü) alışkanlıklarından ve geleneklerinden, kimi zaman özellikle de dil değışkelerini ikame etmenin yaratabileceği politik ve sosyal tepkilerden çekincelerden, kimi zaman da yayıncının çeviri politikası gibi birçok nedenden kaynaklanabilmektedir.

Ancak, tüm bunlara rağmen görsel-işitsel ürünlerde çok dillilik unsuru giderek artmakta ve günümüz çevirmenlerinin ve sektörlerin bunu çeviride de yansıtmak için belli politika, yaklaşım ve yaratıcı çözümler üretmelerinin zamanı yaklaşmaktadır.

Bu gerçeklik hakkında farkındalık uyandırmak ve somut örneklerle konuyu açıklamak için kaleme alınan makale boyunca vurgulandığı gibi çeviri birçok olasılığın ve açılımın var olduğu, her gün farklı teknolojilerle desteklenen bir edimdir.

Günümüzde görsel-işitsel ürünlerin bu kadar önemli bir parçası haline gelen çok dillilik unsurunun yansıtımı gerek ülkemizde gerekse dünyadaki görsel-işitsel çeviri sektörlerinde üzerinde ivedilikle üzerinde durulması ve araştırılması gereken bir konudur.

Kaynakça

- Abend-David D. (2014). Introduction: is interlingual 'translation proper' or old hat. D. Abend -David D. (ed) içinde, *Media and Translation: An Interdisciplinary Approach* (ss. 25-51). UK: Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781501300196>
- Armstrong, N., Federici, F. M. (eds). (2006). *Translating Voices, Translating Regions*. Italy: Aracne
- Armstrong, N. (2004), Voicing The Simpsons from English into French: A story of a variable success, *Jostrans*, 2 (2), 97-109.
- Baldo, M. (2009). Dubbing multilingual görsel-işitsel ürünü. La terra del ritorno and the Italian-Canadian immigrant experience. in *TRALinea*. https://www.researchgate.net/publication/324521788_Dubbing_multilingual_görsel-işitsel_ürünü_La_terra_del_ritorno_and_the_Italian-Canadian_immigrant_experience
- Beseghi, M. (2017). *A Sociolinguistic and Intercultural Study of Diasporic Films*. Oxford: Peter Lang.
- Bleichenbacher, L. (2008). Multilingualism in the Movies. Hollywood Characters and Their Language Choices. Francke Verlag.
- Casey, B., Casey, N., Calvert, B., French, L. ve Lewis, J. (2002). *Television Studies*. London: Routledge.
- Chaume, F. (2013). The turn of audiovisual translation: New audiences and new technologies. *Translation Spaces*, 2, 2013. 2. 10.1075/ts.2.06cha.
- Chiaro, D. (2010), Found in Translation: Crosstalk as a form of humour, C. Valero (ed.) içinde, *Dimensions of Humor. Explorations in Linguistics, Literature, Cultural Studies and Translation* (ss. 33-53). Valencia :University of Valencia Press.
- Corrius, M. (2008). Translating multilingual audiovisual texts: Priorities, restrictions, theoretical implications. (Unpublished PhD dissertation). Barcelona : Universitat Autònoma de Barcelona.
- de Higes-Andino, I., Prats-Rodríguez, A. M., Martínez-Sierra, J. J., & Chaume, F.(2013). Subtitling language diversity in Spanish immigration görsel-işitsel ürünü. *Meta*, 58(1), 134-145.

- De Linde, Z, Neil, K. (1999). *The Semiotics of Subtitling*. St. Jerome Publishing.
- Delabastita, D. (2009). Fictional representations. M. Baker & G. Saldanha (eds.) içinde, *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2nd ed., ss. 109–112). London : Routledge.
- Díaz Cintas, J. (2011). Dealing with multilingualfilms. W. Pöcki, I. Ohnheiser, & P. Sandrini (eds.) içinde, *Translation Sprachvariation Mehrsprachigkeit*,(ss. 215–233). London :Peter Lang.
- Federici, F. (2009). Introduction: New questions for an old debate. F. Federici (ed.) içinde, *Translating Regionalised Voices in Audiovisuals* (ss. 15–23). Italy:Aracne Editrice.
- Giorgio Marrano, M., Nadni G. ve Rundle, C. (2009). The Translation of Dialects in Multimedia, *Intralinea Special Issue*: <http://www.intralinea.org/specials/medialectrans>
- Hatim, B., Mason, I. (2000) Politeness in Screen Translation. Venuti, L (ed.) içinde, *The Translation Studies Reader* (1st edition, ss. 430-445) London:Routledge.
- Hayes, L. (2021). Netflix Disrupting Dubbing: English Dubs and British Accents. *Journal of Audiovisual Translation*, 4(1), 1–26, <https://doi.org/10.47476/jat.v4i1.2021.148>
- Heiss, C. (2004). Dubbing Multilingual Görsel-işitsel ürünü: A New Challenge? *Meta*, 49(1), 208–220. <https://doi.org/10.7202/009035ar>
- Jackel, A. (2001): Shooting in English? Myth or Necessity? Y. Gambier, H. Gottlieb (eds) içinde, {Multi}Media Translation: Concepts, Practices, and Research (ss. 73-89). Amsterdam: John Benjamins.
- Kıran, A. (2020). Speaking the enemy's language: representation of multilingualism and translation in Crimean. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, 28(1), 110-125.
- Martínez-Sierra, J. J., Martí-Ferriol, J. L., de Higes-Andino, I., Prats-Rodríguez, A., &Chaume, F. (2010). Linguistic diversity in Spanish immigration films: A translational approach. V. Berger & M. Komori (Eds.) içinde, *Polyglot Cinema: Migration and Transcultural Narration in France, Italy, Portugal and Spain* (ss. 15–32). Spain: LIT.
- Meylaerts, Reine. (2006). Heterolingualism in/and translation: How legitimate are the Other and his/her language? An introduction. *Target*, 18(1), 1-15.
- Meylaerts, R. (2017 December). Understanding multilingual görsel-işitsel ürünü in/and translation from a complexity theory approach. (Yayımlanmamış sunum) The Tragörsel-işitsel ürün Conference: Multilingual Görsel-işitsel ürün & Audiovisual Translation, 2017/11/30 - 2017/12/01, Barcelona
- Milroy, L. ve Muysken P. (eds).(1995). *One Speakers, Two Languages*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Milroy, J. ve Milroy, L. (1999). *Authority in Language: Investigating Standard English*. London: Routledge..
- Minutella, V. (2012). You fancying your gora coach is okay with me: Translating multilingual görsel-işitsel ürünü for an Italian audience. A. Remael, P. Orero, & M. Carroll (eds.) içinde, *Audiovisual Translation and Media Accessibility at the Crossroads* (ss. 313–334). Amsterdam: Rodopi.
- Naficy, H. (2001). *An Accented Cinema. Exilic and Diasporic Filmmaking*. Princeton: Princeton University Press.
- O'Sullivan, C. (2011). *Translating Popular Film*. Basingtoke: Palgrave Macmillan.
- Pivato, J. (1994). *Echo: Essays on Other Literatures*. Montreal:Guernica.
- Rittmayer, A. M. (2009) Translation and Film: Slang, Dialects, Accents and Multiple Languages, *Comparative Humanities Review*: 3(1), 2-11.
- Şerban, A. (2012). Translation as alchemy: The aesthetics of multilingualism in films. *MonTI*, 4, 39–63.
- Taylor, C. (2006). The Translation of regional variety in the films of Ken Loach., N. Armstrong and F. M. Federici (eds) içinde, *Translating Voices, Translating Regions* (ss. 37-52). Spain:Aracne

- Ulrych, M. (2000). Locating universal features of translation behaviour through multimedia translation studies. Bollettieri Bosinelli, R. M. et al. (eds.) içinde, *La Traduzione Multimediale: Quale Traduzione Per Quale Testo?* (ss. 407–427). Italy :CLUEB.
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *Information Bulletin no. 8. Montreal:UNESCO Institute for Statistics*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/report-on-the-activities-of-the-institute-in-2012-en.pdf>
- Wahl, Chris (2005) *Discovering a Genre: The Polyglot Film. Cinemascope I*. <http://www.cinemascope.it>.
- Wilson, C. C., Gutierrez, F. ve Chao, L. (2003). *Racism, Sexism, and the Media: The Rise of Class Communication in Multicultural America*. USA:Sage Publications.
- Zabalbeascoa, P. (2012). Translating Heterolingual Audiovisual Humor: Beyond The Blinkers of Traditional Thinking. J. Muñoz-Basols, C. Fouto, L. Soler González, & T. Fisher (eds.) içinde , *The Limits of Literary Translation: Expanding Frontier In Iberian Langua* (ss.317-338). Spain: Reichenberger

85. Edebi metinlerde ve uzmanlık alan metinlerinde makine çevirisinin olanakları/olanaksızlığı: çevirmenin değişen görev tanımlarına yeniden bakmak

Tuba AYIK AKÇA¹

APA: Ayık Akça, T. (2022). Edebi metinlerde ve uzmanlık alan metinlerinde makine çevirisinin olanakları/olanaksızlığı: çevirmenin değişen görev tanımlarına yeniden bakmak. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1321-1343. DOI: 10.29000/rumelide.1188804.

Öz

Bu çalışmada, farklı metin türlerinden örneklerin, farklı makine çevirisi programlarında Fransızca-Türkçe, Türkçe-Fransızca dil çiftleri arasında gerçekleştirilen çevirileri ile aynı metinlerin insan çevirmenler tarafından gerçekleştirilmiş versiyonları arasındaki farklılıkları ortaya koyulacaktır. Ayrıca makine çevirisinin söz konusu dil çiftlerinde gerçekleştirilen çevirilerdeki yetkinlikleri gözlemlenecek; ortaya çıkan çeviriler yoluyla, insan çevirmenin yeni görevlerinden biri olarak tanımlanabilecek Makine Çevirisi Sonrası Düzeltme İşlemi [*Post-Editing*] işleminin tanımı, kapsamı, çerçevesi ve dinamikleri tartışılacaktır. Çalışmanın birinci bölümünde makine çevirisi tanımlanarak, makine çevirisi türlerinden ve günümüzde en sık kullanılan ve Türkçe dil kombinasyonlarını da içinde barındıran Google Çeviri ve Yandex Çeviri programlarından söz edilecektir. Makine çevirisinin yaygın olarak kullanılmaya başlanması ve sinirsel makine çevirisinin insan çevirisine çok yakın çeviriler üretmeye başlaması ile *Post-Editing* isimli yeni bir araştırma alanı ortaya çıkmıştır. Literatürdeki en yaygın tanıma göre *post-editing*, Makine çevirisinden çıkan çevirilerin insan çevirmen tarafından gözden geçirilmesi, yeniden düzenlenmesi, varsa hataların düzeltilmesi ve yeniden üretilmesi aşamalarını da içeren işlemler bütünüdür. Çeviribilimsel açıdan bakıldığında, çevirmen için getirilen bu yeni görev tanımı ile bir paradigma değişiminden de söz edilebilir. Çalışmanın ikinci bölümünde, post-editing işleminin süreçleri ve çevirmenin bu yeni görevinin tanımı ve kapsamı tartışılacaktır. Çalışmanın son bölümünde ise, edebiyat alanından ve uzmanlık alan metinlerinden seçilen metinlerin söz konusu programlarda gerçekleştirilen çevirileri ile aynı metinlerin insan çevirmenler tarafından yapılmış çevirileri arasındaki farklar ele alınacaktır. Günümüzde makine çevirisi programlarının farklı metin türlerinde nasıl sonuçlar verdiğini ve ortaya çıkan hata türlerini gözlemek çalışmanın amaçlarından biridir. Çalışmanın diğer amacı da farklı metin türlerine ait ham çevirilerin ne düzeyde post-editing işlemine ihtiyaç duyabildiklerini, çevirmenin de nihai çeviri ürüne ulaşmak için hangi işlemleri gerçekleştirmesi gerektiğini tespit etmektir.

Anahtar kelimeler: Makine çevirisi, Post-editing, Edebiyat metinlerinde makine çevirisi, sinirsel makine çevirisi, Çeviribilim

The im/possibility of machine translation in literary and specialized texts: Rethinking translators' changing job descriptions

Abstract

In this study, a practical framework will be drawn on differences/similarities between different text samples translated by machine translation programs and human translators in French-Turkish and

¹ Dr. Öğr.Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Fransızca Mütercim Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), ayik.tuba@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0985-1613 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1188804]

Turkish-French language pairs. In addition, competencies of machine translation in tasks performed in these language pairs will be observed, while the definition, scope, framework and dynamics of the Post-Editing process, which can be defined as one of the new tasks of the human translator today, will be discussed based on the resulting translations. In the first part of the study, machine translation will be defined, and the types of machine translation and the most frequently used machine translation programs, Google Translate and Yandex Translate, which also contain Turkish language combinations, will be briefly introduced. With the widespread use of machine translation and the fact that neural machine translation has started to produce translations very close to human translation, a new research area called Post-Editing has emerged. According to the most common definition in the literature, post-editing is the whole process that includes the stages of reviewing, rearranging, correcting, and reproducing translations obtained from machine translation programs by the human translator. This new job definition for the translator refers to a paradigm shift from a translational point of view. In the second part, the processes of post-editing and the definition and scope of this new task will be discussed. In the last part, differences between the texts in literature and various fields of specialization translated by machine translation programs and human translators will be discussed. One aim is to observe how machine translation programs give results in different text types and the types of errors that occur in these translations. Another aim is to determine what level of post-editing process the raw translations of different text types may need, and what processes the translator should perform to reach the final product.

Keywords: Machine translation, Post-editing, Literary text machine translation, Neural machine translation, Translation Studies

Giriş

Bilgisayar teknolojilerinin hızla gelişip her geçen gün şekil değiştirdiği günümüzde, söz konusu teknolojilerin hem nihai ürünü iyi hale getirme, hem de zaman ve maliyet tasarrufu sağlamak adına, çeşitli çalışma alanlarında ve mesleklerde kullanılması kaçınılmaz olmuştur. Bu çalışma alanlarından biri de çeviridir. Günümüz çeviri piyasasında, çeviri sürecinin az maliyetli, hızlı ve etkin biçimde ilerlemesi için Makine Çevirisi diğer adıyla Bilgisayar Çevirisi programlarından faydalanılmaktadır. Son yıllarda gelişen teknoloji, makine çevirisi programlarının özellikle Batı dilleri arasında yetkin çeviri yapan araçlara dönüşmesini sağlamıştır. Batı dillerinden farklı yapısı olan Türkçe, Korece gibi sondan eklemeli diller arasında da iyi çeviriler yapan uygulamalar geliştirildiğini gözlemlemekteyiz. Ancak yine de makine çevirisinin metnin biçimini, metinde yer alan yan anlamların bir kısmını ve dillerin inceliklerini anlayıp erek metne yansıtmakta güçlük çektiğini söylemeliyiz. Söz konusu makine çevirisi programlarında farklı metin türlerinde çeviriler gerçekleştirildiğinde, metin türünün de çevirinin nihai haline etki edip etmediği araştırma konularından biri haline gelmektedir.

Bu çalışmanın amacı, edebi metinler ve uzmanlık alan metinleri olarak sınıflandırdığımız farklı metin türlerinden örneklerin, Fransızca-Türkçe, Türkçe-Fransızca dil çiftlerinde farklı makine çevirisi programlarından çıkan çevirileri ile insan çevirmenlere ait versiyonları arasındaki farklılıkları ortaya koymak ve makine çevirisi programlarının hem bu dil çiftlerindeki çevirilerde yetkinliğini gözlemlemek, hem de söz konusu programlardan elde edilen çeviriler ışığında, insan çevirmenin yeni görevlerinden biri olarak tanımlanabilecek Makine Çevirisi Sonrası Düzeltme İşleminin (Post-Editing) tanımını, kapsamını, çerçevesini ve dinamiklerini tartışmaktır. Bu yeni pratiklerle birlikte günümüz çevirmenin görev tanımının yeniden şekillenmesi ve makine çevirisi programlarından elde edilen ürünü nasıl

kullanması gerektiği ile ilgili yeni sorular sormak ve yeni cevaplar üretmek gerekmektedir. Bu çalışma, söz konusu soruları sorarken bir kısma cevap aramayı da amaçlamaktadır.

Makine çevirisinin tanımı ve kapsamı

Aslan'a göre makine veya bilgisayarlı çeviri olarak da adlandırılan otomatik çeviri, insan müdahalesi olmadan bilgisayarlarla ve mobil cihazlarla metinlerin bir dilden başka dile otomatik olarak çevirisinin yapılmasıdır (Aslan, 2018, s. 89). Bu tanımda geçen "insan müdahalesi olmadan" ifadesi, makine çevirisinin bir süreç olarak yeniden tartışılmasını beraberinde getirir çünkü söz konusu programların yazılımında, üretiminde ve geliştirilmesinde insan zekasının ve müdahalesinin olmadığını söylemek yerinde değildir. Nitekim Sadıkov ve Sarıgül de «Makine Çeviri Yöntemleri ve Makine Çevirisinin Bugünkü Durumu» başlıklı çalışmalarında, insan müdahalesi kavramını tartışmış ve insan müdahalesinin kaynak dildeki ve hedef dildeki metne değil, yazılım aracılığıyla makineye yapılan bir müdahale olduğunun altını çizmiştir. Aynı zamanda makine çevirisinin de tanımını yaptıkları çalışmanın ilgili bölümü şöyledir (Sadıkov & Sarıgül, 2021, s. 193):

"Makine Çevirisi" ifadesi temelde iki anlamda kullanılmaktadır: 1) Metin veya konuşmayı bir dilden (kaynak dil) diğerine (hedef dil) çevirmek için yazılım araçlarının kullanımını inceleyen hesaplamalı dil biliminin bir parçasıdır. 2) Makine çevirisi, bir yazılım/uygulama aracılığı ile kaynak dildeki herhangi bir metnin insan müdahalesi olmadan (İnsanın müdahalesi yazılım aracılığıyla makineye, kaynak dildeki veya hedef dildeki metne değildir.) hedef dile çevrilmesi işlemidir."

Makine çevirisi sürecinde insanın müdahalesinin hiç olmadığı söylenemez. Sadıkov ve Sarıgül'ün de değindiği gibi, insan müdahalesi çeviri işlemi sırasında metne müdahale şeklinde gerçekleşmez, ancak insan, programların yazılımında, geliştirilmesinde ve şekillenmesinde zekasıyla yer alır. İnsan müdahalesinin tartışma konusu olabileceği bir diğer aşama, makine çevirisi ile elde edilen ürün üzerinde gerçekleştirilecek okuma, düzeltme ve yeniden yazma aşamasıdır. Bu noktada, karşımıza çıkabilecek yeni bir kavram da "ham ürün" kavramıdır. İnsan çevirisinde elde edilen ürün "nihai ürün" olarak adlandırılırken, makine çevirisinde üretilen metin "ham ürün" olarak adlandırılmaktadır. Çetiner'e göre; makine çevirisi alanında yapılan araştırma ve çalışmalarda, makine çevirisinden çıkan ürünün hala "ham ürün" olduğu ve makinenin çevirdiği bu ham haliyle doğrudan kullanılabilir düzeyde ve yeterli kalitede olmadığı görülmektedir (2019, s. 463). Kenny ve Doherty de bu duruma dikkat çekmekte; insan müdahalesini makine çevirisi işlemlerinde şu şekilde konumlandırmaktadır (2014, s. 278):

"İnsan müdahalesi, makine çevirisinde çevrilecek metnin seçiminden, makine çevirisi sisteminden elde edilen metnin sonradan düzenlenmesine kadar işlemin her aşamasında her yerde bulunmaktadır. Birçok makine çevirisi sisteminin çalışma ilkesi insanın karar alma sürecinde işleyen bilişsel sistemine (anlamsal, dilbilgisel ve bağlamsal parametrelerin karmaşık bir kombinasyonuna dayalı olarak gerçekleştirilen metin seçimi) benzer biçimdedir. Google Çeviri programının da günümüzde hala kullanmaya devam ettiği istatistiksel makine çeviri sistemleri de gerçek insan çevirilerinden yola çıkarak çeviriler gerçekleştirir."

Bu durumda Hutchins'in makine çevirisi ürününün her koşulda yeniden gözden geçirilerek kullanılması gerektiği ile ilgili görüşü hala geçerliliğini korur (2001, s. 8):

"Var olan tüm ticari ve operasyonel sistemler, yayınlanabilir kaliteye ulaşmak için düzenlenmesi (revize edilmesi) gereken ürünler üretir. Yalnızca kaba çeviriler kabul edilebilirse, makine çevirisi sistemlerinden çıkan ürün yeniden gözden geçirilmeden öylece bırakılabilir. Makine çevirisi sistemlerinin ticari geliştiricileri artık müşterilere, makine çevirisinin yeniden sözden geçirilmeden, kabul edilebilir çeviriler üretmeyeceğini vurgulamaktadır: makine çevirisinden çıkan ürünün kaçınılmaz olarak kusurlu doğasını vurgulamaktadırlar. Metinlerin biçimlendirilmesi, yeniden yazılması ve gözden geçirilmesi ve bunların yayıma hazırlanması için ilk üründen nihai ürüne kadar

toplam dokümantasyon süreci içinde karmaşık kolaylıklar sağlama yükümlülüğünü tamamen kabul ederler.”

Elbette ki makine çevirisi programlarındaki son ve sürekli gelişmeler, ürünün ham biçimde kullanılmayacağı fikrini sarsarken, makine çevirisinin insan çevirisine güvenilir bir alternatif olarak görülmesine de zemin sağlamaktadır. Makine çevirisi alanında gerçekleşen teknolojik ilerlemeler ve bu ilerlemelerin çeviri ürününün niteliğine olumlu katkısı, insan müdahalesinin ortadan kalkması anlamına gelmese de ürünün kullanılabilir olması aşamasında yine de insana ihtiyaç duyulduğu gerçeğini değiştirmemiştir.

Peraldi'ye göre, teknolojik gelişme ve ilerlemeler insan müdahalesini ortadan kaldırmaz, programlarda dil ve anlam düzeyinde gerçekleşen ilerlemelerle birlikte bu tür hatalar azalırken, metni okuma ve metni kullanma sürecinde çeviri sonrası düzenlemeyi olanaklı kılar (2018, s. 68). Buna ek olarak, genellikle makine çevirisi programlarının geliştirilmesindeki temel amaç, kullanıcı beklentilerine daha uygun bir metnin üretilmesidir. Böylece, artan sayıda kullanıcı için makine çevirisi programları, bilgisayar destekli çeviri programlarına ve terminoloji programlarına bu haliyle destek sağlayan programlar haline gelmiştir. Bu durumda, makine çevirisi programları sistematik olarak ticarileşmiş, çevirmen eğitiminde yerini sağlamlaştırmış ve hatta Avrupa Komisyonu ve DGT (AB Komisyonu Çeviri Genel Müdürlüğü) tarafından da makine çevirisi kullanımı adına kendi araçlarını geliştirmiştir. Avrupa Birliği çeşitli organlarındaki çeviri sürecine makine çevirisi programlarını dahili etmiştir.

Bu çalışmada, insan müdahalesi kavramından yola çıkmamızın nedeni, insanın makine çevirisi programlarını geliştirirken süreçte yer aldığı, aynı zamanda makine çevirisinde programların hafızalarına yüklenen bütüncenin, insan çevirmenlerin çevirilerinden oluştuğunun altını çizmektir. Bununla birlikte, makine çevirisi programlarında insan müdahalesi sadece çeviri öncesinde veya sırasında gerçekleşmez. Çeviri sonrası elde edilen ham ürün üzerinde yapılması gereken tüm işlemler de yine insan çevirmenin gerçekleştireceği işlemlerdir. Makine çevirisine yapılan son insan müdahalesi de çalışmamızın konusu olan post-editing'dir.

Makine çevirisi programlarında kullanılan yöntemler

Çeviribilimde makine çevirisi ile insan çevirisi arasındaki karşıtlık, makineleşmenin sabit yasalara ve önceden belirlenmiş terminolojik karşılıklara göre çalışması, dolayısıyla makine çevirisinin karar vermeyi gerektirmediği düşüncesine dayanır. Makine çevirisi ve insan çevirisinin bu bakış açısı üzerinden karşılaştırılmasıyla, makinenin çalışmasını olanaklı kılan eşdeğerlik ve karşılıkların, insan kararının birer ürünü olduğu gerçeği gözden kaçır. Yukarıda da sözünü ettiğimiz gibi insanın müdahalesi doğrudan kaynak veya erek metne değil, makineye, makinenin seçebileceği eşdeğerlik olasılıklarına ve tüm bu olasılıklar için programlanan yazılımlardır. Günümüzde makine çevirisinde kullanılan üç tür yöntem vardır.

Kural tabanlı makine çevirisi sistemleri:

Balkul'a göre, kural tabanlı makine çevirisi yaklaşımı, otomatik çeviride kullanılan ilk yaklaşımdır. Makine çevirisinin ortaya çıktığı 1950'li yıllarda ve sonrasındaki uzun yıllar boyunca makine çevirisi kural odaklı olarak ilerlemiştir (2015, s. 23). Buradaki temel işleyiş, kaynak dil verilerinin çeviri motorları aracılığıyla daha önceden programlanmış bilgisayar diline dönüştürülüp, sonrasında bilgisayara tanıtılan erek dil kodlarına aktarılma işlemine dayanır. Kural-odaklı makine çevirisi sistemleri, kaynak dil ve erek dilin sözcük yapıları, dilbilgisi kuralları ve sözdizimleri ne kadar benzerse

o derece iyi sonuçlar vermektedir. Barut'un bu tespiti güçlendirecek görüşü de şöyledir: «Kural-tabanlı makine çevirisinin çalışma ilkesi kaynak dildeki metnin morfolojik, sözdizimsel ve sözcük seçimine dayalı olarak hedef dile aktarılmasını esas alır (Barut, 2022, s. 25). Özetleyecek olursak; kural tabanlı makine çevirisi yazılımı, yerleşik sözlükler ve belirli bir dil çifti için geçerli olan bir dizi dil kuralı yoluyla çeviriyi oluşturmaktadır. Bir sonraki başlıkta, bir makine çevirisi sistemi olan istatistiksel makine çevirisi yazılımı incelenecek ve nasıl bir model izlediği ele alınacaktır.

İstatistiksel makine çevirisi sistemleri:

İstatistiksel makine çevirisi, bir dizi tek dilli ve iki dilli metinden oluşturulmuş modelleri kullanarak çeviri yapar. Sadıkov ve Sarıgül, İstatistiksel Makine Çevirisi yöntemini; gerçek kişiler tarafından yapılan çeviriler analiz edilerek kurallar öğrenilen (makine öğrenmesi), hedef dildeki en olası karşılık istatistiklerle tespit edilen ve çeviri işlemi gerçekleştirilen bir yöntem olarak tanımlar (2021, s. 195). İstatistiksel makine çevirisi yaklaşımının temel işleyişi, kaynak ve erek dil metinlerinden oluşan bir bütüncenin makine çevirisi programına tanıtılıp, çevirisi yapılacak yeni kaynak metnin içerisindeki sözcüklerin ve cümlelerin daha önce çevrilmiş erek dildeki benzer sözcük ve cümlelerle eşleştirilmesine dayanır (Choudhury ve McConell, 2013: 38). İstatistiksel modeller, örnek çevirileri hafızaya kaydetme ve onları yeniden kullanma konusunda son derece verimli bir hizmettir. İşlediği verilerde, sıklığı az olan sözcüklerin birkan veya ifadelerin uygun çevirilerini üretmekte zorluk çekmez. Bununla birlikte, istatistiksel makine çevirisi, çeviri işlemi sırasında cümleleri sözcüklere veya daha küçük cümlelere böler ve bu da bazen akıcı çeviriler oluşturmayı zorlaştırır.

Günümüzde istatistiksel makine çevirisi sistemlerini kullanmaya devam eden çeviri programlarına “Google Çeviri,” “Babel Fish,” ve “Microsoft Bing” örnek olarak verilebilir.

Sinirsel makine çevirisi sistemleri:

Korkmaz, Sinirsel Makine Çevirisi Sistemlerini anlatırken, yeni makine çevirisi sistemlerinin bilgisayarları eğittiğini ve çeviri değerlendirmesi sürecini kolaylaştırmayı hedeflediğini, bu sistemde makinelerin yapay bir sinir ağı oluşturduğunu ve çeviri işlemini bu ağ üzerinden gerçekleştirdiğini öne sürer (2019, s. 164). Makine, bir tür sinir ağ ile sisteme dâhil edilen tek bir modeldeki bütün cümleleri örnek alarak bir sözcük dizisinin çevirisi üzerine tahminlerde bulunmaktadır. Söz konusu sistem günümüzde kullandığımız makine çevirisi programlarının büyük bir kısmında kullanılan ve özellikle farklı dilbilgisi yapısı olan, sözdizimi birbirine benzemeyen, farklı dil ailelerinden gelen diller arası iyi sonuçlar verebilen bir sistemdir. İstatistiksel makine çevirisi sistemlerinde, farklı diller arası zaman zaman başarısız sonuçlar alınabildiğini söylemek gerekir. Sadıkov ve Sarıgül sinirsel makine çevirisinde kullanılan yöntemi şu şekilde değerlendirir (2021, s. 196):

“Sinirsel Makine Çeviri yönteminde cümle içindeki tüm kelimeler daha geniş bağlamda değerlendirilir ve ilgili kelimenin cümle içindeki diğer tüm kelimelerle olan kombinasyonları yani modelleri oluşturulur. Yapay sinir ağı tarafından oluşturulan bu modeller cümle bağlamında yeniden değerlendirilerek hedef dile çevrilir. Bu özellik sayesinde İstatistiksel makine çevirisinde yaşanan sorunlar en aza indirilir ve daha doğru sonuçlara ulaşılır.”

Gerçekte, makine çevirisi sistemlerinde hangi yöntem uygulanıyor olursa olsun, her durumda, makinenin çalışması insanın karar vermesine dayanır: kural tabanlı makine çevirisi durumunda, terminolojik karşılıklar ve dilsel çözümler dilbilimciler, terminologlar ve bilgisayar programcıları tarafından oluşturulur; istatistiksel makine çevirisi sisteminde, önceden yapılmış gerçek insan çevirileri

kullanılırken, hibrit modeller içinde makine, dilbilimcilerin düşüncesini çevirmenlerin somut kararlarıyla birleştirir (Forcada, 2010, s. 220).

Türkçe dil kombinasyonu içeren ve sık kullanılan makine çevirisi programları

Google çeviri

Google Çeviri, İnternet sayfalarını, metinleri veya yüklemiş olduğunuz belgeleri ücretsiz çeviren bir araçtır. Google arama motoru tarafından sağlanan çeviri hizmeti 2006 yılında ilk kez Arapça ile İngilizce arasında gerçekleşmiştir. 2009'dan beri Türkçe çeviri de yapılabilmekte olan Google Çeviri uygulaması, 109 farklı dil arasında makine çevirisi gerçekleştiren ücretsiz bir çeviri hizmetidir. Hizmet sağladığı tüm bu dillere ait sözcükleri, cümleleri ve web sayfalarını, tüm dil kombinasyonlarında çevirebilir. Çeviri hizmetine başladığı ilk yıllarda İstatistiksel Makine Çevirisi Sistemlerini kullanan Google Çeviri, Kasım 2016 tarihinden itibaren yalnızca bir parçayı değil, aynı anda tüm cümleleri çeviren Sinirsel Makine Çevirisi motoru olan Google Sinir Makinesi Tercümesine (GNMT) geçiş yapmıştır. Sinirsel Makine Çevirisi Sistemi daha geniş bağlamı, en uygun çeviriyi anlamaya yardımcı olmak için kullanır, sonra en uygun çeviriyi yeniden düzenler ve uygun bir dilbilgisi ile insan konuşmasına benzetir. İnsan beyninin sinir ağını örnek alarak geliştirilen sinirsel sistemle elde edilen çeviri ürünün insan çevirisine yaklaşması planlanmıştır. GNMT, ilk önce Türkçe'nin de aralarında bulunduğu dokuz dil için etkinleştirildi. Bu diller arasında İngilizce ve Çince, Fransızca, Almanca, Japonca, Korece, Portekizce, İspanyolca bulunmaktadır. ²

Yandex çeviri

Yandex Çeviri, arama motoru Yandex tarafından sağlanan, amacı kullanıcılarının yüklediği metinleri ve web sayfalarını diğer dillere çevirmek olan bir web hizmetidir. Sistem milyonlarca çevrilmiş metnin analizine göre sözlüğünü oluşturur. Metni çevirmek için bilgisayar ilk olarak veri tabanı kelimeleri ile karşılaştırma yapar. Sonrasında ise bilgisayar metni temel dil modelleri ile karşılaştırır ve metnin anlatımını metnin bağlamında belirlemeye çalışır. Yandex Çeviri programında 2016'dan bu yana 64 dilde çeviri mevcuttur.³

Yandex Çeviri, 2011'de ilk kullanıma sunulduğunda, iki dildeki kelimeler arasındaki istatistiksel karşılıkları bulmak için örnek çevirileri karşılaştırarak çalışan ve yaygın olarak kullanılan bir yaklaşım olan istatistiksel makine çevirisinden güç almıştır. Günümüzde ise Yandex Çeviri, kullanıcıların daha yüksek kaliteli çeviriler sunabilmek üzere, istatistiksel ve sinirsel çeviri yaklaşımlarını birleştiren hibrit (karma) makine çevirisi sistemini başlatmıştır. Bu yeni sistem, kullanıcıların programa yükledikleri metinleri hem istatistiksel hem de sinirsel bir makine çevirisi modeli kullanarak çevirir. Bu sistem değişikliklerinde ve yeniliklerinde, elbette yıllar içinde gelişen teknolojinin payı yüksektir.

Sık kullanılan makine çevirisi programlarının arasında, kullanıcılara bu iki yöntemi birleştirerek ücretsiz bir makine çevirisi hizmeti sunan tek program Yandex Çeviridir. Yandex Çevirinin etkinliğini inceleyen Sadıkov ve Sarıgül, şu noktaya dikkat çeker (2021, s. 199):

“İstatistiksel yöntemde özellikle uzun ve karmaşık cümlelerde ulaşmak her zaman mümkün olamamaktadır. Bu sebeple Yandex de Google ve Microsoft gibi çevirilerine Sinirsel makine çevirisini dâhil ettiğini “Bir model ikiden iyidir. YandexTranslate Bir Hibrit Makine Çeviri Sistemini Başlattı” başlığıyla duyurmuştur. Yandex, Hibrit Makine Çevirisi Sisteminde sinirsel ve istatistiksel

² Google Çeviri, (Çevrimiçi) https://tr.wikipedia.org/wiki/Google_%C3%87eviri. Erişim: 26. 07. 2022.

³ Yandex Çeviri, (Çevrimiçi) https://tr.wikipedia.org/wiki/Yandex_%C3%87eviri Erişim: 26.07.2022.

yöntemlerin tamamlayıcı gücünü kullandığını bu şekilde daha kaliteli ve insanlar gibi çeviriler yapabilen bir sistem oluşturduğunu ifade etmektedir.”

İstatistiksel çeviri ve sinirsel çeviri modellerinin her biri, birbirini tamamlayan farklı güçlere sahiptir. Yeni hibrit makine çevirisi sistemde birleştirildiğinde, tek başına temel modellerden herhangi birinden daha kaliteli sonuçlar üreteceklerdir.⁴

Bu çalışmada, edebiyat metinleri ve uzmanlık alan metinlerinden seçilmiş bir örneklem üzerinden, çeviri sisteminde Türkçe dil kombinasyonunu barındıran Google Çeviri ve Yandex Çeviri programlarında çevrilecektir. Bu “ham” metinler, aynı metinlerin insan çevirmen tarafından yapılmış çevirileri ile karşılaştırmalı olarak incelenecektir. Amacımız, makine çevirisinden çıkan “ham” ürünle, insan tarafından yapılan “nihai” ürün arasındaki farklar üzerinden, çeviri sürecinde çevirmenin günümüzde edindiği yeni görevlerinden biri olan post-editing sürecinin tanımını yapabilmek ve kapsamının çerçevesini çizebilmektir.

Makine çevirisi sonrası düzeltme işlemi (post-editing) ve çevirmenin yeni görevleri

Makine çevirisi araştırmaları ve çalışmaları, 1950’li yıllarda Soğuk Savaş’la döneminde altmıştan fazla Rusça cümlelerin İngilizceye başarılı biçimde çevrildiği Georgetown deneyi ile uygulamalı biçimde başlamıştır. Söz konusu deney Georgetown Üniversitesi ve IBM ortaklığıyla geliştirilmiştir. İlk makine çevirisi programının hafızasında 6 gramer kuralı ve 250 sözcük barındıran yapısıyla Georgetown deneyinin başarılı sonuçlar vermesi yeni çalışmaların gerçekleştirilmesine de zemin hazırlamıştır (Hutchins, 2005, s. 1)

1964 yılında ABD’de Ulusal Bilim Akademisi bir komisyon oluşturmuş ve makine çevirisi çalışmalarının incelenmesine karar vermiş ve komisyon iki yıllık bir incelemenin ardından *Language and Machines: Computers in Translation and Linguistics* (ALPAC, 1966) [Dil ve Makineler: Çeviri ve Dilbilimde Bilgisayarlar] başlıklı raporunu yayımlamıştır. Rapor, çeviribilimde, özellikle makine çevirisi araştırmalarında “ALPAC Raporu” adıyla tanınmaktadır. Söz konusu raporda, makine çevirisi ürünü olan çevirilerin insan çevirilerinden daha hızlı ya da ucuz olmadığına vurgu yapılmakta; makine çevirisinin ileriki zamanlarda uygulanabilirliğinin ve iyi sonuçlar vereceğine dair umudun olmadığı belirtilmektedir (Korkmaz, 2019, s. 159).

Aynı yıllarda dillerarası sözdizim çalışmaları ile makine çevirisi programları da geliştirilmeye çalışıldı. 1970’li yıllarda Avrupa Topluluğu’nda çokdillilikle birlikte doğan çeviri ihtiyacına cevap vermek amacıyla *Systran* sistemi geliştirildi. 1980’li yıllarda, makine çevirisi alanında, özellikle de dönemin araçlarının yaptığı çeviri hataları ve bu hataların kategorileştirilmesi üzerine yapılan araştırmalar sayesinde, yapay zekaya ve makine çevirisine bakış değişmiştir. Eş zamanlı olarak bilgisayar destekli çeviri araçları geliştirilirken, çevrimiçi makine çevirisi programları da kullanıma sunulmuştur. Bu dönemde makine çevirisinde daha çok kural tabanlı ve istatistiksel makine çevirisi sistemleri kullanılmıştır. Makine çevirisi 2000’li yıllarda yapay zekâ ve sinir ağlarının kullanımını birleştirerek hızla ilerlemiş; 2015’ten bu yana, sinirsel makine çevirisi, istatistiksel makine çevirisinin yerini almıştır. Günümüzde makine çevirisi, özellikle yapay zekâ, büyük veri ve derin öğrenmeye dayalı kendi kendine öğrenme sayesinde hızla gelişmektedir (Vaupot, 2021, s. 90)

⁴ Yandex. One Model Is Better Than Two, Yandex Translate Launches a Hybrid Machine Translation System. <https://yandex.com/company/blog/one-model-is-better-than-two-yu-yandex-translate-launches-a-hybrid-machine-translation-system/>. Yandex. Erişim: 26.07.2022.

İnsan çevirisiyle karşı karşıya kalan makine çevirisi, bu nedenle çevirmeni yeni beceriler edinmeye iten yeni, hatta devrim niteliğinde bir teknoloji olarak kabul edilir. Sonuç olarak günümüzde çeviriye ihtiyaç duyulan alanlarda, zamandan kazanmak ve kaliteli ve uygun bir çeviriye en ekonomik yoldan ulaşmak işverenlerin hedefidir. Bu bağlamda, makine çevirisi sistemlerinde çevrilmiş metnin insan çevirmen tarafından gözden geçirilmesi ve bunun da belli kurallara göre yapılarak nihai ürüne ulaşılmasının uygun olduğu düşünülmeye başlanmıştır.

Bu noktada, çeviribilim açısından da paradigma değişimi olarak görülebilecek bir dönemden söz edilmelidir. İnsan çevirmenler, çevirecekleri kaynak metinler ellerine ulaştığında, bunları önce makine çevirisi sistemlerinde çevirtip, elde ettikleri ham ürün üzerinde düzeltmeler, değişiklikler, yerleştirmeler yaparken, son aşamada yeniden metin yazma işlemini gerçekleştirmeye başlamışlardır. Bu işlem, çeviri sonrasında yürütülen düzeltme aşamasından ötürü, post-editing adını almıştır. Bir sonraki başlıkta post-editing işlemi tanımlanacak ve makine çevirisi ile sistemsel bağlantıları tartışılacaktır.

Post-editing işleminin tanımı

Post-editing, makine çevirisi sistemlerinde çevrilmiş bir metni anlaşılır hale getirmek üzere gerçekleştirilen işlemler bütünüdür. İnsan çevirmen olan post-editör, söz konusu ham metni kaynak metinle karşılaştırma, tamamlama, değiştirme, düzeltme, yeniden yazma, yeniden yazdığı metni gözden geçirme, düzeltme ve okuma görevine sahiptir. Makine Çevirisi alanında gerçekleşen teknolojik ilerlemeler sonucu söz konusu çevirinin insan çevirisine yaklaşması ile post-editing işleminin ortaya çıkması, çeviri hacminde de büyük bir artışa yol açmıştır.

“Ya tamamen insan çevirmenler tarafından yapılan çevirilerin ya da en azından belli bir düzeyde insan tarafından üretilen çevirilerin bir deposu olan Çeviri Belleğinin aksine Makine Çevirisi, sadece bilgisayarın dahil olduğu bir süreçtir. Çeviri Belleği tarafından yapılan önerilerin düzenlenmesi süreci için özel bir terim bulunmamakla birlikte Makine Çevirisi çıktısını nihai hale getirme görevi genel olarak “post-editing” olarak adlandırılmıştır.” (Mossop 2001: 216)

Robert'e göre, post-editing işleminin ortaya çıkmasındaki temel faktörler; ticaretin küreselleşmesi, internet, e-ticaret ve web sitelerinin hızlı gelişimi, Avrupa Birliği'nin genişlemesi ve çok dilli politika (27 Üye Devlet, 23 resmi dil), belirli türdeki belgeleri çevirmek için yasal zorunluluk (Fransa'da Toubon kanunu), uluslararası iletişime dayalı bilgi toplumu, çok uluslu şirketlerin ve büyük uluslararası grupların yaratılmasıyla birleşme/devralma/satın almaların çoğalması gibi faktörlerdir (Robert, 2010, s. 138). Bu bağlamda, post-editing işleminin, yeni pazar ihtiyaçlarına karşılık verimliliği artırmayı amaçladığı, başka bir deyişle, önce makineleri, sonra insan çevirmen post-editörleri sürece dahil ederek daha fazla, daha hızlı ve daha ucuza çeviri yapılmasına zemin hazırladığı söylenebilir.

Çetiner'e göre, teknolojik gelişmelere koşut olarak makine çevirisinin de gelişmesi Çeviribilim açısından değerlendirilirse, yeni bir paradigmanın oluştuğu ve çevirmenin çeviri sürecindeki rolü ve konumunun araştırma konusu haline geldiği söylenebilir (2019, s. 464) Bu da makine çevirisinden çıkan ham ürünün her alanda ve her koşulda kullanılabilir bir nihai ürüne dönüştürülebilmesi için izlenmesi gereken yolların da yeniden tanımlanmasını beraberinde getirir. Nihai ürünün kalitesi bağlamında Makine Çevirisi Sonrası Düzeltme İşlemi (*post-editing*), ön-düzeltilme (*pre-editing*) ve kontrollü dil kuralları (*controlled language rules*) gibi kavramlar arasındaki ilişkinin betimlenmesi ihtiyacını doğurur (a.y.). Dolayısıyla, insan çevirmenin, daha verimli bir çeviri süreci yürütebilmek için *post-editing* dışında *pre-*

editing işlemlerini de gerçekleştirmesi gereklidir. Buradan da anlaşılacağı üzere, makine çevirisi süreci aslında metnin programa yüklenmesinden önce başlamaktadır. Makine çevirisinden elde edilecek ham ürünün uygun ve kaliteli olmasını sağlamak amacıyla, kaynak metne *pre-editing* işlemi yapılabilir. Söz konusu işlem, karmaşık ve anlaşılması güç olan cümle yapılarının sadeleştirilmesi işlemidir. Bununla birlikte kaynak metne kontrollü dil kuralları da uygulanabilir. Bu işlem ise, metnin yazım kurallarına uygun hale getirilerek sisteme yüklenmesidir. Böylece elde edilecek ham ürün, olabilecek en uygun haliyle çevirmene ulaşır. *European Association For Machine Translation* [Avrupa Makine Çevirisi Kurumu] bu süreci şu şekilde ele almaktadır:⁵

“İnsan dili son derece karmaşıktır ve diller arasındaki çeviri kesinlikle sadece kelimeleri değiştirmekten ibaret değildir. Dilin üslubunun ve nüansının özellikle önemli olduğu metinler, profesyonel çevirmenler için bile zorlayıcıdır. Bu nedenle, mevcut çeviri programlarının doğasında bulunan sınırlamalar yüzünden, bazı metin türlerini iyi çeviremeyebilecekleri gerçeğini kabul etmek gerekir. Teknik metinler, kullanım kılavuzları veya bilgilendirici web sayfaları gibi metinlerde çok daha başarılı olan bu programlar, edebi metinlerde çok daha başarısızdırlar. Ayrıca yalnızca yazım kurallarına uygun yazılmış ve geleneksel dilbilgisi kurallarına bağlı iyi metinlerin çevirisinde çok daha başarılı sonuçlar vermektedirler.”

Gerçekten de makine çevirisi sistemleri teknolojik gelişmelerle birlikte sürekli değişip gelişmekte; özellikle teknik metinlerde terim düzeyinde aktarım başarısını her geçen gün artırmaktadır. Ancak edebi metinlerin duygulanım koşulları gereği, daha sınırlı bir başarı düzeyi yakaladığı da dikkati çeker. Bir sonraki başlıkta, bu çalışma içerisinde incelenecek olan edebi metinler ve uzmanlık alan metinleri tanıtılacak; farklı makine çevirisi programlarından çıkan çevirileri karşılaştırılarak makine çevirisinin olanakları tartışılacaktır.

İnceleme bütüncesi

Çevirmenin makine çevirisi sonrası nasıl bir işlem sırası izleyeceğinin metin türüne bağlı olarak değişmesi beklendiğinden, bu çalışmada, makine çevirisi ve insan çevirisi arasındaki farklılıkların tartışılacağı metinler seçilirken, söz konusu metinlerin farklı metin türlerinden olmasına karar verilmiştir. Bütünce metinleri uzmanlık alan metinleri ve edebiyat metinleri olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır.

Genellikle makine çevirisi programlarının terminoloji ağırlıklı uzmanlık alan metinlerinde başarılı sonuçlar verdiğini bilmekteyiz. Ancak, söz sanatları, dil oyunları içeren ve yazarın biçimini de yansıtan, üstelik insan çevirmen için bile zaman zaman zorlayıcı olan edebiyat metinleri için özellikle bu dil çiftinde söz konusu makine çevirisi programlarının nasıl bir ham ürün ortaya çıkardığını gözlemlemek ilgi çekicidir. Hem edebiyat metinlerinde hem de uzmanlık alan metinlerinde, makine çevirisi sonrası post-editing sürecinin kapsamını belirlemek ve tanımını bu metinlere uygun biçimde yeniden yapmak, incelememizin amaçlarındandır.

Bu amaca yönelik olarak, edebi metinler altında Georges Perec'in *La Disparition* [Kayboluş] kitabından bir kesit, Guillaume Apollinaire'in *Le Pont Mirabeau* ve Arthur Rimbaud'nun *Le Bateau ivre* adlı şiirleri; uzmanlık alan metinleri altında ise Avrupa Birliği ve Uzun ve Havacılık metinlerinden kesitler yer almaktadır.

⁵ European Association For Machine Translation. What is Machine Translation? (Çevrimiçi) What is Machine Translation? – European Association for Machine Translation (eamt.org) *European Association For Machine Translation*. Erişim: 27.07.2022.

Georges Perec'in Oulipo Romanı *La Disparition*'dan [Kayboluş] Bir Kesitin Çevirileri

Çalışmanın bu bölümünde inceleyeceğimiz edebi eseri, edebiyat tarihinde bir döneme damgasını vuran OuLiPo akımının başyapıtlarından biri olan Georges Perec'in *La Disparition* [Kayboluş] romanıdır. Esra Birkan Baydan edebiyat eserlerinin çevirisinde sorun yaratan noktalara dikkat çekerken, “edebiyat metnini yorumlama ve anlamlandırma sürecinde çevirmen ‘çeviri sorunlarını’ saptar ve yaratıcılığını kullanarak çeviri sorunlarına çözüm seçenekleri üretir. Dolayısıyla çeviri yapmak aynı zamanda olası seçenekler arasından tercihler yapmaktır ve karar vermeyi gerektirir” ifadelerini kullanır (2018, s. 287). Bu hususta, bu türden bir metnin seçilmesinin nedeni, söz konusu eserin çevirisinin edebi çeviri konusunda en üst düzeyde zorlukları içermesi beklentisidir.

Oulipo, Potansiyel Edebiyat İşliği anlamına gelen Fransızca *Ouvroir de Littérature Potentielle* [Potansiyel Edebiyat Çalışmaları] sözcüklerinin ilk iki harflerinden türetilmiştir. Kurucuları Raymond Queneau ve François Lelyonnais'dir. Edebiyatta yeni olanakları zorlamayı, dilin sınırlarını genişletmeyi amaçlayan bu akım, matematik ve mantığa dayanan biçimsel sınırlamaları önceden belirleyerek oulipyen bir teknik kurar. Dil oyunları, dilbilgisi sınırlamaları, bulmacalar, harf düşmeleri, terminoloji, ses oyunları, iç içe geçmiş hikayeler oulipo edebiyatının temelini oluşturur.⁶ Bu alanda yazılmış en bilinen eser Georges Perec'in, Fransızca'da en sık kullanılan harflerden “e” harfini metin boyunca hiç kullanmadığı *La Disparition* romanıdır. Cemal Yardımcı da benzer zorlukta bir iş çıkararak bu romanı “e” harfi kullanmadan “Kayboluş” adı ile Türkçeye çevirmiştir.

Tablo 1. *La Disparition*'dan [Kayboluş] bir kesitin çevirileri.

Kaynak Metin	GOOGLE Çeviri	YANDEX Çeviri	Cemal Yardımcı
son imagination vaquait. au fur qu'il s'absorbait scrutant son tapis, il y voyait surgir cinq, six, vingt, vingt six combinaisons, brouillons fascinants mais sans poids, lapsus inconsistants, obscurs sans portrait qu'il ordonnait sans fin, y traquants l'apparition d'un signal global dont il aurait aussitôt saisi la signification, un signal qu'il l'aurait satisfait, alors qu'il voyait parcours aux maillons incongrus, tout un tas d'imparfait croquis, dont chacun aurait-on dit, contribuait a ourdir, a batir la configuration d'un croquis initial qu'il simulait, qu'il calquait, qu'il approchait mais qu'il taisait toujours.	Hayal gücü çılgına dönüyordu. Kendini kaptırıp halısını incelerken, beş, altı, yirmi, yirmi altı kombinasyonun ortaya çıkıldığını gördü, büyüleyici ama ağırlıksız taslaklar, tutarsız gecikmeler, durmadan sipariş ettiği bir portre olmadan belirsiz, küresel bir sinyalin görüntüsünün izini sürüyordu. hemen kavrayacağı anlamını, uyumsuz bağlantılara sahip bir rota gördüğünde onu tatmin edeceğine dair bir işaret, her birinin dokumaya katkıda bulunduğu, konfigürasyonu inşa ettiği söylenen bir dolu kusurlu eskiz yığını. simüle ettiği, izini sürdüğü, yaklaştığı ama	hayal gücü çılgına dönüyordu. halı inceliyordu kendini absorbe ettiği gibi, beş, altı, yirmi, yirmi altı kombinasyonları, etkileyici şekilde hafif taslaklar, tutarsız ihmaller ortaya çıkan, belirsiz sonsuz emretti, küresel bir sinyal görünümünü takip eden bir portre olmadan, hemen görmüş olsa kavradı, onu memnun ederdi bir sinyal, yersiz bağlantılar, her biri, dedi olurdu kusurlu skeçler, bir sürü de olurdu anlamı, kuluçka katkıda gördü, yaklaşıyordu o numara, o numara olduğunu ama yine de sessiz olduğunu ilk çizimin yapılandırma binası.	Hayal gücü artık zincirini koparmıştı. Dalgın dalgın halısına bakıyor, gözünü alamıyordu. Baktıkça, dokuz, on, yirmi, otuz farklı biçim, göz alıcı ama ağırlığı olmayan taslaklar, tutarsız göz aldanmaları, karanlık binbir figür ortaya çıkıyordu; bunları kafasında yan yana koymaya, sıralamaya çalışıyor, aralarından sıyrılıp çıkarak bütün kuşukları ortadan kaldıracak, anlamı apaçık bir sinyal yakalamaya uğraşıyordu. Oysa aykırı kıvrımların arasında bütün gördüğü bir sürü kusurlu taslaklı. Bunların tümü ana hatlarını kafasında oluşturmaya çalıştığı bir ilk taslağın kuruluşuna katkıda bulunuyor, ancak dilinin ucundaki bu taslağı bir türlü ortaya çıkaramıyordu.

⁶ Oggito. 10 Soruda Oulipo. *Oggito*. (Çevrimiçi) <https://oggito.com/icerikler/10-soruda-oulipo/23828>. Erişim: 27.07.2022.

	her zaman gizlediği bir ilk taslaktan.		
--	--	--	--

Romandan seçtiğimiz bu bölümün çevirilerini karşılaştırmalı olarak incelediğimizde, ilk dikkatimizi çeken, makine çevirilerinde romanın aksine “e” harfinin kullanılması olmuştur. Elbette ki bir bilgisayar programının böyle bir bilgiyi algılama ve ona uygun çeviri yapma bilinci yoktur. Bu açıdan bakıldığında metinde yer alan harf düşmeleri, dil oyunları, bulmacalar makine çevirisi sistemlerinin çevirmekte zorlanacağı özellikler haline dönüşür. Bu çalışma için karşılaştırma metni olarak *OuLiPo* metni seçmemizin nedenlerinden biri de budur. Bu noktada amacımız, makine çevirisinin bu zorlukları ne denli aşabileceğini gözlemlemek ve her iki programın günümüzde nasıl bir noktaya geldiğini tespit etmektir.

Uzmanlık alan metinlerinin aksine, edebiyat metni olarak *La Disparition* adlı eserin alıntılıdığımız bölümünde, Google çeviri ve Yandex çevirinin yetkin metinler ürettikleri söylenemez. Ancak, metin bütünlüğü ve anlaşılabilirliği göz önünde bulundurursak, Google çeviri programında yapılan çevirinin Yandex çeviri metne oranla daha bütünlüklü ve daha anlaşılır olduğu gözlemlenmiştir. Bunun nedeninin, Google çevirinin sinirsel makine çevirisi sistemini programına daha başarılı biçimde entegre etmiş olması öne çıkabilir.

Edebiyat metinleri söz konusu olduğunda, makine çevirisinin metnin bağlamını, insan çevirmeni bile zorlayabilecek metin içindeki dil oyunlarını, harf düşmelerini, bulmacaları makinenin algılayabilmesi ne denli zorsa, bir edebiyat metninin en önemli özelliklerinden biri olan yazarın üslubunu da algılaması o denli zordur. Bu alanda çalışmaları bulunan Mehmet Şahin de yazarın üslubu olduğu kadar çevirmenin de üslubu olduğunu söyler ve bu gerçekten yola çıkarak geliştirdiği projeyi şöyle anlatır⁷:

“Geleneksel olarak bakıldığında çevirmenin, kaynak metnin yazarının üslubunu koruması beklenir. Ancak bazı araştırmalar bunun tam olarak geçerli olmadığını ve çevirmenlerin de aslında kendilerine has anlatım özelliklerinin olduğunu gösteriyor. Biz de buradan yola çıkarak şu an hayatta olmayan çevirmenlerin eserlerine odaklanmaya karar verdik. Bu projemizde önemli bazı edebiyat çevirmenlerimizin üsluplarını yansıtmak için bir makine çeviri algoritması geliştirmeyi hedefliyoruz. Şu an bu çevirmenlerin metinlerini çevirebilir ve bütüncü dilbilim yaklaşımlarıyla inceliyor, üslup özelliklerini ortaya çıkarmaya çalışıyoruz. Çünkü makine çeviri algoritmasını ortaya koyabilmek için onun üslubunu nitel ve nicel yönlerden anlatabiliyor olmamız gerekiyor. Makine metni Türkçeye aktardığımızda edebiyat çevirmeninin anlatım özelliklerini ne oranda yansıttığını ölçebilmeliyiz. Çevirmenler edebî eserlere çok anlam katıyor.”

Örnekte de görüldüğü üzere, insan çevirmen olan Cemal Yardımcı, kaynak metinde “e” harfinin kullanılmamasından yola çıkarak çok büyük bir iş gerçekleştirip, erek metinde de aynı harfi kullanmadan çeviri yapmıştır. Türkçede de “e” harfinin çok yaygın kullanımda olduğu düşünülürse, çevirmenin ne denli zorlu bir görev üstlendiği anlaşılabilir. Ayrıca, makine çevirilerinde anlatım kopuklukları, seçilen sözcüklerin uyumsuzluğu ve kimi zaman anlamsızlığı göze çarpmaktadır. Örneğin; Yandex çeviri, insan çevirmenin “gözünü alamamak” olarak çevirdiği *s’absorber* fiilini “kendini absorbe ediyordu” olarak karşılamıştır. Yandex çeviri kural tabanlı sistemde olduğu gibi sözlük karşılığını vermiş ve hatalı bir seçim yapmıştır. Eserin alıntılıdığımız bölümünün iki farklı makine çevirisinde elde ettiğimiz çeviriler ve Cemal Yardımcı’nın çevirisi karşılaştırıldığında, insan çevirmenin hala edebiyat metni çevirme konusunda üstün olduğunu, mecazları, dil oyunlarını vb. zorlukları daha kolay aştığını söyleyebiliriz.

⁷ Boğaziçi Üniversitesi. Boğaziçili Bilim İnsanlarından Edebi Makine Çevirisi. *Boğaziçi Üniversitesi*. (Çevrimiçi) <https://haberler.boun.edu.tr/tr/haber/bogazicili-bilim-insanlarindan-edebi-makine-cevirisi>. Erişim: 27.07.2022.

Birkan Baydan'a göre, edebiyat çevirisi söz konusu olduğunda, bir sözü anlamlandırırken, söylenmemiş sözleri de dikkate alarak, neden onların değil de bu sözün söylendiğini değerlendirir veya sözün neden başka bir şekilde değil de bu şekilde ifade edildiğini dikkate alırsınız. Dolayısıyla yazarın kastettiği anlam, kapalı bir devre içinde gerçekleşmez; söylenmeyen sözlerin izleriyle ve bağlamın sınırsızlığı içinde çoğullaşır (2018, s. 288). Bu durumda, edebiyat metinlerinde makinenin böyle bir ayrıştırma yapması henüz mümkün görünmemektedir. Kaynak metnin yazarının o sözü neden o ifade ile söylediğini düşünme bilinci, şimdilik ancak insan çevirmenin yapabileceği bir ayrıştırma değildir.

Edebiyat metinleri çevirisi için makine çeviri sistemlerinden yararlanılacaksa, çevirmen *post-editing* aşamasında daha yüklü bir görev üstlenmelidir. Makine çevirisinde elde edilen ham ürünü nihai ürüne dönüştürmek için, ham ürünü anlama, çeviri hatalarını tespit etme, kaynak metin yazarının üslubunu kavrama, hataları uygun biçimde düzeltme, yeniden metin üretme ve çevirmen olarak kendi üslubunu çeviriye katma gibi işlemleri gerçekleştirmesi beklenebilir.. Uzmanlık alan metinlerinden farklı olarak, burada karşılaşılabilecek hatalar çoktur. Ayrıca yazar üslubu, çevirmen üslubu kavramları uzmanlık alan metinleri için geçerli değildir. Bu metinlerde dil oyunları nispeten daha azdır, terimler ve karşılıkları gibi makine çevirisinin kolaylıkla çözebileceği zorlukları vardır. Bu açıdan bakıldığında, uzmanlık alan metinleri için *post-editing* işleminin kapsamı daha dar olacaktır.

Şahin'in görüşlerinden yola çıkarak, günümüz Makine çevirisi sistemleri henüz insan çevirmenin kendine has üslubunu taklit edebilecek bir düzeye ulaşmamış olduklarını söyleyebiliriz. Yapılan bu çalışmalarla özellikle yabancı dillerden Türkçeye doğru edebiyat metinlerinde daha yetkin çevirilerin elde edileceği düşünülmektedir.

Arthur Rimbaud'nın *Le Bateau ivre* Adlı Şiirinden Bir Kesitin Çevirileri

Çalışmanın bu bölümünde incelediğimiz ilk şiir, Arthur Rimbaud'nun 1871 yılında 16 yaşındayken birinci tekil şahıs dilinden yazdığı ve dalgalara kapılmış sürüklenen kaptansız bir gemiden söz ettiği "Le bateau ivre [Sarhoş Gemi]" adlı şiiridir. Şiir, 25 dizeden oluşur ve Türkçeye Sabahattin Eyüboğlu tarafından çevrilmiştir. Çalışmada incelemek üzere beşinci, altıncı ve yedinci dizeler seçilmiştir.

Çeviribilimsel açıdan bakıldığında, şiir çevirisi edebiyat metinleri içinde özel bir konuma sahiptir. Abdal, çevirmenlerin kaynak ve erek dil, kültür ve yazın dizgeleri ekseninde siyasal, toplumsal, ekonomik, ideolojik ve estetik bağlamlar arasında ilişki kurmaya çalıştıkları süreci yeniden yazma eylemi olarak tanımlar. Abdal' göre, "yeniden yazma eylemi, şiir çevirisi söz konusu olduğunda, bir yazın türü olarak şiirin sahip olduğu biçimsel, biçimsel, söylemsel özelliklerden dolayı, metaforik bir yazma eylemine dönüşür. [...] Şiirde anlam evreninin ve estetiğin ana eksenini de oluşturan metaforlar, somut dünyaya ait çağrışımlardan, soyutlamalardan ve somut unsurlardan beslenirler" (2018, s. 2385).

Bu açıdan bakıldığında, şiirin yazılış amacında, hatta başlığında metafor gizlidir. Şair, şiir boyunca birinci tekil şahıs olarak kendinden söz ederken, kaptansız sürüklenen "Sarhoş Gemi"den söz eder. *Le Bateau ivre* için Google Çeviri ve Yandex Çeviri'nin önerdiği karşılık "Sarhoş Tekne"dir. Şairin sözünü ettiği bir "tekne" değil, bir "gemi"dir.

Tablo 2. Arthur Rimbaud'nun *Le Bateau ivre* adlı şiirin bir kesitinin çevirileri.

Arthur Rimbaud	Google Çeviri	Yandex Çeviri	Sabahattin Eyüboğlu
<p><i>Le Bateau ivre</i> <i>Plus douce qu'aux enfants</i> <i>la chair des pommes sûres,</i> <i>L'eau verte pénétra ma</i> <i>coque de sapin</i> <i>Et des taches de vins bleus</i> <i>et des vomissures</i> <i>Me lava, dispersant</i> <i>gouvernail et grappin.</i> <i>Et dès lors, je me suis</i> <i>baigné dans le Poème</i> <i>De la Mer, infusé d'astres,</i> <i>et lactescent,</i> <i>Dévorant les azurs verts ;</i> <i>où, flottaison blême</i> <i>Et ravie, un noyé pensif</i> <i>parfois descend ;</i> <i>Où, teignant tout à coup les</i> <i>bleuités, délire</i> <i>Et rythmes lents sous les</i> <i>rutilements du jour,</i> <i>Plus fortes que l'alcool, plus</i> <i>vastes que nos lyres,</i> <i>Fermentent les rousseurs</i> <i>amères de l'amour !</i></p>	<p>Sarhoş tekne</p> <p>Ekşi elmanın etinden çocuklardan daha tatlı, Yeşil su köknar kabuğuma girdi Ve mavi şarap lekeleri ve kusmuk Beni yıkadı, dümeni ve kancayı dağıttı.</p> <p>Ve o andan itibaren, Şiirde yıkandım Denizin, yıldızlarla ve laksentlerle aşılansın, Yeşil masnavileri yutmak; su hattı nerede Ve sevinçli, düşünceli bir boğulmuş bazen iner;</p> <p>Nerede, aniden maviye boyanır, deliryum Ve parıldayan gün ışığının altında yavaş ritimler, Alkolden daha güçlü, lirlerimizden daha büyük, Aşkın acı kırmızılığını mayalayın!</p>	<p>Sarhoş tekne</p> <p>Güvenli elmaların eti çocuklardan daha tatlıdır, Yeşil su köknar kabuğuma nüfuz etti Ve mavi şarap lekeleri ve kusmuk Beni yıkadı, dümeni ve kancayı dağıttı.</p> <p>O andan itibaren Şiirde yıkandım. Denizden, yıldızlarla dolu ve ışıldayan, Yeşil azurları yutmak; nerede, soluk yüzdürme Ve sevinçli, düşünceli boğulmuş bir adam bazen aşağı iner ;</p> <p>Nerede, aniden maviliği boyamak, sanrılar Ve günün ışıkları altında yavaş ritimler, Alkolden daha güçlü, lirlerimizden daha büyük, Aşkın acı çillerini mayala!</p>	<p>SARHOŞ GEMİ</p> <p>Çocukların bayıldığı mayhoş elmalardan Tatlıydı çam tekne işleyen yeşil sular; Ne şarap lekesi kaldı ne kusmuk yikanan Güvertemde; demir, dümen ne varsa tarumar.</p> <p>O zaman gömüldüm artık denizin şiirine, İçim dışım süt beyaz köpükten, yıldızlardan; Yardığım yeşil maviliğin derinlerine Bazen bir ölü süzülürdü, dalgın ve hayran.</p> <p>Sonra birden mavilikleri kaplar meneviş Işık çağılısında, çılgın ve perde perde İçkilerden sert, bütün musukilerden geniş Arzu, buruk ve kızıl, kabarır denizlerde.</p>

Abdal'ın da değindiği gibi, düz yazı çevirisinden farklı ve özel olarak, şiir çevirisinde şiirin içerdiği metaforların erek dile, erek kültüre ve erek dizgeye aktarılması önemlidir. Şiiri Google ve Yandex çeviri programlarında çevirttiğimizde, kaynak dil Fransızcada şiirin içerdiği metaforik öğelerin Türkçeye gerektiği gibi aktarılamadığı gözlemlenmektedir. Sabahattin Eyüboğlu'nun "çocukların bayıldığı mayhoş elmalardan tatlıydı" şeklinde çevirdiği beşinci dizenin ilk satırı, Google çeviride "ekşi elmanın etinden çocuklardan daha tatlı", Yandex çeviride ise "güvenli elmaların eti çocuklardan daha tatlıdır" ifadeleriyle karşılanmıştır. Her iki çeviride de kaynak metindeki anlamdan uzaklaşmıştır. Kaynak metinde metaforik bir öge olarak karşımıza çıkan "*je me suis baigné dans le Poème De la Mer*" ifadesi, her iki makine çevirisi programında "şiirde yıkandım" olarak karşılanmış, kaynak dilde asıl dikkati çeken "*le poème de la mer* [denizin şiiri]" metaforu, Türkçede yeniden karşılığını bulamamıştır. Sabahattin Eyüboğlu bu metaforu "o zaman gömüldüm artık denizin şiirine" olarak çevirmiş hem metaforu Türkçeye taşımış hem de şiir okuma zevkini es geçmemiştir.

Şiirde yer alan bazı sözcüklerin de Türkçe karşılıklarının makine çevirisi programlarında yer almadığı da gözlemlenmiştir. Örneğin; Google çevirisi metninde, sütbeyaz anlamına gelen "lactescent" sözcüğü Türkçede herhangi bir anlamı olmayan "laksent" ile karşılanmıştır. Benzer bir örnek de yine Google çeviride "*delire*" sözcüğünün "deliryum" olarak karşılanmasıdır. Deliryum Türkçede kullanılan

psikiyatrik bir terim olmasına karşın, şiirin akıcılığını bozan bir sözcüktür. Yandex Çeviride ve insan çevirmen tarafından “sanrı” olarak karşılanmıştır. Şiirin ele aldığımız son dizesinde, “*fermentent les rousseurs amers de l’amour*” ifadesi, Google çeviride “aşkın acı kırmızılığını mayalayın”, Yandex çeviride ise “aşkın acı çillerini mayala” olarak karşılanmıştır. “Mayalamak” sözcüğü yine şiirin dokusuna uygun bir sözcük değildir. Şiirin incelediğimiz bu üç dizesinde, makine çevirisi programlarının şiirin biçimsel söylemini, içerdiği metaforik öğeleri gerektiği gibi Türkçeye aktaramamıştır. Dolayısıyla, bu örnekten hareketle, insan çevirmen şiiri, makine çeviri programında çevirmek istiyorsa, programların sunduğu ham metni olduğu gibi kullanabilmesi olanaklı değildir. Bu durumda makine çevirisinden elde ettiği ham metni yeniden gözden geçirmeli, kaynak dildeki orijinal haliyle karşılaştırma yapmalı, metaforların, dil oyunlarının doğru çevrilip çevrilmediğine dikkat etmeli ve düzeltmeler yaparak şiiri nihai çeviri ürün haline getirmelidir.

Bu bölümde inceleme metni olarak ele aldığımız şiirlerden ikincisi, Fransız şair Guillaume Apollinaire’in 1913 yılında yazdığı *Le Pont Mirabeau* adlı şiirinin ilk üç dizesidir. Şiir Türkçeye Cemal Süreya tarafından çevrilmiştir ve çalışmamızda insan çevirisi olarak incelenecektir.

Apollinaire’in *Le Pont Mirabeau* Adlı Şiirinden Bir Kesitin Çevirileri« *Le Pont Mirabeau*-Mirabeau Köprüsü şiiri, Fransız şair Guillaume Apollinaire’in geçmişte yaşadığı bir aşka duyduğu özlemi dile getirdiği ve 1893 ve 1896 yılları arasında yazdığı bir şiiridir. Bu şiirde de «Köprü » sevgiliyle birleşme hayalini sembolize eden bir metafordur.

Tablo 3. Apollinaire’in *Le Pont Mirabeau* adlı şiirinin çevirileri.

Apollinaire	Google Çeviri	Yandex Çeviri	Cemal Süreya
<i>Le Pont Mirabeau/ Sous le pont Mirabeau coule la Seine Et nos amours Faut-il qu’il m’en souvienn La joie venait toujours après la peine. Vienne la nuit sonne l’heure Les jours s’en vont je demeure Les mains dans les mains restons face à face Tandis que sous Le pont de nos bras passe Des éternels regards l’onde si lasse</i>	Mirabeau Köprüsü / Mirabeau köprüsünün altından Seine akar ve aşklarımız bana bunu hatırlatması lazım Mutluluk her zaman acıdan sonra gelirdi. Viyana gece saati vuruyor Günler gider ben kalırım El ele yüz yüze kalalım altında iken Kollarımızın köprüsü geçer Ebedi dalgaya çok yorgun bakıyor	Mirabeau Köprüsü/ Mirabeau Köprüsünün altında Seine akar Ve aşklarımız Bunu hatırlatmama gerek var mı Sevinç her zaman üzüntüden sonra gelirdi. Viyana gece saati vurur Günler geçiyor Ben kalyorum El ele yüz yüze kalalım Altında iken Kollarımızın köprüsü geçiyor Sonsuz bakışlar dalga çok yorgun	Mirabeau Köprüsü Seine akıyor Mirabeau Köprüsü’nün altından Ve şu bizim aşkımız Olur mu durasın şimdi anımsamadan Sevincin geldiğini ancak acıdan ardından Çalsana saat insene ey gece Günler geçiyor bense hep aynı yerde Yüz yüze duralım böyle elin elimde kalsın Ve aksın dursun Sonsuz bakışlar dalgalar yorgun argın Köprüsü altından kollarımızın

Vienne la nuit sonne l’heure” cümlesindeki Fransızcada “*venir*” fiilinin dilek kipi olan “*vienne*” kullanımı, aynı zamanda Fransızcada Viyana şehrinin adıdır. Apollinaire’in bu şiirinin çevirilerinde en dikkat çekici hata, şiirde dilek kipi olarak kullanılan sözcüğün, makine tarafından Viyana şehri olarak karşılanmasıdır. Google ve Yandex çeviri programları cümleyi bu eşesli kullanımdan dolayı “Viyana gece saati vurur” olarak karşılanmış ve şiirdeki anlamı verememiştir. İnsan çevirmen bu ayrımı rahatlıkla yaparak “çalsana saat insene ey gece” olarak çevirmiştir. Şiiri makine çevirisi ile çeviren bir

çevirmen, bir *post-editing* işlemi olarak ham ürünü kaynak metinle karşılaştırma yaparak varsa hataları tespit edip düzeltme yoluna gitmelidir.

Yine aynı metinde bir başka göze çarpan farklılık “*sous le pont de nos bras passe*” ifadesi, Google çeviri ve Yandex çeviri tarafından “altında iken kollarımızın köprüsü geçer/geçiyor” olarak karşılanırken, Cemal Süreya “aksın dursun köprüsü altından kollarımızın” olarak karşılamıştır. Makine çevirisi metinlerdeki, “altında iken kollarımızın köprüsü” ifadesinde anlam bozukluğu vardır. Kolların köprüsünün nerede olduğu, “altında iken” ifadesinin hangi özne için geçerli olduğu anlaşılamamaktadır. Aynı zamanda bir metafor olan “kollarımızın köprüsü” ifadesi de Cemal Süreya’nın çevirisindeki ustalıklı aktarılamamıştır.

Bu araştırmada ilgimizi çeken bir başka ayrıntı da bu kadar eski tarihte yazılmış şiirlerin, insan çevirmenler tarafından yapılmış çevirilerinin, makine çevirisi sistemlerine istatistiksel veri olarak eklenmemiş olmasıdır. Bu iki ünlü şairin en ünlü iki şiirinin, uzun süredir kullanılan bir sistem olarak istatistiksel çeviri sisteminin bütüncesinde yer almamış olması şaşırtıcıdır. Bu durumda, şiir çevirisi için makine çevirisi programını kullanmak isteyen çevirmenlerin, *post-editing* sürecinde ham ürünü kaynak metinle karşılaştırarak varsa hatalı ve eksik aktarımları tespit etmesi, eşesli sözcüklerin karşılıklarının doğru anlamıyla aktarılıp aktarılmadığını araştırması uygun olur. Yine şiire özgü metaforik öğelerin uygun biçimde aktarılıp aktarılmadığını da araştırmalıdır.

Avrupa Birliği metninden alınan bir kesitin çevirileri

Uzmanlık alan metni olarak seçtiğimiz ilk metin Avrupa Birliği’nde üretilen metinlerden biri olan Direktif Metnidir. Direktifler, tüm AB ülkeleri için hedefler belirleyen mevzuatın parçalarıdır. Ancak, her ülke direktiflere uyum sağlamak için kendi önlemlerini geliştirme ve hukuk sistemlerine entegre ederken uyarlama yapma hakkına sahiptir. Anna Trosborg’a göre, AB kurumlarında üretilen metinler, “bir görüş birliğine ulaşmayı amaçlayarak uluslararası bir çerçevede interaktif biçimde müzakere edilmiş politik metinler”dir. AB metinleri çevirisi için de farklı bir perspektif önerisi vardır: bu metinleri birbirinden farklı kültürlerin bir aradalığında doğmuş “melez metinler” olarak tanımlar. Bu yeni metin türlerinin de kendine özgü belirgin özellikleri vardır: içerdiği sözcükler, sözdizim, biçim vb. (1997, s. 126). Trosborg’un AB metinlerini hibrit metin olarak tanımlamasının bir diğer sebebi ise, bu metinlerin içinde birden fazla uzmanlık alanı barındırmalarıdır. Dolayısıyla terminoloji açısından değerlendirmek gerekirse birçok farklı alana ait terminolojiyi içermektedir. Aslında hukuk metni olarak adlandırabileceğimiz AB’de üretilen direktifler, kararlar ve tüzükler üye ülkeleri ilgilendiren iktisat, çevre, küresel ısınma, serbest dolaşım vb. birçok alana ait terminoloji içermektedir.

Çalışmanın bu bölümünde incelemek üzere seçtiğimiz metin, 2010 yılına ait “Kadın ve Erkekler Eşit Muamele İlkesinin Hesabına Çalışan Kadın ve Erkekler Arasında Uygulanmasına İlişkin Konsey Direktifi” başlığını taşımaktadır.

Tablo 4. Avrupa Birliği metninden alınan kesitin çevirileri.

Kaynak Metin	Google çeviri	Yandex Çeviri	İnsan Çevirisi
LE PARLEMENT EUROPÉEN ET LE CONSEIL DE L’UNION EUROPÉENNE, vu le traité sur le fonctionnement de l’Union européenne, et	AVRUPA PARLAMENTOSU VE AVRUPA BİRLİĞİ KONSEYİ, Avrupa Birliği'nin İşleyişine İlişkin Antlaşma'yı ve özellikle	AVRUPA PARLAMENTOSU VE AVRUPA BİRLİĞİ KONSEYİ, Avrupa Birliği'nin işleyişine ilişkin Antlaşmayı ve özellikle	AVRUPA PARLAMENTOSU VE AVRUPA BİRLİĞİ KONSEYİ, Avrupa Birliği'ni Kuran Antlaşmayı ve özellikle Antlaşma'nın 157. (3)

<p>notamment son article 157, paragraphe 3, vu la proposition de la Commission européenne, vu l'avis du Comité économique et social européen (1), statuant conformément à la procédure législative ordinaire (2), considérant ce qui suit: (1)</p> <p>La directive 86/613/CEE du Conseil du 11 décembre 1986 sur l'application du principe de l'égalité de traitement entre hommes et femmes exerçant une activité indépendante, y compris une activité agricole, ainsi que sur la protection de la maternité (3) assure l'application dans les États membres du principe de l'égalité de traitement entre hommes et femmes exerçant une activité indépendante ou contribuant à l'exercice de cette activité. En ce qui concerne les travailleurs indépendants et les conjoints de travailleurs indépendants, la directive 86/613/CEE n'a pas produit beaucoup d'effets et son champ d'application devrait être revu étant donné que la discrimination fondée sur le sexe et le harcèlement existent aussi dans d'autres domaines que le travail salarié. Par souci de clarté, il convient de remplacer la directive 86/613/CEE par la présente directive.</p>	<p>onun 157(3) Maddesini göz önünde bulundurarak, Avrupa Komisyonu'nun önerisini dikkate alarak, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi'nin (1) görüşünü dikkate alarak, olağan yasama usulü (2) uyarınca hareket ederek, aşağıdakileri göz önünde bulundurarak: (1)</p> <p>Tarımsal faaliyet de dahil olmak üzere serbest meslek faaliyetinde bulunan kadın ve erkeklere eşit muamele ilkesinin uygulanmasına ve analığın korunmasına ilişkin 11 Aralık 1986 tarih ve 86/613/EEC sayılı Konsey Direktifi (3), Serbest meslek faaliyetinde bulunan veya bu faaliyetin gerçekleştirilmesine katkıda bulunan kadın ve erkeklere eşit muamele ilkesi. Serbest meslek sahipleri ve serbest meslek sahiplerinin eşleri söz konusu olduğunda, 86/613/EEC sayılı Direktifin pek bir etkisi olmamıştır ve ücretli çalışma dışındaki alanlarda da cinsiyet ve tacize dayalı ayrımcılığın mevcut olması nedeniyle kapsamı gözden geçirilmelidir. Açıklık sağlamak amacıyla, 86/613/EEC sayılı Direktif, bu Direktif ile değiştirilmelidir.</p>	<p>157(3) maddesini dikkate alarak, Avrupa Komisyonu'nun önerisi ile ilgili olarak, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi'nin görüşüne göre (1), olağan yasama usulüne uygun hareket etmek (2), aşağıdakileri göz önünde bulundurarak: (1)</p> <p>11 Konsey Direktifi 86/613/EEC erkek ve öz-istihdam, tarım faaliyetleri de dahil olmak üzere, (3) doğum korunması ve erkeklerle serbest meslek ya da faaliyet egzersiz katkı yapan kadınlar arasında eşit muamele ilkesinin Üye ülkelerde uygulama sağlar meşgul kadınlar arasında eşit muamele ilkesini uygulaması üzerinde Aralık 1986. Serbest meslek sahipleri ve serbest meslek sahiplerinin eşleri ile ilgili olarak, 86/613/EEC Sayılı Direktifin fazla bir etkisi olmamıştır ve maaşlı iş dışındaki alanlarda da cinsiyet ve tacize dayalı ayrımcılığın mevcut olduğu göz önüne alındığında kapsamı gözden geçirilmelidir. Açıklık için 86/613/EEC sayılı Direktif bu direktifle değiştirilmelidir.</p>	<p>maddesini göz önünde tutarak; Avrupa Komisyonu'nun önerisini göz önünde tutularak; Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi'nin görüşünü göz önünde tutarak; Olağan yasama usulünde belirtilen usul uyarınca hareket ederek; Aşağıdaki gerekçelerle: (1)</p> <p>Tarım da dahil kendi hesabına çalışan kadınların hamilelik ve analık dönemlerinde korunması ve tarım da dahil bağımsız çalışan kadın ve erkeğe eşit muamele prensibinin uygulanmasına ilişkin 11 Aralık 1986 tarih ve 86/613/EEC sayılı Konsey Direktifi kendi nam ve hesabına çalışan veya böyle bir çalışma faaliyetine katkıda bulunan kadın ve erkekler arasında eşit muamele ilkesinin Üye Devletlerde uygulanmasını sağlamaktadır. Maaşlı işler dışındaki alanlarda cinsiyete dayalı ayrımcılık ve taciz vakalarının da gerçekleşmesi dolayısıyla 86/613/EEC sayılı Direktif, kendi hesabına çalışan işçiler ve eşleriyle ilgili olarak yeterince etkili olmamıştır. Bu hususta açıklık sağlamak amacıyla 86/613/EEC sayılı Direktif, bu Direktifle değiştirilmelidir.</p>
--	--	--	---

Gerek AB Komisyonu Çeviri Genel Müdürlüğü'nde (DGT), gerekse Türkiye'de Avrupa Birliği Hukuku ve Çeviri Daire Başkanlığı'nda yapılan çevirilerde, bilgisayar teknolojilerinin yoğun bir biçimde kullanıldığını, özellikle belirli dil çiftleri arasında Bilgisayar destekli çeviri programlarından ve Makine Çevirisinden destek alındığını bilmekteyiz. İnceleme yöntemimize dahil ettiğimiz Google Çeviri ve Yandex Çeviri programlarının İstatistiksel Makine Çevirisi sistemleri sayesinde uzun süredir AB

metinleri bu programların bütüncesine dahil olmuştur. Benzer konularda, benzer metin türleri çevrilirken Makine Çevirisi programlarında istatistiksel eşleşmeler yüksek oranda gerçekleşmektedir.

Ele aldığımız örnekte, “Kadın ve Erkeklerle Eşit Muamele İlkesinin Kendi Hesabına Çalışan Kadın ve Erkekler Arasında Uygulanmasına İlişkin Direktif” metnini hem Google çeviri programında hem de Yandex programında çevirdik. İnsan çevirisi olarak ele aldığımız çeviri⁸ ise, Avrupa Birliği Çeviri Koordinasyon Başkanlığı tarafından çevrilmiş olup, Çalışma ve Sosyal Güvenlik bakanlığı ile iş birliği yaparak 2011 yılında yayına hazırladıkları “Çalışma Mevzuatı ile İlgili Avrupa Birliği Direktifleri” başlıklı rapordan alınmıştır.

Avrupa Birliği metinleri yukarıda da sözünü ettiğimiz gibi hem biçimsel hem biçimsel, hem de içinde barındırdığı çoklu alan terminolojisi ile diğer hukuk metinlerinden farklılaşmaktadır. Aynı zamanda bu metinlerin büyük bir kısmı hukuki bağlayıcılığı olan metinlerdir. Bu nedenle dillerarası çeviriler gerçekleştirilirken metnin iletilsinin tam ve doğru aktarılması için, diller arasından öte, sistemler arası bir aktarım gerçekleştirilmelidir. Bunu yaparken de çevirmenin özgürlüğü kısıtlıdır, metnin sadece biçimi ve içeriği değil, biçimi de benzer şekilde aktarılmalıdır. Terimler de standart terimlerle karşılanmalı, anlam kargaşasından olabildiğince uzak bir çeviri ürün gerçekleştirilmelidir. Devletlerarası herhangi bir yanlış anlama veya anlaşmazlığa yol açmamalıdır. Bu durumda, çevirmen görünmezdir, kaynak metin çeviri ürün üzerinde belirleyici etkiye sahiptir.

Çeviriler karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, Google Çeviri’de yapılan çeviri ile Yandex Çeviride yapılan çeviri arasında farklılıklar gözlenmektedir. Google Çeviri günümüz makine çevirisi sistemlerinden sinirsel sistemi en etkin biçimde uygulayan çeviri programı olma özelliğini korumaktadır. Yukarıda da sözünü ettiğimiz gibi Sinirsel Çeviri, son yıllarda çevirinin insan çevirisine en yakın haline ulaşmak üzere geliştirilmiştir. Buna karşın, İstatistiksel ve Sinirsel sistemi hibrit biçimde kullanan Yandex Çeviri programında yapılan çevirinin biçimsel ve biçimsel olarak kabul edilebilir bir çeviri olmadığı gözlemlenmiştir. Özellikle Yandex Çeviride yapılmış olan çevirinin, insan çevirmenin yeniden gözden geçirmesine, düzeltilmesine, metni yeniden yazmasına ihtiyaç vardır. Google Çeviri ile yapılmış çeviride de bir takım düzenleme ve değişiklikler gerekir. Avrupa Birliği Metinleri Çevirilerinin büyük kısmının makine çevirisi programlarının bütüncelerine dahil olduğunu söylemiştik. Bu açıdan bakıldığında özellikle Yandex Çeviri ile yapılan çevirinin oldukça "ham" bir metin olması şaşırtıcıdır. Burada altını çizmemiz gereken, İnsan çevirisi olarak ele aldığımız AB Çeviri Koordinasyon Başkanlığının çevirisi de bilgisayar teknolojileri yardımıyla yapılmış ancak üzerinde redaksiyon, düzeltme ve yeniden metin üretme işlemlerinin gerçekleştirilmiş olduğu bir metindir. Makine çevirileri ile insan çevirisi karşılaştırıldığında, insan çevirmenin erek metni, kaynak metnin işlevine, amacına uygun hale getirme adına birtakım işlemler gerçekleştirdiğini söyleyebiliriz.

Bu durumda *post-editing* sürecinin doğal olarak işlemler olduğunu, makine çevirisi veya bilgisayar destekli çeviri programlarından destek alan Çeviri Koordinasyon Başkanlığının, metni son hale getirmek üzere, metinleri düzelttiğini ve yeniden metin ürettiğini söyleyebiliriz. Bir uzmanlık alan metni olarak Avrupa Birliği metninin özel durumu *post-editing* işleminin daha yoğun biçimde gerçekleşmesini

⁸ Metnin tam başlığı, “Kadın ve Erkeklerle Eşit Muamele İlkesinin Kendi Hesabına Çalışan Kadın ve Erkekler Arasında Uygulanmasına ve 86/613/EEC Konsey Direktifinin Yürürlükten Kaldırılmasına İlişkin 7 Temmuz 2010 Tarih ve 2010/41/EU Sayılı AVRUPA PARLAMENTOSU VE KONSEY DİREKTİFİ”dir. <https://www.csgb.gov.tr/media/1324/%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fma-mevzuat%C4%B1-ile-ilgili-avrupa-birli%C4%9Fi-direktifleri.pdf> Erişim: 20.07.2022

gerektirebilir. Nitekim, terminoloji ağırlıklı uzmanlık alan metinlerinde Google Çeviri ve Yandex Çevirinin çok daha yetkin çeviriler gerçekleştirdiği gözlemlenebilir.

Uzay ve havacılık metinlerinden alınan kesitlerin çevirileri

Çalışmanın bu bölümünde, Google Çeviri, Yandex Çeviri ve insan çevirisi olarak karşılaştırmalı biçimde incelenecek olan metin, Bursa'da yer alan Gökmen Uzay ve Havacılık Merkezi ile İstanbul Üniversitesi Fransızca Mütercim ve Tercümanlık iş birliğinde yürütülen araştırma projesi kapsamında söz konusu anabilim dalının öğrencileri tarafından Türkçeden Fransızcaya çevrilen uzay ve havacılık metinleridir. İstanbul Üniversitesi Fransızca Mütercim Tercümanlık öğrencilerinin bir bölümünün çevirmen olarak yer aldığı bu projede yapılan çevirilerden kesitler belirleyerek, makine çevirisi programlarında çıkan sonuçları ve öğrencilerimizin yaptıkları çeviriler arasındaki farklılıklar incelenecektir.

Çeviriler, söz konusu merkezi ziyarete gelecek Fransızca konuşan ziyaretçilerin merkezde karşılama çıkacak olan dijital ekranlarda yer alan Türkçe bilgileri karekod okutarak Fransızca okuyabilmelerini sağlamaları için Türkçeden Fransızcaya gerçekleştirilmiştir. Dijital ekranlar, ziyaretçilerin önünde durdukları uçak maketleri, uçuş ekipmanları, astronomi enstalasyonları vb. bilgiler içeren platformların önünde yer alır ve ziyaretçiler kolaylıkla ulaşım bilgileri okuyabilir. Bu platformlar aynı zamanda, ziyaretçilerin bireysel olarak katılabilecekleri uzay ve uçuş deneyimlerini de içeren sanal modellerin kullanımını da anlatan kullanım kılavuzları ve izlenecek yol ve talimatları da içerir. Bu açıdan bakıldığında, söz konusu metinler hem uzmanlık alanı metinleri hem de kullanımlık metinlerdir.

İnsan çevirisi olarak sözünü ettiğimiz, GUHEM projesi kapsamında çevirmen öğrencilerin gerçekleştirdiği çevirilerdir. Projenin çeviri sürecinde, çevirmen öğrenciler Türkçe- Fransızca dil ikilisi arasında makine çevirisi programlarından yararlandılar. Dolayısıyla bu karşılaştırmada amaç, makine çevirisinden çıkmış ham ürünle, çevirmen tarafından çeviri sonrası düzeltme işlemi yapılmış nihai ürün arasındaki farklılıkları tespit etmek ve ne oranda *post-editing* işlemi gerçekleştiğini ortaya koymaktır.

Tablo 4. Uzay ve havacılık metinlerinden alınan ilk kesitin çevirileri.

Kaynak Metin (TR)	Google Çeviri	Yandex Çeviri	İnsan Çevirisi
Uzay İnovasyon Laboratuvarı İnsanın üretim ve paylaşma güdüsünün, gelişen teknolojinin sunduğu imkanlarla birleşip somut örneklerle dönüştüğü bir alan. GUHEM içerisinde yer alan İnovasyon Laboratuvarında, yerli teknoloji girişimlerinin doğmasına, büyümesine ve dünya pazarına açılmasına yardımcı olmak amacıyla girişimci adaylarına altyapı ve ustalık desteği sunulmaktadır.	Laboratoire d'innovation spatiale C'est un domaine où l'instinct humain de produire et de partager se combine avec les opportunités offertes par la technologie en développement et se transforme en exemples concrets. Dans le Laboratoire d'Innovation au sein du GUHEM, un soutien en matière d'infrastructure et de maîtrise est fourni aux candidats entrepreneurs afin d'aider les startups technologiques locales à naître, grandir et s'ouvrir au marché mondial.	Laboratoire d'Innovation Spatiale Un domaine où la motivation humaine à produire et à partager est combinée aux opportunités offertes par le développement de la technologie et transformée en exemples concrets. Dans le Laboratoire d'Innovation situé à GUHEM, un soutien à l'infrastructure et à la maîtrise est proposé aux candidats entrepreneurs afin d'aider les startups technologiques nationales à naître, grandir et s'ouvrir au monde demain.	Laboratoire d'innovation spatiale C'est un domaine où l'instinct humain de produire et de partager est combiné avec les opportunités offertes par la technologie en développement et transformé en exemples concrets. Dans le Laboratoire d'Innovation au sein de GUHEM, un support d'infrastructure et de maîtrise est fourni aux candidats entrepreneurs afin d'aider les startups technologiques locales à se développer, à se développer et à s'ouvrir sur le marché mondial.

Uzay ve havacılık alanına ait metinlerden seçtiğimiz bu ilk kesitte, Google Çeviri ve Yandex Çeviri programlarında yapılan çevirilerde sözdizimsel ve dilbilgisel büyük farklılıklar olmadığı gibi, terminoloji açısından incelediğimizde de programların birbirine oldukça benzer seçimler yaptığını gözlemleyebiliyoruz. Alana ait bazı terimler için iki programın farklı karşılıklar sunduğunu, buna bağlı olarak da Fransızcanın yapısına paralel biçimde, yüklem çekimlerinde de değişiklikler gerçekleştiğini gözlemliyoruz. İnsan çevirmen olarak karşımıza çıkan çevirmen öğrenci, kaynak metindeki “destek” sözcüğü için iki programın sunduğu “soutien” karşılığını değil kendi uygun gördüğü “support” karşılığını kullanmıştır.

Her iki çeviri programından elde edilen çeviriler, kaynak metnin mesajını doğru ileten, işlevini de büyük ölçüde koruyan metinlerdir. Ancak, Yandex Çevirinin “dünya pazarı” terimi için “monde demain” karşılığı anlam bütünlüğünü bozmaktadır. “Yarının dünyası” karşılığı, ekonomik pazar tanımı olarak kaynak metinde yerini alan “dünya pazarı” terimini karşılamaz, üstelik metnin son paragrafını anlaşılabilir bir hale getirir. Bu durumda insan çevirmenin eğer Yandex Çevirinin sunduğu ham metni kullanacaksa, üzerinde *post-editing* işlemini gerçekleştirmesi gerekecektir. Nitekim bu örnekte de uygun çeviriye ulaşmak için çevirmen öğrenci elde ettiği ham metin üzerinde çeşitli değişiklikler yaparak nihai çeviri ürüne ulaşmıştır.

Aynı metinden alıntılanan başka bir örnek ise şöyledir:

Tablo 5. Uzay ve havacılık metinlerinden alınan ikinci kesitin çevirileri.

Kaynak Metin (TR)	Google Çeviri	Yandex Çeviri	İnsan Çevirisi
Gökadalar Gökadaların temel yapı taşı ‘yıldızlar’, yıldız ışığı, yıldız tayfları, yıldızların evrimi, çift yıldızlar, yıldızların fotometrisi. Samanyolu Gökadamız, yapısı, kinematiği ve koordinat sistemi. Diğer Gökadalar, gökada türleri ve gözlemsel özellikleri. Yaygın madde (gaz, toz, ışınım) ve karanlık madde. Gökada grupları, kümeleri ve süper kümeler. Hubble Yasası ve uzaklık ölçeği. Evrendeki maddenin büyük ölçekli dağılımı.	Galaxies Les blocs de construction de base des galaxies sont les « étoiles », la lumière des étoiles, les spectres stellaires, l'évolution stellaire, les étoiles binaires, la photométrie des étoiles. Notre Voie lactée, sa structure, sa cinématique et son système de coordonnées. Autres galaxies, types de galaxies et caractéristiques d'observation. Matière commune (gaz, poussière, rayonnement) et matière noire. Groupes de galaxies, amas et superamas. Loi de Hubble et échelle de distance. Répartition à grande échelle de la matière dans l'univers.	Galaxies Le bloc de construction de base des galaxies est les "étoiles", la lumière des étoiles, les spectres des étoiles, l'évolution des étoiles, les étoiles doubles, la photométrie des étoiles. Notre galaxie de la Voie Lactée, sa structure, sa cinématique et son système de coordonnées. Autres galaxies, types de galaxies et leurs propriétés d'observation. Matière diffuse (gaz, poussières, radiations) et matière noire. Groupes de galaxies, leurs amas et superamas. La loi de Hubble et l'échelle de distance. Distribution à grande échelle de la matière dans l'univers.	Galaxies Les éléments de base des galaxies sont les «étoiles», la lumière des étoiles, les spectres stellaires, l'évolution stellaire, les étoiles binaires, la photométrie des étoiles. Notre Voie Lactée, sa structure, sa cinématique et son système de coordonnées. Autres galaxies, types de galaxies et caractéristiques d'observation. Matière commune (gaz, poussière, rayonnement) et matière noire. Groupes, amas et superamas de galaxies. Loi de Hubble et échelle de distance. Distribution à grande échelle de la matière dans l'univers.

Uzay ve Havacılık alanına ait metinler içinden seçtiğimiz ikinci bölümün başlığı uzaybilim alanına ait “Gökadalar”ı anlatan metindir. Söz konusu metinde uzaybilim alanına ait terimler sıklıkla yer almaktadır. Google Çeviri ve Yandex Çeviri bunlardan bir kısmı için aynı karşılıkları önerse de bazı terimler için farklı karşılıkları kullandıkları gözlemlenmektedir. Örneğin “yaygın madde” terimi için Google Çeviri “*matiere commune*” karşılığını verirken, Yandex Çeviri ise terimi yaygın sözcüğünün düz

anlamını içeren “*matiere diffuse*” ile karşılaşmıştır. Benzer şekilde “çift yıldızlar” terimi Google çeviride karşılığını “*les étoiles binaires*” olarak bulurken, Yandex Çeviri terimi “*les étoiles doubles*” olarak karşılaşmıştır. Terimin Fransızcadaki standart karşılığı “*les étoiles binaires*”dir. Yine alanın terimlerinden biri olan “ışınım” terimi Google çeviride “*rayonnement*” olarak karşılanırken, Yandex çeviride “*radiation*” olarak yerini almıştır. Metin içerisindeki farklı karşılık önerilere örnekleri çoğaltmak mümkündür. Genel olarak bakıldığında, uzmanlık alan metinlerinin makine çevirisi sistemleri tarafından yapılan çevirilerinin anlam bütünlüğünü koruyan, makinenin sağladığı teknoloji sayesinde biçimsel ve dilbilgisel özellikleri de erek metne uygun biçimde aktaran sistemler olduklarını söylemek mümkündür. Her iki çeviri programının çevirileri, *post-editing* sürecinden geçtikten sonra rahatlıkla kullanılabilir çevirilerdir. Söz konusu *post-editing* sürecinde terim karşılıklarının standart olup olmadığının kontrolü öne çıkabilir. İnsan çevirmen bu aşamada, uzay ve havacılık terimleri ile ilgili terminolojik kaynaklardan ve alanla ilgili bilgilendirici metinlerden yararlanabilir. Kapsamlı bir *post-editing* gerektirmeyebilecek bu çeviriler, makine çevirisinin uzmanlık alan metinlerinde iyi sonuçlar verdiğini kanıtlamaktadır.

Sonuç

Çalışmada amacımız, birbirinden farklı metin türlerinden örneklerin, farklı makine çevirisi programlarında Fransızca - Türkçe, Türkçe - Fransızca dil çiftleri arasında gerçekleştirilen çevirileri ile aynı metinlerin insan çevirmenler tarafından gerçekleştirilmiş versiyonları arasındaki farklılıkları ortaya koymak ve makine çevirisinin hem bu dil çiftleri arasındaki yetkinliğini gözlemlemek, hem de programlar yoluyla insan çevirmenin yeni görevlerinden biri olarak tanımlanabilecek Makine Çevirisi Sonrası Düzeltme İşlemi (Post-Editing) işleminin tanımını, kapsamını, çerçevesini ve dinamiklerini tartışmaktır. Makine çevirisinin yaygın olarak kullanılmaya başlanması ve sinirsel makine çevirisinin insan çevirisine çok yakın çeviriler üretmeye başlaması ile yeni bir araştırma alanı *post-editing* ortaya çıkmıştır. Literatürdeki en yaygın tanıma göre *post-editing*, makine çevirisi ile elde edilen insan çevirmen tarafından gözden geçirilmesi, yeniden düzenlenmesi varsa hataların düzeltilmesi ve yeniden metin üretilmesi aşamalarını da içeren işlemler bütünüdür. Çalışmamızın bir diğer amacı da makine çeviri programlarından çıkan ham ürünle, insan çevirmenin ürettiği nihai ürün arasındaki farklılıkları tespit ederek, günümüz çevirmenin yeni görevi haline gelen *post-editing* işlemine ne derece ihtiyaç duyulduğunu gözlemlemektir.

Makine çevirisi programlarının günümüzde kullandığı ileri teknoloji sistemlerle edebiyat çevirisi gibi söz sanatlarını, dil oyunlarını, makinenin kavrayamayabileceği öğeleri içeren bir metin türünü erek dile aktarmakta etkin olup olmadığını araştırmak amaçlarımız arasındaydı. Bununla birlikte, kendine özgü bir terminoloji içeren uzmanlık alan metinlerinde aynı makine çevirisi programlarının, bu alanda seçilmiş metinleri erek dile aktarmakta etkin olup olmadığını da gözlemlemek istedik. İncelememiz sonucunda, çalışmaya dahil ettiğimiz Google Çeviri ve Yandex Çeviri programlarının edebiyat metinlerini erek dile aktarırken metin bütünlüğünü korumakta zorlandıkları, metnin biçimini, söz sanatlarını, dil oyunlarını, harf düşmelerini erek dilde karşılamakta henüz yetkin olmadıkları gözlemlenmiştir. Özellikle OuLiPo edebiyat akımına ait olan ve incelemek üzere seçtiğimiz Georges Perec'in *La Disparition* adlı eserinin alıntılıdığımız bölümünün çevirisinde anlam bütünlüğü oluşmazken, sözcükler için seçilen karşılıkların uygun karşılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Perec bu eserini Fransızca'da en sık kullanılan “e” harfini kullanmadan yazmıştır. Makine çevirisi programlarının bu bilgiyi metin üzerinden algılayıp, çeviriyi buna uygun gerçekleştirecek bir bilinç düzeyinde değildir. Ancak insan çevirmenin bu bilgiyi anlama ve erek metni bu bilgiye uygun biçimde oluşturma bilinci olabilir.

Edebiyat metni olarak seçtiğimiz şiirler, Arthur Rimbaud'nun *Le Bateau ivre* ve Guillaume Apollinaire'in *Le Pont Mirabeau* adlı şiirleridir. Bu çalışma için şiir seçmemizin nedenlerinden biri, gelişen teknoloji sayesinde sinirsel makine çevirisi sisteminin günümüz makine çevirisi programlarına entegre edilmesinin bu programları nasıl bir noktaya taşıdığını tespit etmektir. Şiir, insan çevirmenin dahi çevirmekte güçlük çektiği ve metaforların sıklıkla yer aldığı bir metin türüdür. Şiirlerden alıntıladığımız bölümlerin Google ve Yandex çeviri programlarında yapılmış çevirilerinde, metaforların uygun biçimde aktarılmadığı gözlemlenmiştir. Biçim, biçem, dil oyunları gibi özelliklerine dikkat ederek çevirisini gerçekleştiren yine insan çevirmendir. Bu gözlemler, makine çevirisi programlarının edebiyat metinleri çevirisinde henüz beklenen ve istenen konuma gelmediğini göstermiştir. Ancak sinirsel makine sistemini iyi biçimde programına entegre eden Google Çevirinin, Yandex Çeviriye oranla edebiyat metinlerini çevirmekte daha yetkin olduğunu söyleyebiliriz. Ulaşmak istediğimiz diğer bilgi de bu metinlerde *post-editing* işlemine ne kadar ihtiyaç duyulacağı bilgisidir. Günümüz teknolojilerinin bu denli gelişmiş olmasına rağmen, edebiyat metinleri söz konusu olduğunda makine çevirisi programlarının hala yetersiz olduğunu söyleyebiliriz. Bu durumda insan çevirmen ham ürün üzerinde yoğun bir *post-editing* gerçekleştirmek zorunda kalacaktır. Bu süreçte, post-editörü kaynak metinle karşılaştırma yapma, hataları tespit etme, düzeltme, değiştirme, yeniden yazma işlemlerini gerçekleştirmek gibi görevler beklemektedir.

Söz konusu olan uzmanlık metinleri çevirisi olduğunda hem Google çeviri hem de Yandex çevirinin, edebiyat metinlerine oranla çok daha başarılı çeviriler ürettiklerini söylemek mümkündür. Çalışmamızda incelemek üzere seçmiş olduğumuz Avrupa Birliği metinlerinden Çalışma Mevzuatı ile ilgili direktif metninin her iki makine çevirisi programından elde edilen ham ürünleri bazı küçük hatalar dışında kabul edilebilir çevirilerdir. Uzun yıllardır AB çok dilli politika sürdürmekte ve 24 resmi dil kombinasyonunda çeviriler yapan kurumları bünyesinde barındırmaktadır. Bu özelliğinin uzantısı olarak, yüklü çeviri işini ekonomik hale getirip hızlandırmak için bilgisayar destekli çeviri programları ve makine çevirisi programları kullanmaktadır. Dolayısıyla söz konusu iki makine çevirisi programının geçmiş yıllarda kullandığı özellikle istatistiksel makine çeviri sisteminin başarıyla uyguladığı *corpus* (bütüncü) tabanlı işletim sistemine, çevrilen AB metinleri dahil olmuştur. Google veya Yandex çeviriye herhangi bir AB metni çevirtildiği zaman, aynı konuda önceki yıllarda alınan kararlar, yayınlanan direktifler bütüncü hafızasından çağrılır. Buna karşın, incelediğimiz örnekte, Google çeviri programının daha uygun bir ham metin ürettiğini, Yandex çevirinin ürettiği ham metninse *post-editing* işlemi gerektiren bir metin olduğunu söyleyebiliriz.

Uzay ve havacılık alanına ait metinlerden alıntıladığımız bölümlerin makine çevirisinden elde ettiğimiz ham metinleri, insan çevirmenin yapmış olduğu çevirilere oldukça yakın çevirilerdir. Bu metin türü için Google çeviri programının Yandex Çeviriden daha yetkin metinler ürettiğini söylemek yanlış olmaz. Her iki makine çevirisi programının ürettikleri ham metinlerde bazı terminolojik ve sözdizim hataları da gözlemlenmiştir. Makine çevirisi sistemlerinin uzmanlık alan metinlerinin çevirilerinde genel olarak anlam bütünlüğünü koruduğu ve gelişen teknoloji sayesinde biçimsel ve dilbilgisel özellikleri de erek metne uygun biçimde aktardıklarını söylemek mümkündür. Uzmanlık alan metinlerini makine çevirisi yaparak kullanmayı düşünen çevirmen, *post-editing* sürecinde terim karşılıklarının standart olup olmadığını alana ilişkin terminolojik kaynaklardan ve alanla ilgili bilgilendirici metinlerden kontrol edebilir. Kapsamlı bir *post-editing* gerektirmeyebilecek bu çeviriler, makine çevirisinin uzmanlık alan metinlerinde iyi sonuçlar verdiğini kanıtlamaktadır.

Sonuç olarak, çalışmamızın temel sorunsalı farklı metin türlerine ait metinlerin makine çevirisi sisteminde yapılan çevirilerinde, *post-editing* sürecinin çevirmen için nasıl işleyebileceğini ve söz

konusu sürecin aşamalarını saydamlaştırmaktı. İncelenen metin çevirisi örneklerinde, günümüz makine çevirisi sistemlerinde çevrilmiş edebiyat metninin henüz sistemden çıktıkları ham halleriyle kullanılabilmelerinin zor olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle OuLiPo gibi harf düşmelerinin, dil oyunlarının, söz sanatlarının yoğun olduğu edebiyat akımlarında elde edilen ham ürün, yoğun post-editing aşamasına ihtiyaç duyacaktır. Aynı şekilde, şiir çevirilerinin de sistemden çıktığı haliyle kullanılabilmesi henüz mümkün görünmemektedir. Uzmanlık alan metinleri için aynı yoğunlukta post-editing çalışmasına gerek yoktur. Genel olarak, her metin türü için başarılı bir *post-editing* süreci, metinlerin sisteme yüklenmeden önce, ön düzeltme işleminden geçmesi ve kontrollü dil kurallarına uygun hale getirilmesi uygun olabilir.

Makine çevirisi sistemlerinin günümüzde geldiği nokta, oldukça ileri olmakla birlikte ham ürünün kalitesine etki eden faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörlerin iyileştirilerek sistemlerin çok daha yetkin hale getirilmesi mümkündür. Sistemlerin iyileştirilmesi için, dil uzmanları, dilbilimciler, bilgisayar programcılarının dahil olduğu çalışma gruplarına çevirmenlerin dahil edilmesi de başvurabilecek yollardandır. Nitekim, çevirmenler erek okuru, erek kültürü ve erek sistemi göz önünde bulundurarak, doğal çeviri sürecini makine çevirisi sistemlerine uyarlamakta başarılı olabilirler. Makine çevirisi sistemlerinin özellikle zayıf oldukları metin türleri için farklı projeler geliştirilerek, sistemlerin iyileştirilmesi adına girişimlerde bulunulabilir. Makine çevirisi alanında yapılacak araştırmalar ve geliştirmeler, insan çevirisinin önüne geçmek için değil, insan çevirmenin en ekonomik yoldan kullanabileceği ve uygun çeviri haline getirebileceği birer ham ürün üretmek üzerine olmalıdır.

Kaynakça

- Abdal, G. (2018) Bejan Matur Çevirilerinden Örneklerle Metaforik Bir Yeniden Yazma Eylemi Olarak Şiir Çevirisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi [itobiad]*, 6 (5), 2379-2398.
- Aslan, E. (2021). La Place de la Traduction Automatique dans l'Enseignement de la Traduction. *Humanitas*, 18, 16-32.
- Aslan, E. (2018). Otomatik Çeviri Araçlarının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı: Google Çeviri Örneği. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 39, 87-104.
- Balkul, H. İ. (2015). Türkiye’de akademik çeviri eğitiminde çeviri teknolojilerinin yerinin sorgulanması: müfredat analizi ve öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüşleri üzerinden bir inceleme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı.
- Barut, E. (2022). İstatistiksel Makine Çevirisi İle Nöral Makine Çevirisinin Dilbilimsel Parametrelerle Karşılaştırılması: Google Translate. *Akdeniz Havzası ve Afrika Medeniyetleri Dergisi*, 4 (1), 103-118.
- Birkan Baydan, E. (2018). Edebiyat Çevirisinde Çevirmen ve Editör Kararları. *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları dergisi*, Özel Sayı, 286-291.
- Boğaziçi Üniversitesi, Boğaziçili Bilim İnsanlarından Edebi Makine Çevirisi. *Boğaziçi Üniversitesi*. (Çevrimiçi) <https://haberler.boun.edu.tr/tr/haber/bogazicili-bilim-insanlarindan-edebimakine-cevirisi>. Erişim: 27.07.2022.
- Choudhury, R. ve B. McConnell (2013). *TAUS – Translation Technology Landscape Report*. TAUS BV, De Rijp. Amsterdam.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Resmi Sitesi, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve Avrupa Birliği Çeviri Koordinasyon Başkanlığı'nın ortak yayınladığı “Çalışma Mevzuatı ile İlgili Avrupa Birliği Direktifleri” başlıklı rapor, (çevrimiçi) <https://www.csgb.gov.tr/media/1324/%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fma-mevzuat%C4%B1-ile-igli-avrupa-birli%C4%9Fi-direktifleri.pdf>, Erişim: 20.07.2022

- Çetiner, C. (2019). Makine çevirisi sonrası düzeltme işlemine (post-editing) yönelik kapsamlı bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 6, 462-472.
- European Association For Machine Translation. What is Machine Translation? (Çevrimiçi) What is Machine Translation? – European Association for Machine Translation (eamt.org) *European Association For Machine Translation*. Erişim: 27.07.2022.
- Forcado, M. L. (2010). Machine Translation Today. Y. Gambier & L. Van Doorslaer (Ed.), *Handbook of translation studies*, 1, 215-224. Amsterdam: Benjamins.
- Google Çeviri, (Çevrimiçi) https://tr.wikipedia.org/wiki/Google_%C3%87eviri. Erişim: 26. 07. 2022.
- Hutchins, J. (2001). Machine translation and human translation: In competition or in complementation. *International Journal of Translation*, 13(1-2), 5-20.
- Kenny, D. & Doherty, S. (2014) Statistical machine translation in the translation curriculum: overcoming obstacles and empowering translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(2), 276-294.
- Mossop, B. (2001), *Revising and Editing for Translators*, Manchester, UK, St. Jerome Publishing.
- Oggito. 10 Soruda Oulipo. *Oggito*. (Çevrimiçi) <https://oggito.com/icerikler/10-soruda-oulipo/23828>. Erişim: 27.07.2022
- Peraldi, S. (2016) De la traduction automatique brute à la post-édition professionnelle évoluée : le cas de la traduction financière. *Revue française de linguistique appliquée*, XXI, 67-90.
- Robert, A.M. (2010). La post-édition: l'avenir incontournable du traducteur ? *Traduire Revue française da la traduction*, 222, 137-144.
- Sadıkov, T. & Sarıgöl, K. (2021). Makine çeviri yöntemleri ve makine çevirisinin bugünkü durumu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(1), 192-205.
- Şahin, M. (2014). Using MT post-editing for translator training. *Tralogy*, <http://odel.irevues.inist.fr/tralogy/index.php?id=255&format=print>
- Şanverdi, H.İ. & Işıdan, A. (2021). Makine Çevirisi: Türkçe-Arapça Çeviri Bağlamında Google ve Yandex Çeviri Örneği. *Söylem Filoloji Dergisi*, 6 (1), 207-221.
- Trosborg, A. (1997) Translating Hybrid Political Texts. Anna Trosborg (Ed.), *Text Typology and Translation*, 145-159 Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Vaupot, S. (2021) Analyse des erreurs de traduction automatique pour la combinaison de langues slovène-français et perspectives pour une formation en post-édition. *Matices en Langues Extranjeras*, 14(2), 83-110.
- Yandex Çeviri, (Çevrimiçi) <https://tr.wikipedia.org/wiki/Yandex.%C3%87eviri> Erişim: 26.07.2022.
- Yandex. One Model Is Better Than Two, Yandex Translate Launches a Hybrid Machine Translation System. (Çevrimiçi) <https://yandex.com/company/blog/one-model-is-better-than-two-yandex-translate-launches-a-hybrid-machine-translation-system/>. *Yandex*. Erişim: 26.07.2022.

86. Küreselleşme çarkında çeviride uzmanlık kavramının bugünkü boyutu:, Akademi-piyasa işbirliğine giden süreçte yeni atılımlar: İŞKUR örneği

Fadime ÇOBAN¹

APA: Çoban, F. (2022). Küreselleşme çarkında çeviride uzmanlık kavramının bugünkü boyutu:, Akademi-piyasa işbirliğine giden süreçte yeni atılımlar: İŞKUR örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1344-1353. DOI: 10.29000/rumelide.1188808.

Öz

Küreselleşmenin muazzam boyutlara ulaştığı yirmi birinci yüzyılda, çeviri olgusunun ele alınmış şekli ve çevirmenden beklenen adımlar da değişmeye başlamıştır. Bilindiği gibi çağımız teknoloji çağıdır. Metinler artık çok kısa bir sürede yazılmakta ve anında çevirisine ihtiyaç duyulmaktadır. İki gün önce gündem olan bir metin, hızlı okunması ve sosyal medya gibi platformlarda hızlı yayılmasıyla bugün güncelliğini yitirebilir. İnternet'in henüz gelmediği dönemde, çevirmenler geçimlerini bir veya iki metin türü ve geleneğinde uzmanlaşarak sağlayabilmekteyken, artık daha fazla sayıda alanda uzman olmak gerekebilmektedir. Özellikle haber siteleri, şirketler, internet alışveriş sayfaları haber içerikleri ya da ürünlerini uluslararası ortamda da servis etmek için çeviriye ihtiyaç duymaktadır. Bunun yanı sıra, basılı metinlerin çoğu internet ortamına aktarılmıştır. Bundan böyle kullanıcılar dijital okuryazarlığın kendilerine sağladığı avantajlar çerçevesinde, içeriklerin kendi ihtiyaç duydukları kısımlarını “scroll down” yaparak çok kısa bir sürede okuyabilmektedir. Bu, farklı içeriklerin ve yeni ihtiyaçlara uygun metin türlerinin üretilmesi anlamına gelmektedir. Böyle bir ortamda, çevirmenlerin pek çok alanda kendini geliştirmesi gerekmektedir. Benzer şekilde Mütercim Tercümanlık bölümlerinde ders veren öğretim elemanları, belki de 10-15 yıl öncesinde çeviri piyasasında ihtiyaç duyulan çeviride uzmanlık alanları sayıca sınırlı olduğundan, bu uzmanlık alanlarına ilişkin dersleri öğrencilere sadece bir iki metinde uzmanlaşarak kolaylıkla aktarabilmekteydi. Seçmeli ders sayısının sınırlı olduğu bu zamanlarda, bu anlamda süreç yönetimi daha kolaydı. Ancak farklı içeriklerin her geçen gün artmasıyla, çeviri eğitimcileri de piyasayı akademiye taşımak açısından farklı metin türlerinde artık deneyim kazanmak zorundadır. Böylece öğrencilere piyasanın mezun olduktan sonra kendilerinden ne beklediği gösterilebilir. Günümüzde çeviri derslerinin giriş düzeyinde verilmesi artık yeterli değildir. Özellikle daha yoğun uygulama gerektiren yerelleştirme, makine çevirisi ve post-editing-son biçimleme, medikal cihaz çevirileri, görsel işitsel çeviri, işaret dili tercümanlığı vb. gibi yeni uzmanlık alanları ortaya çıkmıştır. Çeviri eğitimcilerinin bu derslerde çok kısa sürede uzman olmaları ilk başta mümkün olmayabilir. Bu anlamda zaman zaman çeviri piyasasında deneyimli olan çevirmenler mütercim tercümanlık bölümlerinde çoğunlukla kısmi zamanlı ders vererek akademik-piyasa etkileşimine katkı yapan paydaşlardır. Ancak mütercim tercümanlık bölümlerinde mesafe faktörü, üniversitenin bütçe ayırmaması gibi nedenlerle dışarıdan uzman her zaman çağrılmayabilir. Ya da dışarıdan eleman çağrılabilse de başka alternatiflerle takviye yapmak uzmanlaşma süreci açısından kaydadeğer olabilir. Bu çalışmada, üniversitelerin mütercim tercümanlık bölümlerine bir fikir sunmak ve böylelikle çeviride uzmanlaşmanın daha da sağlanabilmesi için İŞKUR odağında mesleki eğitim kursları tasarlanarak çevirmen adaylarının eldeki koşullar çerçevesinde uzmanlık kazanıp kazanamayacağı tartışılmıştır. Söz konusu kursların dışarıdan bir kişi görevlendirilerek daha az bütçeyle uzaktan verilebileceği de düşünülmektedir. Ancak tartışma yazısı olarak düşünülen bu

¹ Dr. Öğr.Üyesi, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Bartın, Türkiye), fcoban@bartin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3598-9122 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1188808]

çalışmayla İŞKUR gibi kurumlarla eğitsel işbirliği yaparak da öğrencilere faydalı olunabileceğine inanılmaktadır. Bu açıdan çalışmanın sonunda Bartın örneğinde İŞKUR işbirliği ile bir mesleki eğitim kursu tasarısına yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Mütercim Tercümanlık, çeviride uzmanlık alanları, uzmanlık, İŞKUR

The current dimension of the concept of specialization in translation in the globalization process: New breakthroughs leading to academy-market cooperation: The Case of İSKUR

Abstract

In the twenty-first century, when globalization has reached enormous dimensions, the way the translation activity is handled and the steps expected of translators have also begun to change. As known, our age is the age of technology. Texts are now written in a short period and there is a need for instant translation. A text that was on the agenda two days ago might become out of date today due to its fast consumption and instant spread on social media. While translators could earn their living through specialization in one or two text types in the era, when the Internet was not familiar, it may now be necessary to be specialized in many more areas. Particularly news sites, companies, and internet shopping pages need translation activity to serve their contents or products for the international environment. Besides, most of the printed texts have now been transferred to the Internet. From now on, users can choose the part of the content they need to read within the framework of the advantages of the concept of digital literacy by “scrolling down.” This means producing different content and text types suitable for new needs. In such environments, translators have to improve themselves in many areas. Nevertheless, the lecturers teaching in the Translation and Interpreting departments could quickly transfer courses about these specialized areas to the students via specializing in only one or two texts 10-15 years ago because the areas of specialization in translation needed in the translation market were then limited in number. At those times when the number of elective courses was few, process management was more straightforward in this sense. However, as a result of an increasing number of different contents, lecturers have now to gain experience in different text types to move the market to academia. Thus, prospective students can be shown what the market expects of them after their graduation. From now on, localization, machine translation, post-editing, translations of medical devices, audio-visual translation, sign language interpreting, etc., should be practiced in more detail rather than giving translation courses at the introductory level. New areas of specialization seem to have emerged. Then, in the beginning, it may not be possible for lecturers to become experts in these courses in a very short time. In this sense, experienced translators in the translation market sometimes serve as the stakeholders who contribute to the academic-market interaction by offering part-time lectures within the translation and interpreting departments. However, such experts may not give lectures for reasons such as the factor of distance and the lack of budget of the university in translation and interpreting departments. Though the university can meet the cost of a part-time lecturer outside the university, alternatives can be remarkable for the specialization process. In this study, it has been discussed whether prospective translators can gain expertise within the framework of the conditions at their hands by designing training courses on the focus of İSKUR to present an idea to the translation and interpreting departments of universities and thus provide further specialization in translation. It is thought that these courses can be given remotely, with less budget, by assigning an external person. Still, this discussion-based paper is believed to help students thanks to educational cooperation with

institutions such as ISKUR. In this regard, at the end of the study, a training course has been designed in the case of Bartın City.

Keywords: Translation& Interpreting, specialized texts in translation, specialty, ISKUR

Giriş²

Dijital çağın yaşandığı bu yeni yüz yılda insanlar her geçen gün son teknolojik ürünlerle çevrelenen bir zaman diliminde yaşamaya başlamıştır. Bu gelişmelere ayak uydurmak bireysel açıdan yeni becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Ayrıca teknolojik ilerleme sadece insanları değil bilim dallarını ve mesleki ortamları da ciddi ölçüde etkilemektedir. Dijitalleşmenin etkileri çeviribilim ve çeviri olgusunda da rastlanılabilir. Zira önceden sadece dilsel bir aktarım şeklinde görülen, zamanla kültürel aktarım şeklinde de ele alınmaya başlayan çeviri kavramı bugün teknolojik dönüş altında da incelenmesi gereken bir kavrama dönüşmüştür³. Dolayısıyla çevirmenden beklenen tutumlar da bir 10-20 yıl öncesine kıyaslandığında aynı değildir. Günümüzde uzmanlık alanları sayısı kaydadeğer bir şekilde artmış ve yeni ortaya çıkan alanlarda farklı metinlerin yazılmasına ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Çevirmenler, çok eskiden sadece bir ya da iki çeviri alanında uzman olarak geçimlerini sağlayabilmekteyken, çeviriden para kazanma olasılığının şu anki şartlara göre artırılabilmesi için daha fazla çeviri alanına yönelmek de gerekebilmektedir. Zira günümüzde özellikle sosyal medya metinleri, reklamlar, teknik metinler hızlıca üretilip, hızlı tüketilmektedir. Bu tür metinlerin çevirisinde hız faktörü önemli hale gelmiştir. Metinler ne kadar hızlı çevrilirse, o kadar çok çeviri işi alınabilmekte ve çevirmenler artık aynı anda bile birden çok çeviri işi yürütebilmektedir.

Çevirmenlerin teknoloji ve iletişim çağında kendilerinden talep edilen beceri setlerinin genişlemesi gibi durumlara uyum sağlayabilmesi ise çağdaş bir çeviri eğitimiyle mümkün olabilmektedir. Çağdaş sayılabilecek bir çeviri eğitimi ise geçmiş odaklı değil gelecek odaklı olmalıdır. Mütercim Tercümanlık bölümlerinde verilen zorunlu ve seçmeli derslerin sayısı geçmişe oranla artmıştır. Çünkü piyasada artık çeviri talep edilen bir sürü alan bulunmaktadır. Bu anlamda eskiye nazaran bu bölümlerde eğitim veren öğretim elemanlarının ders yönetimi ve derste uzmanlık kazanma süreçlerinin zorlaştığı da söylenebilir. Çağımızda çeviri derslerinin giriş düzeyinde verilmesinden ziyade daha detaylı anlatılması gereken yerelleştirme, makine çevirisi ve post-editing (son biçimleme), medikal cihaz çevirileri, görsel işitsel çeviri, işaret dili tercümanlığı vb. gibi yeni uzmanlık alanları ortaya çıkmıştır. Bu derslerin detaylı anlatılması, çevirmen adaylarının piyasayı tanınması açısından önemlidir. Ayrıca çevirmen adaylarına gerçek zamanlı çeviri piyasasını takip edebilmeleri için bir ders ortamı içerisinde uygulamalar yaptırılmalıdır. Bunun için ise dışarıdan destek almaya ihtiyaç duyulabilmektedir. Çünkü mütercim tercümanlık bölümlerinde ders veren öğretim elemanı sayısı nicel olarak yetersiz olabilmekte ve söz konusu derslerde henüz tam bir uzmanlık kazanma şansı her zaman olmayabileceği için kısmi zamanlı ders vererek akademik-piyasa etkileşimine katkı yapan paydaşlara ihtiyaç duyulabilmektedir. Çevirmen adaylarının uzmanlık kazanmak sürecinde bu bir yöntem olabilse de mesafe faktörü, üniversitenin bütçe ayırmaması gibi nedenlerle dışarıdan uzman her zaman çağrılmayabilmektedir. Dışarıdan eleman çağrılrsa da alternatif yaklaşımların denenmesi de uzmanlaşma sürecine katkı yapabilir.

Bu çalışmada, üniversitelerin mütercim tercümanlık bölümlerine bir fikir sunmak ve böylelikle çeviride uzmanlaşmanın daha da sağlanabilmesi için İŞKUR odağında mesleki eğitim kursları tasarlanarak

² Bu araştırma esnasında düşüncelerini paylaşan ve çalışmaya katkı yapan uzman çevirmen Ali Osman TEZCAN'a ve Emrah BÜKE'ye teşekkürlerimi sunarım.

³ Çeviride dönüşler için bkz. Snell Hornby, M. (2000). *The turns of translation studies: new paradigms or shifting viewpoints*, Benjamins Publishing Company.

çevirmen adaylarının eldeki koşullar çerçevesinde uzmanlık kazanıp kazanamayacağı Bartın ili örneğinde bir mesleki eğitim kursu tasarısı sunularak tartışılmıştır. Söz konusu kursların dışarıdan bir kişi görevlendirilerek daha az bütçeyle uzaktan verilebileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın tartışma kısmına geçmeden önce ise, uzmanlık, uzmanlaşma, çeviride uzmanlık kavramlarına değinilerek öğrencilerin çeviride uzmanlaşma sürecinde karşılaşılabileceği engeller açıklanmıştır.

Araştırma sorunları

1. Uzmanlık ve uzmanlaşma kavramları tanımları nelerdir?
2. Çeviride uzmanlık kavramı nedir?
3. Çeviride uzmanlaşmada öğrenciler tarafından karşılaşılan engeller nelerdir?
4. Çeviride uzmanlık kazanılmasında İŞKUR'un rolü ne olabilir?
5. İŞKUR bünyesinde düzenlenecek tasarı mesleki eğitim kursları çeviride uzmanlık kazanılması sürecine katkı yapabilir mi?

Yöntem

Bu çalışmada İŞKUR odağında çeviride uzmanlık kazanılmasında tasarı mesleki eğitim kurslarının yeri betimleme yaklaşımı ile açıklanmıştır.

Çalışmanın sınırı

Alanyazın tarandığında, çeviribilim literatüründe İŞKUR ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış olmasından dolayı, bu çalışma ilgili alanda literatür oluşturmak adına öncü bir çalışma olarak ele alınabilir. İŞKUR ile ilgili en temel kaynak olarak "Aktif İşgücü Hizmetlerinin Yürütülmesine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Genelge" den yararlanılmış ve çalışmanın sınırları belirlenmiştir. Yıllık işgücü eğitim planı illere göre değiştiğinden, Bartın şehri bölgenin turistik yapısı nedeniyle İŞKUR örnek tasarısı olarak seçilmiştir.

Uzmanlık ve uzmanlaşma, çeviride uzmanlık kavramı üzerine ve çevirmen adaylarının uzmanlaşma sürecinde karşılaştıkları engeller

Uzmanlık (ing: specialty), belli bir alanda uzmanlaşma sürecinin tamamlanmasından sonra mesleğe ilişkin edinilen nitelik veya özellikler olarak tanımlanabilirken⁴ uzmanlaşma (ing: specialization), uzmanlık kazanma süreci ve bu süreçte çalışma alanına ait edinilen bilgi birikimi şeklinde⁵ ele alınabilmektedir. Mütercim tercümanlık bölümlerinde okuyan öğrencilerin dört yıllık lisans eğitimi boyunca aldıkları eğitim aslında uzmanlaşma süreçlerini yansıtmaktadır. Öğrenciler aldıkları dersler, ilgi alanları veya yakın hissettikleri alanlar sayesinde dört yıllık süreç içerisinde ilerideki uzmanlık alanlarını belirleyerek uzmanlaşma sürecini başlatabilmekte ve sonunda bir uzmanlık kazanabilmektedir. Bazı öğrenciler yerleştirme süreçlerinde uzmanlaşmak isterken (post editing-son biçimleme, proje yöneticiliği, yerleştirme mühendisliği, görsel işitsel çeviri, video oyun çevirisi, genel olarak çeviri teknolojileri alanlarında uzmanlaşma), bazı öğrenciler ise çeviride diğer alanlarında (hukuk çevirisi, edebi çeviri, ticari metin çevirileri, basın çevirisi, tıbbi çeviri, sosyal bilimler metinleri vb. çeviri alanlarında) uzmanlaşmak isteyebilir ya da kendilerini bir ya da birkaç alana yakın hissedebilir.

⁴ <https://www.merriam-webster.com/dictionary/specialty> Erişim: 19.06.2022

⁵ <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/specialization> Erişim: 19.06.2022

Uzmanlaşma süreci tamamlanınca kazanılan uzmanlık çevirmen adaylarının mezun olduktan sonra geçimlerini sağlayabilecekleri alanları ifade etmektedir.

Dört yıllık lisans eğitimleri boyunca, çevirmen adayları zaman zaman uzmanlaşma sürecinde zorluklar yaşayabilmektedir. Özellikle eğitim alınan üniversite öğretim elemanı sayısının yetersiz olması, dış paydaşlardan ders almanın zaman ve maddi koşullar yüzünden mümkün olmaması, akademik kadronun çoğunlukla çevirmenlik mesleği dışında bireylerden oluşması gibi nedenlerle çevirmen adayları çeviride tam bir uzmanlık kazanmadan mezun olabilmekte ve neticede pedagojik formasyon alarak çevirmenlik dışında öğretmenlik ya da başka mesleklere kayabilmektedir. Bununla birlikte, akademi ve çeviri piyasası arasında oluşan boşluk nedeniyle, çeviri eğitimi gerçek zamanlı çeviri piyasasından uzak şekilde verilebilmekte, neticede çevirmen adayları piyasada kendilerini neyin beklediğini bilemeden mezun olabilmektedir. Bu da çevirmen adayları açısından işsiz kalma korkusuna ve neticede cesaret kırılmasına yol açmaktadır. Özellikle makine çevirisi sistemlerinin geliştiği bir dönemde, çevirmen adaylarının çevirmenlik mesleğinin geleceği konusunda kapıldığı endişe düşünüldüğünde ve teknik/teknolojik alanlarda yeterli donanımda bir çeviri eğitimi verilememesi durumunda öğrenciler çeviri araçlarını yetkin kullanamadan mezun olabilmektedir. Bu da ileriki dönemde geleceğin çevirmenlerinin bu meslekten soğuması anlamına gelebilmektedir.

Bu sorunlara bir çözüm bulabilmek ve akademi-piyasa işbirliğini sağlayarak çevirmen adaylarının çeviri piyasasında kendilerini yer bulabilmeleri için çeviride uzmanlık kazanmak önemlidir.

Çeviride uzmanlık kazanılmasında İŞKUR'un yeri

İŞKUR hakkında

Türkiye İş Kurumu (İŞKUR), 4 Ekim 2000 tarih ve 617 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile İş ve İşçi Bulma Kurumu yerine kurulmuştur. Bununla birlikte, 617 sayılı Kanun Hükmünde Kararname Anayasa Mahkemesi tarafından 31.10.2000 tarih ve Esas No: 2000/63, Karar No: 2000/36 sayılı karar ile iptal edilmiştir. İptal kararının Resmî Gazete'de yayımlanmasından ancak dokuz ay sonra söz konusu kararname yürürlüğe girebilmiştir. Dokuz aylık süre içerisinde, yeni bir yasal düzenleme yapılamamıştır. Bu nedenle Kurum faaliyetlerini yasal zeminden yoksun bir şekilde yürütmek durumunda kalmıştır. Bunlara ilaveten Kurum, kuruluş yasasına TBMM tarafından 25 Haziran 2003'te kabul edilen ve 05.07.2003 tarih ve 25159 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 4904 sayılı Türkiye İş Kurumu Kanunu ile kavuşabilmiştir. İstihdamın korunması, geliştirilmesi, yaygınlaştırılması ve işsizliğin önlenmesi faaliyetlerine destek olarak işsizlik sigortası hizmetlerini yürütmek için kurulan Türkiye İş Kurumu yeni yasa sayesinde, görev alanı genişletmiş ve işçi bulma hizmetinin yanı sıra aktif ve pasif işgücü politikalarını hayata geçirebilecek bir yapıya kavuşturulmuştur. İŞKUR bünyesinde, katılımcı ve toplumsal diyaloga açık bir organizasyon modeli benimsenmiş, istihdam politikalarının tesis edilmesinde katkı sağlamak üzere, kamu ve üniversite temsilcilerinin de bulunduğu bir Genel Kurul oluşturulmuştur. Yönetim kurulu, işçi, işveren, esnaf ve sanatkârlar temsilcilerinden belirlenmiştir. İŞKUR tarafından zamanla il bazında, Bölge Müdürlükleri yerine İl Müdürlükleri oluşturulmuştur. Etkin hizmet verebilmek için ise Kurum bünyesinde, nitelikli personel istihdamını sağlamak üzere kariyer meslek olarak İstihdam Uzmanlığı da tesis edilmiştir⁶.

Tartışma ve bir mesleki eğitim kursu tasarısı örneği

⁶ <https://www.iskur.gov.tr/kurumsal-bilgi/tarihce/> **Erişim:** 21.06.2022

İŞKUR tarafından yayınlanan “Aktif İşgücü Hizmetlerinin Yürütülmesine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Genelge” incelendiğinde, kurum bünyesinde mesleki eğitim kursları düzenlendiği görülmektedir. Aslında, “mesleki eğitim kursları, İŞKUR’a kayıtlı herhangi bir mesleği olmayan, bir mesleği olmakla birlikte mesleğinde iş bulamayan veya mesleğinde yeterli olamayan işsizlerin niteliklerini geliştirerek istihdam edilebilirliklerini artırmak amacıyla düzenlenen kurslardır. Kurslar işverenlerden veya işgücü piyasasından gelen taleplere bağlı olarak açılmaktadır”⁷. Anlaşılabileceği üzere kurslar aslında işsiz grupları hedeflemektedir. Bununla birlikte henüz mezun olmamış veya henüz uzmanlaşma sürecini tamamlamamış olan ya da uzmanlık alanına henüz karar veremeyen çevirmen adaylarının da bu mesleki eğitim kurslarına katılımı akademik ortam tarafından sektörle işbirliği yapılarak sağlanabilir⁸ (bkz. Dipnot) ve böylece akademi-piyasa arasındaki boşluk bir derece giderilebilir. Böylece çevirmen adayları, piyasada kendilerini neyin beklediği konusunda zihinlerinde oluşan önyargıları daha mezun olmadan kırabilir. Mesleki deneyim açısından bu tarz fırsatlar yararlıdır. Söz konusu yönetmeliğin 8/1.maddesinde şöyle bir hükümden bahsedilmektedir. “Yıllık işgücü eğitim planında yer alan mesleklerde kurs düzenlenebilmesi için işgücü piyasasından veya işverenlerden talep gelmesi gerekir. Söz konusu talebin, il müdürlüğü tarafından yapılacak çalışmalar sonucunda Kurum kayıtlarından karşılanamaması halinde Genel Müdürlükten uygunluk onayı alınması şartıyla sadece karşılanamayan kısım için mesleki eğitim kursu düzenlenebilir”⁹. Hükümde “yıllık iş gücü eğitim planında yer alan meslekler” ifadesi geçmektedir. Bu mesleklerin yer aldığı eğitim planları İŞKUR tarafından il müdürlükleri bazında her yıl yayınlanmaktadır. Bununla birlikte 2022 yılına ait İstanbul, İzmir, Ankara, Bursa gibi büyük şehirlerinin eğitim planlarında mütercim, tercüman, çevirmen kavramları taratılmış ancak bir bulguya rastlanmamıştır¹⁰. Bununla birlikte çalışmanın başladığı yer olan Bartın İli içerisindeki İŞKUR yöneticileriyle yapılanda görüşmede, Bartın İli bazında¹¹ işveren talebiyle veya işgücü piyasası (çeviri büroları, çeviri piyasası) en az yüzde 70 istihdam taahhüdü verildiği taktirde mütercim tercümanlık için mesleki eğitim kursu açılabilceği belirtilmiştir. Bu noktada üniversitelerin mütercim tercümanlık bölümü öğretim elemanları ve çeviri piyasasında çalışan çevirmenlere iş düşmektedir. İç ve dış paydaşlar olarak üniversitelerin bulunduğu il bazında akademi-piyasa işbirliği neticesinde, mütercim tercümanlık yıllık mesleki eğitim planlarına dahil olabilir. En az Yüzde 70 istihdam taahhüdü verildiği taktirde de mesleki eğitim kursları tesis edilebilir.

Mesleki eğitim kurslarıyla ilgili yönetmeliğin 10/8.maddesinde şöyle bir hüküm de göze çarpmaktadır: “Çalışanlara yönelik olarak hizmet sağlayıcılarla iş birliği kapsamında mesleki eğitim kursları düzenlenebilir. Düzenlenecek eğitimlerde yükleniciye¹² eğitici gideri ödenebilir. Bu kapsamda düzenlenen kurslara katılan kursiyerlere kursiyer zaruri gideri ödenmez ancak 31/5/2006 tarihli ve 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanununun 5 inci maddesinin birinci fıkrasının (e) bendi gereği ödenecek sigorta primleri Kurum tarafından karşılanır ve kurs bitirme sertifikası verilir.”¹³. Bu hükümden anlaşılabileceği üzere mesleki eğitim kursu açılması durumunda İŞKUR eğitici giderlerini ödeyebilmekte ve kursiyer zaruri giderleri dışında, sigorta primlerini karşılayarak kurs bitiminde kursiyere bir sertifika vermektedir. Böylelikle, iç ve dış paydaşların destekleriyle illerinde mesleki eğitim kursu açılma imkanına kavuşan çevirmen adayları, bu kurslara katılarak kursun sonunda

⁷ <https://www.iskur.gov.tr/sikca-sorular-sorular/aktif-ismgucu-hizmetleri/> **Erişim:** 21.06.2022

⁸ “Eğitilmelere katılmalarına ve istihdam edilmelerine engel durumları bulunmadığının uygun görülmesi halinde, sadece yükseköğretim [öğrencileri] ve açık öğretimdeki öğrenciler kurslara katılabilirler” <https://www.iskur.gov.tr/sikca-sorular-sorular/aktif-ismgucu-hizmetleri/> **Erişim:** 21.06.2022

⁹ <https://www.istib.org.tr/resim/siteici/files/meis.pdf> **Erişim:** 25.06.2022

¹⁰ <https://www.iskur.gov.tr/kurumsal-bilgi/ihaleler/?page=1> **Erişim:** 25.06.2022

¹¹ Bartın’da mütercim tercümanlık mesleğini İŞKUR il bazlı yıllık mesleki eğitim planına dahil etmek amacıyla girişimler başlamıştır.

¹² Eğitim verilmesini talep eden kurum ya da birey.

¹³ <https://www.istib.org.tr/resim/siteici/files/meis.pdf> **Erişim:** 25.06.2022

sertifika alabilir ve bu sertifikayı ileride istihdamlarını kolaylaştırmak için özgeçmişlerine ekleyebilirler. Ayrıca üniversite içinde başlayan çeviri uzmanlığı eğitimi bu mesleki eğitim kursları sayesinde saha tecrübesine dönüşebilir.

Mekân kısıtlamaları ve masraflara karşılık “Aktif İşgücü Hizmetlerinin Yürütülmesine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Genelge”de 22/8.maddesinde şu şekilde bir hüküm de yer almaktadır: “Mesleki eğitim kursu düzenlenecek mesleğin uygun olması halinde Genel Müdürlük tarafından belirlenecek usul ve esaslar dâhilinde bilgi iletişim teknolojileri kullanılarak uzaktan eğitim yöntemleri ile de kurs düzenlenmesi mümkündür.”¹⁴. Kursun uzaktan eğitim yoluyla verilmesi mekân sorununu çözerek, daha çok hedef kitle anlamına gelmektedir. Böylece bu kurslardan aynı anda pek çok mütercim tercümanlık öğrencisi istifade edebilir. Hatta iç ve dış paydaşların destekleriyle, diğer illerin yıllık eğitim planlarında yer alan meslekler grubuna mütercim tercümanlık dahil olursa, uzaktan eğitim pek çok ilden öğrenciye sunulabilir.

Çeviride uzmanlık kazanılmasında yeterli koşulların sağlanması durumunda İŞKUR bu nedenle önemli bir konuma sahiptir. Böylelikle, akademi sektör işbirliği sağlanarak il bazında bile olsa mesleki eğitim kursları tahsis edilebilir. Söz gelimi, mera hayvancılık faaliyetlerinin yoğun olduğu İç Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde, İl Müdürlükleri bazında paydaşların katılımıyla mütercim tercümanlık o yılki eğitim planına dahil edilebilirse, mesleki eğitim hayvancılık metinleri üzerine verilebilir. Böylece, İç Anadolu ya da Doğu Anadolu bölgelerinde okuyan mütercim tercümanlık öğrencileri hayvancılık metinleri çevirisi alanında uzmanlaşırken, il veya bölge bazlık bir ihtisaslaşma söz konusu olacaktır. Eğitimlerin bilgi teknolojileri kullanılarak uzaktan verilmesi sayesinde ayrıca dışarıdan öğrenciler ilgileri varsa bu kurslara katılabilirler. Böylece en azından öğrenciler istedikleri uzmanlık alanında sahaya uygun bir eğitim alabilir ya da ihtisaslaşma daha sağlam temellere oturtulabilir. Bu şekilde de hayvancılık ve tarım konularına ilgi gösteren bir çevirmen adayı kendi ilgi alanıyla ilgili bir tecrübe kazanacaktır. Hatta çevirmen adayları belli koşullar gözetilerek¹⁵ başka mesleki eğitim kurslarına katılarak farklı alanlarda (bilgi teknolojileri, sanayi, havacılık vb.) da uzmanlık kazanabilir.

Bartın ili örneğinde İŞKUR odağında bir mesleki eğitim kursu tasarısı

Kurs süresiyle ilgili olarak söz konusu genelgede İl müdürlüğü tarafından düzenlenecek kurslarda uygulanacak sürelerle ilişkin olarak Yönetmeliğin 25/1.maddesinde “Toplam kurs süresi; kursun düzenleneceği meslek konusunda eğitim programını onaylayan üniversitenin veya MEB’in belirlediği süre kadardır.” hükmüne ve 25/2.maddesinde “Toplam kurs süresi yüz altmış fiili günü aşamaz.”¹⁶ hükmü yer almaktadır. Bu nedenle tasarlanan kursun süresi, kursun bitirilmesi için tanınan azami kurs süresi yerine yüz yirmi gün olarak tasarlanmıştır.

¹⁴ <https://www.istib.org.tr/resim/siteici/files/meis.pdf> Erişim: 25.06.2022

¹⁵ Yönetmeliğin 27/3.maddesinde “Kursu tamamlayan kursiyerler, kursu tamamlamalarından itibaren dokuz ay geçmeden yeni bir kurstan yararlanamazlar.” hükmüne yer verilmektedir”
<https://www.istib.org.tr/resim/siteici/files/meis.pdf> Erişim: 25.06.2022.

¹⁶ “<https://www.istib.org.tr/resim/siteici/files/meis.pdf> Erişim: 25.06.2022

Kursun düzenlenme amacı¹⁷

Çevirmen adaylarının Amasra, İnkum, Güzelcehisar, Mugada, Ulus gibi turistik bölgeleri bulunan Bartın ili genelinde turizm alanına yönelik metinlerin¹⁸ çevirisinde mesleki niteliklerinin geliştirilmesine, böylece olası işsizliğin azaltılmasına yardımcı olmak¹⁹ kursun amacını oluşturmaktadır.

Kursun verilmesi istenen minimum süreler temel alınmıştır.

Günlük Kurs Süresi: 5 Saat

Haftalık Kurs Süresi: 30 Saat, toplamda 16 Hafta

Kurs Başvuru Kanalı: “İŞKUR’a [kaydolmanız] halinde internetten ön başvuru yapabilirsiniz. Ön başvurunun ardından il müdürlüğü ile iletişime geçip iş ve meslek danışmanınız ile görüşmeniz gerekmektedir. Yapılacak değerlendirmelerin ardından kursa katılım şartlarını sağlamanız halinde iş ve meslek danışmanı onayı ile mesleki eğitim kursuna katılım sağlayabilirsiniz”²⁰. (**Not:** Kursa öğrenciliği bitmiş bireyler de katılabilir).

Kurs Verilme Şekli: Yaygın etki açısından uzaktan

Hizmet Sağlayıcı: Bartın Üniversitesi

Eğitmen: Ayşe Paşalı²¹

Kursun Verileceği Günler: Pazartesi-Cumartesi

Kurs Başlama Saati: 10.30²²

Kurs Bitiş Saati: 17.30 (1 saat öğle yemeği arası)

Kurs İçeriği: Turizm metinleri yazım dili ve özellikleri, turizm metinlerinin çevirisinin özellikleri, turizm metinleri çevirilerinde uygulanabilecek kuramsal yaklaşımlar ve çeviri stratejileri, karşılaşılan zorlukla baş etme yolları, sınıf içi ya da çeviri ödevi olarak, Bartın ilini tanıtan çevirisi yapılmamış metinlerin çevirileri (Müze metinleri, şehri tanıtan broşürlerin çevirisi ve tartışılması, Bartın, Amasra, İnkum, Güzelcehisar, Mugada, Ulus bölgelerindeki çevirisi yapılmamış levhaların çevirileri ve tartışılması)²³.

¹⁷ <https://www.iskur.gov.tr/sikca-sorulan-sorular/aktif-iscucu-hizmetleri/> **Erişim:** 21.06.2022

¹⁸ Turizm alanı metinlerinin çevirisi, tasarı kurs için seçilmiş olsa da Bartın Üniversitesi'nin bölgesel kalkınma odaklı ihtisaslaşma alanı YÖK tarafından Akıllı Lojistik ve Bölge Uygulamaları olarak belirlendiğinden, bu alana yönelik bir mesleki kurs da önerilebilir.

¹⁹ Çeviri uygulamaları yaptırılarak çevirilerin tartışılması ve geri bildirimler yoluyla çevirileri iyileştirmek hedefler arasındadır.

²⁰ <https://www.iskur.gov.tr/sikca-sorulan-sorular/aktif-iscucu-hizmetleri/> **Erişim:** 21.06.2022

²¹ Tasarlanan ders için eğitmen olarak turizm rehberi ve çevirmen Ayşe Paşalı ile anlaşılmıştır. (**Ayşe Paşalı:** Tasarı için uydurulmuş bir isimdir). Ayşe Paşalı turizm alanında uzun yıllardır çalışmış ve turizm metinleri çevirisinden geçimini sağlayan, bu alanda ders verebilecek yeterlikte biri olarak kurgulanmıştır.

²² Söz konusu kursun uzaktan ve yaz dönemi verilmesi planlanmaktadır.

²³ Kursun büyük bir çoğunluğu çeviri uygulaması ve tartışılması şeklinde öngörülmektedir. Bu kursu alan bireyler sınavdan geçmeleri durumunda aldıkları sertifika ile turizm metinleri çevirisinde uzman olduklarını kanıtlayabilirler. Ayrıca, Bartın'da yaşamak isteyen ve kalan bireyler eğitim sonunda Valilik, İl ve Kültür Turizm Müdürlüğü, Belediye, Bartın Üniversitesi Turizm İşletmeciliği Bölümü, Bartın Üniversitesi İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü, Turist Danışma Büroları, Tur Şirketleri, bölgedeki turist rehberleri ile katılımcı projeler gerçekleştirip kendilerine istihdam alanı oluşturabilirler. Dokuz ay dolduktan sonra da başka bir mesleki eğitim kursuna katılarak, farklı bir alanda da uzmanlık edinerek istihdam alanlarını genişletebilirler. Burada belirlenen ders içeriği taslak aşamasındadır. Bu makale yayınlandıktan sonra, Bartın ili örneğinde sunulan tasarı ders içeriği ile ilgili olarak İŞKUR ile bir işbirliği yapıp yapılamayacağı da görülecek ve İŞKUR yetkililerinin teşviki sağlanabilirse, bu örnekler başka illerin ihtiyaçlarına ve ilin olanaklarına göre çoğaltılabilecektir. Söz konusu çalışma bu sebeple bir tartışma yazısı şeklindedir. Dersin bir uzman tarafından bölgenin ihtiyacına göre verilecek olması, öğrencilerin bölgede istihdamını sağlayarak Bartın iline kalıcı olarak yerleşmesini sağlayabilir. Alınması öngörülen yoğun eğitim sayesinde, öğrenciler bölüm seçmeli derslerinde görebilecekleri turizm metin türlerinden daha yoğun metin türüyle karşılaşma olanağına sahip olabilir. Bölge ihtiyaçlarına göre daha pratik odaklı bir çeviri eğitimi bu şekilde verilebilir. Böylesi bir derste çeviri için seçilecek metinlere ilişkin eğitimin bölge ihtiyaçlarına göre alanda uzman bir eğitmen tarafından verilmesi planlanmaktadır. Bununla birlikte söz konusu bu tartışma yazısı uygulamaya dökülebilirse, ders içeriğinin eğitmen tarafından da değiştirilebilecek esneklikte tutulması öngörülmektedir. Örnek metinler eğitmen tarafından belirlenecektir.

- Kursta katılan kursiyerlerin kısa vadeli sigorta kolları kapsamında genel sağlık sigortası primleri ve iş kazası meslek hastalığı sigorta primleri ödenecektir²⁴.
- Kurs bitiminde adaylara yapılacak sınavla sertifika verilecektir²⁵.

Sonuç

Bu çalışmada, çevirmen adaylarını uzmanlaşma süreçlerinde çeviri piyasasına daha hazır hale getirmek için başvurulabilecek yollardan biri olan İŞKUR mesleki eğitim kursları anlatılmaya çalışılmıştır. Söz konusu kursları vermenin bazı koşulları bulunmaktadır. Bu koşullar tartışma kısmında açıklanmıştır. İç paydaş olarak üniversitelerin, dış paydaş olarak işveren, işgücü piyasası olarak nitelendirilebilecek çeviri piyasası ve İŞKUR gibi kurumların dayanışmasıyla, çevirmen adayları mezun olmadan birtakım çeviri alanlarında yukarıda açıklandığı şekliyle mesleki eğitim kursları almaları için teşvik edilebilir. Bu kurslar, en fazla 160 gün verilmektedir. Çevirmen adayları bu programlara kaydolarak uzmanlaşma sürecinde ilgi duydukları alana göre yoğun çeviri faaliyeti gerçekleştirerek mezun olmadan o konuda yetkin hale gelebilir ve çeviriden para kazanma sürecini henüz öğrencilik döneminde başlatabilir. Kurslara öğrenciler dışında önceden mezun olmuş bireylerin katılması da mümkün olduğundan çok yönlü bir tartışma ortamı meydana getirilebilir. Bu kurslar sayesinde bölgesel kalkınma odaklı faaliyetlere de katkı yapılabilir. Zira tarım faaliyetlerinin yoğun yapıldığı bölgelerde tarım metinleri çevirisi alanında bir mesleki kurs verilmesi bölge halkının değerlerine olan farkındalığını arttıracak gibi, kursta katılanlar ve konuya ilgi duyanlar tarımla ilgili kurum ve kuruluşlarda/firmalarda (Tarım ve Orman Bakanlığı) mütercim ya da tercüman olarak istihdam edilebilir. Ayrıca söz konusu kurslar akademi ve piyasa arasında oluşan boşluğun azaltılmasında önemli bir konuma sahiptir. Özellikle, öğretim elemanı sayısının az olduğu veya bu alanda eğitim verecek hocaların bulunamadığı mütercim tercümanlık bölümlerinin bulunduğu illerde, şartlara bağlı olarak uzaktan veya yüz yüze İŞKUR destekli mesleki kurslar verilmesi de üniversitelerin başlattığı uzmanlaşma sürecini hızlandırabilir. Çevirmen adayları en azından piyasanın kendilerinden neyi beklediğini görebilir ve mesleklerine yönelik önyargıları azalabilir. Üniversitelerin başlattığı uzmanlaşma süreci bu mesleki kurslar sayesinde sadece giriş düzeyinde olmaktan çıkarak makro yaklaşımlarla bu şekilde tamamlanabilir.

Kaynakça

Aktif işgücü hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin usul ve esaslar hakkında genelge
<https://www.istib.org.tr/resim/siteici/files/meis.pdf> Erişim: 25.06.2022

Snell Hornby, M. (2000). *The turns of translation studies: new paradigms or shifting viewpoints*, Benjamins Publishing Company.

Specialty, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/specialty> Erişim: 19.06.2022

Specialization, <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/specialization>
 Erişim: 19.06.2022

<https://www.iskur.gov.tr/kurumsal-bilgi/tarihce/> Erişim: 21.06.2022

²⁴ <https://www.iskur.gov.tr/sikca-sorulan-sorular/aktif-iscucu-hizmetleri/> Erişim: 21.06.2022

²⁵ “Mesleki yeterlilik belgesi verilebilen mesleklerde açılan kurslarda MYK tarafından belirlenmiş mevzuat çerçevesinde sınav yapılır ve sınavda başarılı olanlara mesleki yeterlilik belgesi verilir. Mesleki yeterlilik belgesi verilemeyen mesleklerde açılan kurslarda ise MEB veya üniversite tarafından sınav yapılır ve sınavda başarılı olanlara MEB veya üniversite tarafından kurs bitirme belgesi veya sertifikası verilir” ifadeleri gereğince bir sınav yapılması düşünülmektedir. MYK tarafından, 12UMSO274-6 referans koduyla çevirmen Seviye 6 olarak belirlenmiş ve çevirmenlik yeterlik belgesi almak için sınav konusu tartışılmaya başlamıştır. Bu durum kesinleştiği taktirde, tasarlanan kursun sınavı da ona göre yapılacaktır” (bkz. https://portal.myk.gov.tr/index.php?fileName=12UMSO274-6%20Rev%2001%20C3%87evirmen&dl=Meslek_Standartlari/5427/SON_TASLAK_PDF_20200521_164304.pdf)
 Erişim: 01.07.2022

<https://www.iskur.gov.tr/sikca-sorulan-sorular/aktif-isgucu-hizmetleri/> Erişim: 21.06.2022

<https://www.iskur.gov.tr/kurumsal-bilgi/ihaleler/?page=1> Erişim: 25.06.2022

https://portal.myk.gov.tr/index.php?fileName=12UMSO274-6%20Rev%2001%20%C3%87evirmen&dl=Meslek_Standartlari/5427/SON_TASLAK_PDF_20200521_164304.pdf Erişim: 01.07.2022

87. Dört işlev modeliyle haber çevirisi incelemesi¹

Lale ÖZCAN²

Sara BOKAİE³

APA: Özcan, L. & Bokaie, S. (2022). Dört işlev modeliyle haber çevirisi incelemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1354-1374. DOI: 10.29000/rumelide.1190396.

Öz

Haber çevirisi üzerinde yapılan çalışmalar çeviribilim alanında son zamanlarda daha sık yer almaya başlamıştır. Bu bağlamda çokdilli haber medyaları tarafından farklı kültürlerle sahip okur kitlelerine sunulan haberler araştırma konusu olarak büyük önem arz etmektedir. Makalemizde haber çevirisi konusu Roberto A. Valdeon'un (2009) bilgilendirici metinler için kullandığı "bilgi çevirisi" tanımından yola çıkılarak ele alınacaktır. Bu bağlamda Euronews haber medyasında Fransızca ve Türkçe dillerinde yayınlanmış göç konulu haberler, Christiane Nord'un "Dört İşlev Modeli" çerçevesinde incelenecektir. Bu yöntemle haber çevirisi örnekleri iki aşamalı bir analize tabi tutulacaktır. Öncelikle, metnin işlevini belirlemek amacıyla Fransızca ve Türkçe haber başlıkları sözlüksel ve anlamsal açılarından incelenecektir. Ardından haber metninin bağlamından yola çıkarak ilk aşamada belirlenmiş olan işlevin yerine getirilmesini sağlayan destekleyici öğeler metin içinden seçilerek irdelenecektir. Makalemizin sonucunda aynı haberin iki farklı kültüre sunulması sürecinde meydana gelen işlevsel ve anlamsal değişikliklerin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bulguların analiz edilmesi sonucunda çokdilli haber medyalarında haberlerin farklı bakış açılarıyla ve okur odaklı olarak hazırlandığının, haber metninin bir bütün oluşturduğunun, bilgi aktarımının farklı sözlüksel ve anlamsal ilişkiler kuran sözlükbirimlerinin, deyişlerin ve ifadelerin bütüncül katkısıyla gerçekleştirilmesinin tespit edilmesi öngörülmektedir.

Anahtar kelimeler: Göç konulu haberler, Haber çevirisi, Dört İşlev Modeli, Bilgi çevirisi

News translation in the scope of the four-function model

Abstract

The number of researches regarding news translation in the field of translation studies had been increased remarkably in the past few years. In this sense, focusing on the news disseminated by multilingual news agencies to the readership originated from different cultures has a paramount importance. In this article, our starting point will be the concept of "translation of information" used by Roberto A. Valdéon (2009) for informative texts. Based on this concept, examples of migration themed news disseminated by Euronews in French and Turkish will be analyzed in the scope of Christiane Nord's "Four Function Model". Firstly, in order to define the function of the news text, a lexical and semantic analysis will be applied to the news headings. In the second step, supportive

¹ Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi, Diller ve Kültürlerarası Çeviribilim Doktora Programı kapsamında Doç.Dr. Lale Özcan danışmanlığı altında yürütülen "Medeniyetlerarası Diyalog Örneği, Sözlü Söylemlerin Çözümlemesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, Mütercim Tercümanlık (Fransızca), (İstanbul, Türkiye), ozcanlale@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7565-4565. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190396]

³ Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diller ve Kültürlerarası Çeviribilim Doktora Programı (İstanbul, Türkiye), sarahbokaie@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5560-6040.

elements related to the defined function will be selected and examined. The purpose of our two-fold analysis is to determine the functional and semantic changes applied to the same news texts in the process of news dissemination to two different cultures. In this article it is shown that in multilingual news agencies, news is being prepared by taking into consideration different perspectives and it is a reader-oriented process. In this process it has been observed that news creates a meaningful whole and the information transfer is realized with the holistic contribution of lexicons, sayings and expressions that establish different lexical and semantic relations.

Keywords: Migration Themed News, News Translation, Four Function Model, Translation of Information

1. Giriş:

Haber evirisi alanında yapılan alışmalar dünya genelinde 2000'li yıllarından itibaren başlamıştır ancak Roberto A. Valdon “Fifteen years of journalistic translation research and more” (2015) ve “Journalistic translation research goes global: theoretical and methodological considerations five years on” (2020) adlı çalışmalarında haber çevirisinin, eviribilim araştırmaları içinde diğer araştırma konularına kıyasla daha az yer bulduğu saptamasında bulunmaktadır. Haber çevirisini konu alan araştırmalarda genel olarak haber hazırlama ve yayınlanma sürecinde çevirinin görünmez bir eyleyen olarak nitelendirildiği belirtilmektedir (Valdeon, 2015; Valdeon, 2018; Valdeon, 2020). Bu çalışmalardan çıkan bir başka sonuç da, habercilik alanında çalışan gazetecilerin haber kaynağından yapılan çevirileri “sözcüğü sözcüğüne” bir eviri pratiği olarak nitelendirmeleri ve bu süreci sadece haber hazırlama sürecinin bir parçası olarak görüyor olmalarındır (Bassnett & Bielsa, 2009; Valdon 2010a). Bu süreçte çevirinin ifa ettiği rolün belirsizliği ve görünmezliği haber çevirisi kavramının tanımlanmasında çeşitli görüşlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Bassnett & Bielsa, 2009,2).

Haber evirisinin daha çok 2000'li yıllarından sonra eviribilim alanındaki araştırmalarda yer aldığı gözlenmiştir. Bu alanda yapılan alışmalar (Hursti, 2001; Valdeon, 2007; Kang, 2007; Kadim ve Kader, 2011, Pan, 2014; Valdeon, 2014) oğunlukla haberlerin metinsel bağlamda karşılaştırılması üzerine olup daha çok ideolojik ve kurumsal yönlere ve farklılıklara önem verildiği grlmştir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda ise (Dirik, 2009; Dabancalı, 2011; Polat, 2015; Eriş, 2018; akmak, 2019) dilbilimsel, kurumsal söylem, etnografik ve sosyo-kültürel yönlere daha çok ağırlık verildiği grlmştir. Yaptığımız araştırmalara göre, haber çevirisini, özellikle Nord’un Dört işlev modeli üzerinden inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın amacı Euronews haber medyası tarafından 2015 - 2017 yılları arasında yayınlanmış Fransızca ve Türkçe haber örnekleri üzerinden, haberlerin iki farklı kültür uzamında nasıl oluşturulduğunu ve iki dil arasındaki aktarım esnasında haber metinlerinin ne tür değişikliklere maruz kaldığını saptamaktır. Bu doğrultuda haber çevirisi kavramı için verilen tanımların kısa bir incelemesi yapılacak, ardından Christiane Nord’un “Dört işlev Modeli” açıklanıp bu modelde kullanılan dört işleve değinilecektir (Nord, 2005; Nord, 2006; Nord, 2007). Dört işlev Modeli metinlerin farklı işlevlerine odaklanarak okurlara yönelik bir bakış açısı sergilemektedir. Haberinin en önemli amacının bilgilendirmek olduğu varsayıldığında, haber metinlerinde bu amaca hizmet ederken hangi işlevlere başvuru yapıldığını saptamak için Dört işlev Modeli’nin uygun olacağı düşünülmektedir. Nord’un modelinin açıklanmasının ardından haber örnekleri iki aşamalı bir analize tabi tutulacaktır. Öncelikle, metnin işlevini belirlemek amacıyla Fransızca ve Türkçe haber başlıkları sözlüksel ve anlamsal açıdan incelenecektir. Ardından haber metninin bağlamından yola çıkarak ilk aşamada belirlenmiş olan işlevinin

yerine getirilmesini sağlayan destekleyici öğeler metin içinden seçilip incelemeye tabi tutulacaktır. Makalemizin sonucunda aynı haberin iki farklı kültüre sunulması sürecinde meydana gelen işlevsel ve anlamsal değişikliklerin tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

2. Haber çevirisi:

Roberto A. Vald on “Translating informative and persuasive texts” adlı çalışmasında, bilgilendirici metinlerin çevirisinden bahsederken bu tür metinlerin çevirisi sürecinde “metin çevirisinden ziyade bilgilerin evirisinin” (Valdeon,2009,79) söz konusu olduğunun altını çizmektedir. Bilgilendirici metinlerde sözel ve görsel ögelerin i içe geçmesi bahsi geçen ögelerin birbirinden ayrışmasını zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla bu tür metinleri okortamlı (multimodal) olarak tanımlamak mümkündür (Valdeon, 2009, 77).

Bilgilendirici metinler aynı zamanda geçici bir geçerliliğe sahiptir, zira bu tür metinlerin içerdiği bilgiler her zaman değişkenlik gösterebilmektedir: Haber metinlerinde bu süre birkaç saat iken, reklamcılık sektöründe birkaç hafta veya ay, turistik rehberlerde veya belgesellerde birkaç yıl olarak belirlenebilmektedir (Valdeon, 2009, 78). Bunun yanı sıra haberin gündemde olma süresi de çok kısadır. Son dakika haberleri de dahil olmak üzere, bir haber metni gazetede bir gün gündemde kalırken bu durum televizyon veya haber ajanslarının web siteleri söz konusu olduğunda birkaç dakikaya kadar inebilen çok kısa bir süreyi kapsayabilmektedir (Valdeon, 2009,78). Bilgilendirici metinler iki farklı işleve sahiptir: bilgilendirici ve ikna edici. Bazı metinlerde, örneğin turistik broşürlerde bilgilerin sunuluş biçimi ikna edici işlevin ön plana çıkmasına yol açmaktadır (Valdeon, 2009,77).

Bilgilendirici metinler kategorisinde ele alabileceğimiz haber metinleri bilgilendirici ve ikna edici işlevlerin yanı sıra farklı amaç ve işlevler de sunabilmektedir. Susan Bassnett ve Esperança Bielsa *Translation in global news* adlı eserlerinde haber çevirisinin amacını tanımlarken, okurlarla etkili bir biçimde iletişim kurabilen, anlaşılır ve hızlı bir bilgi aktarımından söz etmektedirler. Aynı zamanda diller arası aktarımda, alan, zaman vb. gibi basın türüne özgü ögelerin, dilsel ve kültürel ögelerle aynı derecede önemli olduğunun altını çizmektedirler (Bassnett & Bielsa, 2009, 63). Maria Jose Hernandez Guerrero (2005b) haber çevirisinin özelliklerinin sıralamasını yaparken yukarıdaki özelliklere, haber çevirisinin amacının büyük bir kitleye ulaşmak olması sebebiyle, açık ve anlaşılır bir dil kullanımı gereksinimini eklemektedir. Hernandez Guerrero, Maria Josephina Tapia’dan alıntılıyarak bu tür çevirinin coğrafi, zamansal ve kültürel bir bağlama yönelik yapılması gerektiğini de vurgulamaktadır (Aktaran Hernandez Guerrero, 2005b, 157-158).

Haberin amacının açık ve anlaşılır bir dille büyük bir kitleye ulaşmak olduğu varsayıldığında, haber metninde değişiklikler yapılmasının  n n n açıldığı düşünülebilir. Bassnett ve Bielsa’ya göre global haber ajanslarında “bilgi bir dilden diğer dile aktarılırken yeni bağlamında d zelttirilmekte/düzenlenmekte, tekrardan yazılmakta, şekillendirilmekte ve yeni bir kalıba sokulmaktadır; eviri bu karmaşık sürecin yalnızca bir ögesidir” (Bassnett & Bielsa, 2009, 11). Buradan yola çıkarak haber çevirisinin yalnızca çeviriden ibaret olmadığı, daha geniş yelpazeli bir faaliyet olup derleme, düzeltme ve tekrardan yazım gibi metinsel müdahaleleri de kapsadığını söylemek mümkündür. Bu durum, kaynak/erek metin tarzında bir ayrımın haber çevirisi alanında söz konusu olamayacağını akla getirmektedir. Zira haber metinlerinin herhangi bir dilde hazırlanması esnasında uygulanan metinsel, dilsel, kültürel ve biçemsel değişiklikler bu tür metinlerin dayandığı bir ilk kaynaktan söz edilmesini mümkün kılmamaktadır. Bassnett ve Bielsa’ya göre “Haber evirisi yapanlar, edebi çevirmenlerin aksine kaynak metne sadık kalmak zorunda değildirler” (Bassnett & Bielsa

,2009,65). Pablo Garcia Suarez'e göre haber çevirisi alanında çalışanların asıl gerekliliklerinden biri kaynak metne sadık kalmaktan ziyade tarafsız ve nesnel bir bakış açısına sahip olmaktır: "Haber çevirisi yapan biri, özellikle haber ajansında çalışan bir çevirmen, kaynak metne sadık kalmaktan ziyade aktarılan gerçeklere sadık kalmaya tabidir. Bu nedenle bazı durumlarda, açık bir gerekçe söz konusu olduğunda diğer alanlarda uzman çevirmenlerin kabul etmediği türden bir anlam değişikliğine olanak sağlanır; başka bir deyişle, bu durum çevirmene çeviri ediminin, habercilik alanındaki düzenleme/düzeltilme⁴ edimiyle birleştirilmesini zorunlu kılar" (Aktaran Bassnet & Bielsa, 2009, 65-66).

Maria Jose Hernandez Guerrero, Maria Josephina Tapia'dan alıntılıyarak bu alanda çeviri yapanları "arka taraftaki çevirmenler" ve "düzeltilmeleri yapanlar" olarak tanımlamaktadır (Aktaran Hernandez Guerrero, 2005b, 157-58). Bu bakış açısının habercilik alanında çalışan gazetecilerin çeviri edimini "sözcüğü sözcüğüne çeviri" olarak görmelerinden ve haber hazırlama sürecini daha karmaşık ve çetrefilli bir süreç olarak değerlendirmelerinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Valdeon'a göre iletişim bilimi ve gazetecilik alanındaki araştırmacılar, haber ve çeviri söz konusu olduğunda iki farklı tutum göstermektedir: Kendi çalışmalarında dil ve çeviri ediminden kısaca bahsetmek veya bu konuyu tamamen göz ardı etmek (Valdeon, 2020, 2). Örneğin, Bauman, Gillespie ve Sreberny "Transcultural Journalism and the Politics of Translation: Interrogating the BBC World Service" adlı çalışmalarının giriş bölümünde "İngilizce yazılmış haberlerin başka dillere geçirilmesi sürecinde metinlerin genel bir uygulama olarak "düz bir çeviriden geçirildiğini ya da vantrilokluk yapıldığını" belirtmektedirler (Bauman, Gillespie & Sreberny, 2011a, 136-137). Araştırmacıların "vantrilokluk"tan kastının, bizim "transcodage" olarak nitelendirdiğimiz bir süreç olduğunu yani gerçek anlamda bir çeviriden söz etmeden, basit ve düz bir dil aktarımıyla yetinildiğini ve bir kopya metin ortaya çıkarılması olduğunu düşünmekteyiz.

Valdeon "On the Use of the Term 'Translation' in Journalism Studies" (2018) adlı çalışmasında gazetecilik alanındaki araştırmacıların "çeviri" edimini "birebir çeviri" veya "sözcüğü sözcüğüne çeviri" anlamında kullandıklarını öne sürmektedir. Valdeon aynı çalışmada gazetecilik alanındaki araştırmacıların "çeviri" edimini tanımlamakta ve sınıflandırmakta da farklı görüşlere sahip olduklarını ifade etmektedir (Valdeon, 2018, 7).

Sonuç olarak Roberto A. Valdeon'un bilgilendirici metinlerin çevirisinin "metin çevirisinden ziyade bilgilerin çevirisi"dir (Valdeon ,2009,79) saptamasından yola çıkarak, yukarıda adlarını geçirdiğimiz başka önemli araştırmalarda vurgulanan kimi alana özgü gereklilikler ve koşullar göz önüne alınarak haber çevirisinde sadakatin metinsel bir sadakat çerçevesinde ele alınmayacağını ya da alınmadığını söylemek mümkündür. Bu nedenle haber çevirilerinin incelemelerinde türe özgü gereksinim ve koşulların göz önünde bulundurulması gerekmektedir kanısındayız. Bu çerçevede Christian Nord'un Dört İşlev Modeli, bu çeviri türünü incelemede bize yarar sağlayabilir, çeviriyi kaynak/erek ikiliğinden çıkararak, haberin bilgilendirici bir amaç taşıyan işlevsel bir metin olması hasediyle işlev ve bilgi aktarımı odaklı bir inceleme olanağı sunabilir düşüncesindeyiz.

⁴ Çalışmamızın bütüncesini oluşturan ve analize tabi tutulan örneklerden elde ettiğimiz sonuçlar dikkate alınarak "editing" sözlükbirimini Türkçe'de yaygın olarak kullanılan "düzeltilme" veya "redaksiyon" yerine "düzenleme/düzeltilme" ikili terimiyle karşılamanın yerinde olacağını düşünmekteyiz.

3. Dört işlev modeli:

İşlev odaklı çeviri kuramcılarının öncü isimlerinden Christiane Nord'a göre çeviri bir amaca yönelik olarak yapılan bir faaliyetir (Nord, 1997,2). Başka bir deyişle, çeviri süreci rastlantı üzerine gerçekleşen bir eylemin aksine iletişimsel amacı olan ve alanında uzman bir birey tarafından gerçekleşen kültürlerarası bir edimdir. Kültürlerarası iletişimin gerçekleşmesinde metnin "işlevi" önemli bir rol ifa etmektedir. Skopos Kuramı'nın öncüleri Katarina Reiss ve Hans Vermeer de bir metnin, erek hedef kitlesine yönelik olarak amaçlanmış işlev veya işlevler odağında çevrilmesi gerektiğinin altını çizmektedirler (Aktaran Nord, 1997, 12). Nord "Translating for communicative purposes across culture boundaries" (2006) çalışmasında Skopos Kuramı'ndan bahsederken "skopos" sözcüğünün anlamının "amaç" veya "niyet" olduğunu belirtmekte ve "skopos" ile "işlev" sözcükleri arasındaki ayrımı ortaya koymaktadır (Nord, 2006, 45). Nord'a göre "skopos" yani "amaç" veya "niyet" göndericinin bakış açısına göre tanımlanırken "işlev" alıcının perspektifinden belirlenmektedir. İdeal bir durumda göndericinin amacı alıcının zihninde önceden belirlenmiş işlevi yerine getirir. Böylece amaç ve işlev arasında bir uyum ve mutabakat sağlanır. Diğer durumlarda ise amaç ve işlev birbiriyle uyum sağlamak yerine birbiriyle örtüşmektedir (Nord, 2006, 45). Haber çevirisi söz konusu olduğunda işlev ve amacın daha çok "örtüşürüldüğünü" ifade etmek yerinde olacaktır.

Nord'un bakış açısına göre "metnin işlevi" metnin içinde var olan bir özellik değildir; metin içi ve metin dışı öğelerin sentezi sonucunda ortaya çıkan bir niteliktir. Metin dışı faktörlerden (metin yazarının kimliği, metin yazarının amacı, metnin okurları, metnin iletişim kurduğu araç, metnin üretildiği ve okunduğu mekan, zaman ve iletişimin sağlandığı gerekçe) ve metin içi faktörlerden (metnin konusu, metinde yer alan bilgiler, yazar tarafından varsayılan bilgi birikimi, metnin yapısı, metne eşlik eden dilötesi öğeler, metinde bulunan sözcüksel ve sözdizimsel özellikler ve parçaüstü tonlama ve prozodi) oluşmaktadır. (Nord, 1997, 42).

Bu nedenle, Nord "Dört İşlev Modeli" adlı metin işlevlerini içeren modelini tasarlarlarken Karl Bühler'in "Organon Modeli" ve Roman Jakobson'un "Dil İşlevleri Modelini" temel alır (Nord, 2005,19). Bühler modelinde dili Yunanca'da "araç" anlamına gelen "Organon" kavramıyla tanımlar. Bühler dil için göndergesel, anlatımsal ve duyumsal işlevlerden oluşan üç farklı işlev belirler (Nord, 2005,19). Jakobson ise Bühler'in modelini baz alarak kodları ve toplumsal bağlamları içeren ve bunların önemini vurgulayan bir sözlü iletişim modeli öne sürer. Jakobson'un modelinde yukarıda bahsi geçen üç işleve ilaveten ilişkisel, dil ötesi ve şiirsel işlevler yer alır (Nord, 2005,19).

Nord modelini tasarlarlarken Jakobson'un tanımladığı dil ötesi işlevi, göndergesel işlevin bir alt işlevi olarak nitelendirir. Nord'un bakış açısına göre şiirsel işlev genellikle tek başına ortaya çıkan bir işlevden ziyade göndergesel veya durumsal işlevi desteklemek hedefiyle kullanılan bir işlev olarak sınıflandırılmalıdır (Nord, 2007, 54). Dolayısıyla Nord Dört İşlev Modeli'ni ilişkisel, göndergesel, anlatımsal ve duyumsal işlevlerle oluşturur.

3.1 İlişkisel işlev:

İlişkisel işlevin amacı kültürlerarası iletişim alanında gönderici ve alıcı arasındaki iletişimi kurmak, devam ettirmek ve sonlandırmaktır. İlişkisel işlevin temel gereksinimleri iletişimi kurmak (selamlaşmak, resmi veya gayri resmi konuşmaların başlangıç cümleleri, yazıların önsöz ve giriş paragrafı, kitapların kapağı veya haber başlıkları), iletişim kanalını açık tutmak (üstsöylemler, bağlaçlar,

gövde metinler), iletişimi sonlandırmak (vedalaşmak, yazıların sonuç paragrafı, kitapların sonsözü) olarak tanımlanabilmektedir (Nord, 2006, 48).

Gönderici ve alıcı arasında kurulan ilişkisel işlevin temeli, ortak davranış ve adetlere dayanmaktadır. Yüzyüze iletişimde “durumsal belirticiler” iletişim sağlamaya yardımcı olmaktadır. Ancak yazılı metinlerde bunlar belirgin olmayabilir. Nord’a göre kültürlerarası iletişimde gönderici ve alıcının kültürlerindeki kültürel unsurlarının aynı veya benzer olması ve iletilen mesajın içindeki ilişkisel öğelerin açıkça belirtilmesi takdirde aktarılması amaçlanan mesaj, alıcı tarafından doğru biçimde yorumlanabilir (Nord, 2006, 52).

3.2 Anlatımsal işlev:

Anlatımsal işlev, göndericinin dünyadaki nesnelere ve olaylara karşı sergilediği tavrı ifade eder (Nord, 2006, 54). Bu işlevin tamamen gönderici yönlü olmasından dolayı öznel bir bakış açısı sergilediğini söylemek mümkündür. Anlatımsal işlev, iletişim nesnesi, beyan edilen hisler, değerlendirmeler ve sergilenen tavırlara göre iki farklı kategoriye ayrılır. Gönderici, gerçekleşmiş bir olay veya okuduğu bir metinle ilgili kendi duygu ve hislerini ifade ederken duygusal işleve ve söz konusu olay veya metni değerlendirirken değerlendirici işleve başvurur. Bu işlevin temeli tamamen gönderici yönlü olmasına dayalı olup göndericinin sergilediği tavırlar ve ifade ettiği düşüncelerin gönderici ve alıcı arasındaki ortak varsayılan değer sistemine bağlı olması önem arz etmektedir.

Nord’un bakış açısına göre kültürlerarası iletişimde metindeki sözcenin açık olması ve bahsi geçen sözcenin dolaylı olarak gönderici ve alıcının kültüründeki ortak değerlere atıfta bulunması anlatımsal işlevin doğru aktarımına sebep olur (Nord, 2006, 54).

3.3 Duyumsal işlev:

Duyumsal işlev, gönderici ve alıcı arasındaki ortak deneyim, duygusallık, dünya görüşü ve kültürel bilgi, his, değerler vb. öğelere dayanan bir işlev olarak tanımlanmaktadır (Nord, 2006, 55). Duyumsal işlev, anlatımsal işlevde olduğu gibi öznel bir özelliğe sahiptir zira gönderici bu işleve başvuru yaparken alıcıyı belli bir davranışı sergilemeye veya belirli bir yönde yanıt vermeye ikna etme çabasıdadır. Bu durumda alıcının da bu işbirliğine hazır ve istekli olması ve gerekli bilgi ve yeteneklere sahip olması önem arz etmektedir.

Kültürlerarası iletişimde bu işlevin yerine gelmesi için, gönderici ve alıcının aynı deneyim, duygu, vb. öğeleri paylaşıyor olması gerekmektedir (Nord, 2006, 55).

3.4 Göndergesel işlev:

Göndergesel işlev, gerçek veya kurgusal bir dünyanın içinde yer alan nesnelere ve olaylara verilen referansları ve göndermeleri içermektedir. Verilen referanslar metnin içinde bulunan nesne veya olaya göre farklılık gösterip betimleyici, üstdilci, eğitici vb. alt işlevlere ayrılmaktadır (Nord, 2006, 48). Göndergesel işlevin en önemli gereksinimi önceden bilinen veya bilindiği varsayılan bilgi ve yeni bilgi arasındaki dengenin sağlanmasıdır. Bu denge herhangi bir sebepten dolayı sağlanmadığında veya yanlış kurulduğunda gönderici ve alıcı arasındaki iletişimde kopukluk yaşanabilmektedir. Dolayısıyla bu işleve başvuru yapılırken bu işlevin, ortak dünya bilgisine, metnin bağlamına veya belli bir kültürle ilgili bilgilere dayalı olduğu hususunu göz önünde bulundurmaya gerekmektedir (Nord, 2005, 21).

Nord'a göre kültürlerarası iletişim esnasında metindeki bilgi ve göndergelerin açık ve tanıdık olması, herhangi bir ön bilgiye ihtiyaç duyulmaması, gönderge hakkında gönderici ve alıcının yeterince bilgi sahibi olması ve bilgi eksikliğinin yerini durumsal belirticilerin doldurulması durumunda göndergesel işlevin alıcıya doğru bir biçimde aktarılması mümkün olur (Nord, 2006, 53). Kısaca özetlersek göndergesel işlev iki tür bilgiye dayanaak işlev görmektedir: metinde açıkça ifade edilen bilgi ve bilindiği varsayıldığı için metinde açıkça ifade edilmeyen bilgi (Nord, 2006, 53). Nord'un bakış açısına göre yeni bilgi ve önceden bilindiği varsayılan bilgi arasında bir denge sağlanmadığında metindeki mesajın aktarımında sorun yaşanacaktır. Ön bilgi olarak sınıflandırdığımız bilgilerde eksiklik olursa, yüz yüze iletişimde durumsal belirticiler bu bilgi eksikliğinin giderilmesine yardımcı olabilir fakat yazılı metinlerde böyle bir durum söz konusu olmadığından metindeki göndergeler başka herhangi bir öğeden yardım almadan bu bilgi eksikliğini gidermelidir (Nord, 2006, 53).

Durumsal belirticilerin farklı metin türlerinde farklı biçimde ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Örneğin metin alıcı için tanıdık olmayan bir ürün veya sürece işaret ettiği zaman, ürünün teknik özellikleri anlatılır ve göndergesel işlevin bir alt işlevi olan betimleyici işleve başvurulur (Nord, 2006, 48). Bu durumda ürünün yanında verilen kısa başlangıç kılavuzu, kullanıcı el kitabı hatta kurulum için gelen teknik servis elemanın verdiği bilgilerin tamamı farklı durumsal belirticiler olarak belirlenebilmektedir.

Konu haber olduğunda ise, durumsal belirticiler habere eşlik eden resimler veya kısa videolar ve onların altında tek cümle biçiminde yer alan bilgiler, haberin başlığı, ilgili haberler şeklinde okunması önerilen benzer konulu haberler ve haberin altındaki yorumlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla kültürlerarası iletişimde durumsal belirticiler kategorisinde yer alan üstdil öğelerinin mesaj aktarımında etkili bir rol ifa ettiğini varsaymak olasıdır.

Nord'un Dört İşlev Modeli'nde tanımladığı işlevlere ilişkin bir değerlendirme yaptığımızda haber metinlerinin çevirisiyle ilgili şu koşulları tanımlamak mümkündür. Haber metinlerinin aktarımında bilgi paylaşımı ve mesaj iletimi önemli bir rol oynadığı için "işlev" bu çeviri türünde öne çıkan bir unsur olarak görülebilmektedir. Özellikle ilişkisel ve anlatımsal işlev olmak üzere haber metinlerinde bu dört işleve rastlamak mümkündür. Hatta aynı haber metni içinde bu dört işlevin iki ya da üçünü de görebiliriz. Tüm bu işlevlerin iki farklı kültüre ait okur kitlesi arasındaki iletişimi sağlama noktasında etkili olabilmesi için hemen tüm işlevlerde öne çıkan kimi koşulların sağlanması, Nord'un ifadesiyle tanımlarsak gönderici ve alıcı arasında ortak görüş, bilgi, kültürel ve duygusal değerler olması ve "ortak" bir zemin yokluğunda ya da bu "ortak" zeminin yeterince "güçlü" olmaması durumunda göndericinin durumsal belirticiler vb. stratejilerle bilgi ve mesaj aktarımını güçlendirmesi gerekmektedir.

4. Yöntem:

Çalışmanın bütüncesi Euronews haber medyasında 2015 - 2017 yılları arasında Fransızca ve Türkçe dillerinde yayınlanmış göç konulu haberlerden oluşmaktadır. "Dört İşlev Modeli" çerçevesinde, eklektik bir yöntem uygulanarak seçilmiş haber örnekleri iki aşamalı bir analizden geçmiştir. Analizin birinci aşamasında haber metninin işlevini belirlemek amacıyla ilk olarak Fransızca ve Türkçe haber başlıkları sözlüksel ve anlamsal bir incelemeye tabi tutulmuştur. Her metnin bir veya birden fazla işleve sahip olduğu göz önünde bulundurulduğundan, incelememizde başlıkların sahip olduğu en bariz ve belirgin işlev dikkate alınmıştır. Başlıklardaki sözlükbirimleri üzerinde uygulanan anlamsal ve sözlüksel incelemenin amacı, başlıkta yer alan ifadelerin Frankofon ve Türkofon okurların zihninde hangi çağrışımlara yol açabileceğini tespit etmektir. Analizin ikinci aşamasında, haber metinleri içinden,

başlık incelemesi sonucunda belirlenmiş olan işlevin yerine getirilmesini sağlayan destekleyici öğeler seçilerek bahsi geçen öğeler üzerinde anlamsal bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Bu öğeler cümle, ifade, deyim vb. anlam birimlerinden oluşmaktadır. Bahsi geçen anlam birimler genel olarak haber başlığındaki sözcük ve kavramlarla ilgili olup bu konuda Frankofon ve Türkofon okurlara daha fazla bilgi sunarak başlığı açıklama işlevini üstlenmektedir. Dört İşlev Modeli açısından uygulanan karşılaştırmanın sonucunda haber başlığının ve metnin içinde yer alan destekleyici öğelerin hangi işlevi yerine getirdiğini ve bu işlevin okurlara hangi mesaj veya mesajları ilettiğini tespit etmek amaçlanmıştır.

5. Veri analizi:

Örnek 1:

1. Başlık İncelemesi :

Fransızca başlık	Türkçe başlık	Fransızca haber metninin işlevi	Türkçe haber metninin işlevi
Des portes rouges réservés aux maisons des réfugiés en Grande-Bretagne? ⁵	İngiltere’de mültecilere kırmızı kapılı evler 6	Duyumsal – Göndergesel	Anlatımsal – Göndergesel

Haberin Fransızca başlığı incelediğinde, “**des portes rouges**” isim tamlamasının gönderge işlevi gören bir öge niteliğinde olduğu ve Frankofon okurlara Nazi dönemindeki ayrımcı uygulamaları hatırlattığı düşünülmektedir. Bu davranışlar arasında en bilineni Yahudilerin üstlerinde onları diğer vatandaşlardan ayıran bir simge taşımaları zorunluluğudur. Mayıs 1938 yılında Nazi hükümetinin propaganda bakanı Josef Goebbels, bir genelgeyle Almanya’daki Yahudiler için “genel ayırtedici işaret” konusunu önermiştir. 1939 yılında Almanya’nın Polonya’yı işgalinin ardından on yaş üstündeki tüm Yahudilerin bir “Yahudi Yıldızı” takmaları emredilmiştir: Bu ayırt edici simge, giysinin sağ üst koluna takılan, üzerinde altı köşeli mavi bir yıldız olan beyaz bir pazubantı. Bu kurala uymayanlara ağır cezalar verilmekteydi. Diğer bölgelerde ise giysinin sol göğüs veya arka kısmına sarı Davut Yıldızı şeklinde bir rozetin takılması zorunlu hale getirilmiştir⁷.

Ayrımcı davranışların diğer bir örneği 2016 yılında Galler’in başkenti Cardiff şehrinde meydana gelmiştir. The Guardian gazetesinde 24 Ocak 2016 tarihinde yayınlanan habere göre Cardiff şehrinde yaşayan, çalışma imkanı olmayan ve mali yardım almayan sığınmacılara renkli bilezik takma zorunluluğu getirilmiştir. Söz konusu sığınmacıların yerleştirilmesinden sorumlu olan şirket bu koşulu yerine getirmeyen sığınmacılara günde üç öğün yemek yardımı yapmayacağını beyan etmiştir⁸.

Fransızca haber başlığında kullanılan “**réserver**” fiili “*saklamak*” ve “*ayırmak*” anlamında kullanılmaktadır. Bu fiil kasıtlı olarak yapılan bir eylemden bahsedilirken tercih edilir. Dolayısıyla Fransızca haber başlığının, kırmızı kapılı evlerin sığınmacılara tahsis edilmesinin kasıtlı ve artniyetli bir karar olduğu mesajını Frankofon okurlara aktarmayı hedeflediği söylenebilir.

5 <https://fr.euronews.com/2016/01/21/des-portes-rouges-reservees-aux-maisons-des-refugies-en-grande-bretagne>

6 <https://tr.euronews.com/2016/01/21/ingiltere-de-multecilere-kirmizi-kapili-evler>

7 <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/jewish-badge-during-the-nazi-era>

8 <https://www.theguardian.com/uk-news/2016/jan/24/asylum-seekers-made-to-wear-coloured-wristbands-cardiff>

Haberin Türkçe başlığında da aynı göndergenin yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak başlıkta “**réserver**” veya başka herhangi bir fiilin kullanılmamasının başlığın içeriğini Türkofon okur nezdinde muğlak hale getirdiği sonucuna varmak mümkündür.

2. Haber metninin bağlamsal olarak işlevler odağında incelemesi

Fransızca başlığı desteklemek ve işlevini yerine getirmek amacıyla haber metninden, “**Ils estiment que cette couleur distinctive les rend vulnérables puisqu’elle fait d’eux des cibles potentielles de vandalisme et d’agression raciale**” ve “**Ces derniers se sentent discriminés**” cümleleri seçilmiştir.

“*Ayrırt edici*” ve “*belirleyici*” anlamlarını taşıyan “**distinctive**” sıfatı cümlenin devamında kullanılan ve “*savunmasız*” anlamına gelen “**vulnérable**” sıfatı ile beraber incelendiğinde başlıktaki “**réserver**” fiilinin anlamını tamamladığı görülmüştür. Zira yukarıda da belirtildiği üzere “**réserver**” fiilinin tercih edilme sebebi, sığınmacıların ötekileştirildiği mesajını aktarmaktır ve haberin devamında yetkililerin inkar etme çabalarına rağmen ayrımcılığa yol açan davranışların sergilendiği konusu gündeme taşınmaktadır. Ayrıca cümlede kullanılan “**distinctive**” ve “**vulnérable**” sıfatlarının birbiriyle oluşturduğu zıtlık durumu da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sözdizimi mülteci ve sığınmacıları toplumun diğer vatandaşlarından ayırarak onların şiddete karşı savunmasız duruma düşebilmelerine dikkat çekmekte ve ırkçılık konusunu tekrar gündeme taşımaktadır.

“**Vandalisme**”, “**agression**” ve “**racial**” sözcüklerinin cümlede yan yana gelmesi fiziki bir tehlike ve can güvenliği konularını akla getirmektedir. Dolayısıyla cümle bir bütün olarak düşünüldüğünde ayrırt edici sembol veya simgelerin kullanılmasının ırkçı davranışlara yol açabileceği ve sığınmacıların can güvenliğinin tehdit altında olabileceği vurgulanmış olmaktadır.

“**Ces derniers se sentent discriminés**” cümlesinde yer alan “**discriminé**” sıfatı ise “*ayrımçılık*” ve “*ayrım*” kavramlarını temsil eder. Bu sıfatın başlıktaki her iki ögenin yani “**des portes rouges**” ve “**réservées**” sözcüklerini desteklediğini ve anlamlarını vurgulayarak pekiştirdiğini söylemek mümkündür.

Türkçe başlığı desteklemek ve işlevini yerine getirmek amacıyla haber metninde “**evleri hazırlayan firma, kırmızı rengin ayrımcılık için seçildiğine dair iddiaları reddederken, mülteciler kapılarına taş ve yumurta atıldığını öne sürüyor**” ve “**Suriyeli sığınmacı Cemal El Hariri, kapıların kasıtlı olarak kırmızıya boyandığı görüşünde**” cümleleri seçilmiştir.

Birinci cümlede “**ayrımçılık**”, “**iddia**” sözcükleri ve “**taş ve yumurta atıldığı**” söz grubu dikkat çekmektedir. Sığınmacılara karşı yapılan ayrımcılıktan bahseden bu cümledeki “**iddia**” sözcüğünün, söz konusu davranışı sorgulamak amacıyla seçildiği söylenebilir zira “**iddia**” sözcüğü doğruluğu ispatlanmayan eylem veya davranışlardan bahsetmek için kullanılmaktadır. “**Taş ve yumurta atıldığı**” söz grubu Fransızca metinde kullanılan “**vandalisme**” ve “**agression raciale**” ile karşılaştırıldığında metnin, ülke vatandaşlarının sığınmacılara karşı tutumunu hafifleterek ve yaşanan olayları yumuşatarak okurlara aktardığı görülmüştür.

İkinci cümlede kullanılan “**kasıtlı**” sıfatının, başlıkta verilmesi amaçlanan sığınmacılara karşı ayrımcılık mesajını desteklediği ve vurgusunu arttırdığı söylenebilir.

Dört İşlev Modeli açısından yaptığımız karşılaştırmanın sonucunda, her iki başlığın aynı göndergelere başvurarak başlığın içerdiği mesajı okurlara aktarmayı amaçladığı gözlemlenmiştir. Fransızca başlığın soru halinde olmasının amacının, Frankofon okurların merakını uyandırmak ve aynı zamanda onları şaşkınlığa düşürmek olduğu söylenebilir. Bu seçim başlığa göndergesel işlevin yanı sıra duyumsal işlevi de kazandırmıştır. Başlıkta kullanılan “**réserver**” fiilinin ve “**des portes rouges**” söz grubunun karşılıklı olarak sığınmacılara karşı ayrımcı tutumun kasıtlı ve daha önceden planlanan bir eylem olduğu mesajını aktardığı tespit edilmiştir. Fransızca başlığı destekleyen öğeler arasında “**agression raciale**” ve “**vandalisme**” gibi sözcüklerin yer alması gerçekleşmiş olayların ciddiyetini vurguladığı saptanmıştır.

Başlığın yüklem ve özne içermemesinden dolayı Türkçe başlık muğlak bir başlık olarak nitelendirilebilmektedir. Türkçe başlığın kısa ve olumlu bir cümleden oluşması başlığa aynı zamanda anlatımsal bir işlev kazandırmıştır. Başlığın kısa ve öz anlatım biçimi ve sözdizimi, Türkçe başlığa çarpıcı bir mana vermiştir.

Sonuç olarak dillerarası aktarımda Fransızca haber metnin işlevi ile Türkçe haber metnin işlevinin farklılaştığı, Fransızca haber metnin başlıktaki anlamı açık, net bir biçimde ve destekleyici öğelerle vurguladığı görülmüştür. Türkçe metinde başlığın taşıdığı belirsizliğin metin içinde devam ettirildiği, daha örtülü ve hafifletirici ifadelerle başvurulduğu gözlenmiştir.

Örnek 2:

1. Başlık incelemesi :

Fransızca başlık	Türkçe başlık	Fransızca haber metninin işlevi	Türkçe metin'deki işlev
Reportage a la frontiere serbo-hongroise ⁹	Göçmenlerin şafak vakti zorlu yolculuğu ¹⁰	Anlatımsal	Anlatımsal

Fransızca haber metni için seçilen başlık genel bir başlık olarak nitelendirilebilir. Bu başlık yansız olma özelliğini taşımakla beraber herhangi bir zamanda Sırbistan ve Macaristan sınırında gerçekleşmiş bir olayla ilgili bir röportaj olarak da algılanabilir. Anlatımsal işlev göndericinin dünyadaki olaylara karşı sergilediği bir tavrı ifade eder ve göndericinin görüşlerini alıcıyla paylaşmasını sağlar. Başlık olarak yansız bir ifade kullanılmasının nedeninin göndericinin haber içeriğinin vurgusunu azaltmak veya hafifletmek amacı olduğu düşünülmektedir. Zira haber içeriği okunduğunda ve incelendiğinde, bu başlığı destekleyen veya anlatımsal işlevin yerine getirilebilmesini sağlayan öğelerin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Türkçe haber metni incelendiğinde ise, metinle ilişkilendirilebilecek bir başlığın seçildiğini görmek mümkündür. Başlıkta kullanılan “**şafak vakti**” ifadesi ilk bakışta bir askeri operasyon, askeri müdahale veya polis güçleri tarafından düzenlenmiş bir operasyonu çağrıştırmaktadır. Aynı zamanda bu ifade beraberinde gizlilik ve tehlike kavramlarını da akıllara getirmektedir. Bu seçimi desteklemek ve cümlelerin vurgusunu arttırmak amacıyla “**zorlu yolculuğu**” ifadesi tercih edilmiştir. Bu iki ifadenin göçmenlerin ve savaştan kaçanların karşılaştıkları sorun ve zorluklara ve aynı zamanda durumun aciliyetine dikkat çekmek amacıyla kullanıldığı söylenebilir.

9 <https://fr.euronews.com/2015/09/02/reportage-a-la-frontiere-serbo-hongroise>

10 <https://tr.euronews.com/2015/09/02/gocmenlerin-safak-vakti-zorlu-yolculugu>

2. Haber metninin bağlamsal olarak işlevler odağında incelemesi

Yukarıda belirtildiği üzere Fransızca haber metni için seçilen başlığın yansız ve tarafsız özelliği sebebiyle haber metninde bu başlığı ve tespit edilmiş işlevi destekleyen herhangi bir öge saptanamamıştır. Bu durumdan yola çıkarak Fransızca haber metnindeki bilgilerin başlıkla bağlantısında bir ilgi kurulamadığı sonucuna varabiliriz.

Türkçe başlığı desteklemek ve işlevini yerine getirmek amacıyla haber metninde aşağıdaki iki cümle tespit edilmiştir. “**Avrupa’ya ulaşmak için zorlu bir yolculuk bekliyor**” ve “**gece ve sabah saatleri sınırı geçmeye çalışıyor**” ifadelerine haber metninin içinde yer verilmesi başlıktaki “**zorlu yolculuk**” ifadesine açıklık getirmektedir. İkinci cümle göçmenlerin yasadışı yollarla Avrupa’ya gittiklerini Türkofon okurlara anlatmaktadır. Bu cümlenin dolaylı olarak Macaristan’ın yasal zorluklar çıkartarak göçmenlerin yasadışı yollara başvurmalarına yol açtığı mesajı içerdiğini söylemek mümkündür. Başka bir deyişle cümlenin bu ülkenin uyguladığı politikaların doğurduğu sonuçlara karşı eleştirel bir anlam taşıdığı gözlemlenmektedir.

Dört İşlev Modeli açısından yaptığımız karşılaştırmanın sonucunda, Fransızca haber metni için seçilen başlığın daha genel ve yansız olmasından dolayı doğrudan destekleyici öğeler tespit edilmemiştir ancak haber metninde kullanılan ifadelerin göçmenlerin ve savaştan kaçanların durumunu daha net ve detaylı bir biçimde aktardığı düşünülmektedir. Türkçe başlık ise haberin içeriğiyle aynı bağlamdadır ve bir ön değerlendirme içermektedir. Destekleyici cümlelerdeki ifade ve anlatımlar Türkofon okurlara mültecilerin yasal zorunluluklar sebebiyle zor durumda olduğu bilgisini aktarırken aynı zamanda eleştirel bir anlam da taşımaktadır.

Örnek 3:

1. Başlık incelemesi :

Fransızca başlık	Türkçe başlık	Fransızca haber metninin işlevi	Türkçe haber metninin işlevi
Les migrants bloqués a Budapest manifestent pour aller en Allemagne ¹¹	Göçmenlerin Budapeşte’deki tren garında bekleyişi sürüyor ¹²	Anlatımsal	Anlatımsal

Yukarıdaki örnekte “**Bloquer**” ve “**Manifester**” fiilleri kullanılmıştır. “**Bloquer**” fiilinin Türkçe karşılığı “*abluka etmek*”, “*engellemek*” ve “*bloke etmek*” olarak bilinir. “**Manifester**” fiili ise “*açığa vurmak*”, “*göstermek*” ve “*gösteri veya eylem yapmak*” anlamına gelmektedir. Başlıktaki bu iki fiilin kullanımı Frankofon okurlara göçmenlerin bir yerde kuşatmaya maruz kaldıkları ve gösteri düzenleyerek bu duruma itiraz ettiklerini aktarmaktadır.

¹¹ <https://fr.euronews.com/2015/09/02/les-migrants-bloques-a-budapest-manifestent-pour-aller-en-allemaigne>

¹² <https://tr.euronews.com/2015/09/02/gocmenlerin-budapeste-deki-tren-garinda-bekleyisi-suruyor>

Haberin Türkçe başlığı incelendiğinde, seçilen sözcüklerin daha yansız ve genel bir ifade oluşturduğu tespit edilmiştir. Polis müdahalesi ve göçmenler tarafından düzenlenmiş olan bir gösteriyi ifade eden “**Bloquer**” ve “**Manifeste**” fiilleri tamamen başlıktan çıkartılmıştır. Başlıkta “**tren garında bekleyişi sürüyor**” ifadesinin kullanılması göçmenlerin normal koşullarda garda trene binme sıralarını bekledikleri ve yetkililer tarafından onlara yardım edilecek izleniminin Türkofon okurlara verilmeye çalışıldığını düşündürmektedir. Dolayısıyla gerginlik ve şiddet içeren herhangi bir ögeye Türkçe başlıkta yer verilmemiştir.

2. Haber Metninin Bağlamsal Olarak İşlevler Odağında İncelemesi

Fransızca başlığı desteklemek ve işlevini yerine getirmek amacıyla haber metninde “**Situation toujours tendue en Hongrie**”, “**les autorités avaient fait évacuer la gare sur fond de situation chaotique**” ve “**des centaines de migrants ayant tanté de monter dans le dernier train**” ifadeleri kullanılmıştır. Bu ögelerin göçmenlerin abluka altında tutuldukları ve tren garındaki kaotik durum sebebiyle polis müdahalesinin gerçekteştiğine dair ipuçları verdiği tespit edilmiştir.

“**Des l’aube, 2000 à 3000 personnes se sont rassemblés devant la gare Keleti après y avoir passé la nuit**” cümlesi sabaha kadar tren garında mahsur kalan ve geceyi orada geçiren göçmenler tarafından bir eylemin düzenlendiğini Frankofon okurlara iletmektedir. Dolayısıyla bu ifadelerin haber metninde bulunan gerginlik, şiddet ve protesto ögelerini Fransızca haber metni için seçilmiş olan başlıkla beraber doğrudan Frankofon okurlara ilettiği gözlenmiştir.

Türkçe başlığını desteklemek ve işlevini yerine getirmek amacıyla haber metninde sadece tek bir cümle mevcuttur. “**Macaristan’ın başkenti Budapeşte’nin Keleti Tren Garı’nda Almanya’ya gitmek isteyen binlerce göçmenin bekleyişi sürüyor.**” Başlıkta olduğu gibi bu cümlede de olumsuz bir anlam içeren herhangi bir ögeye rastlanmamıştır. Bu seçimlerin göçmenlerin Avrupa’da normal bir biçimde karşılındığını ve bu yolculuğun haklı olduğu izlenimini bırakmak amacıyla yapılmış olduğu söylenebilir.

Dört İşlev Modeli açısından yaptığımız karşılaştırmanın sonucunda, anlatımsal işlevi yerine getiren her iki başlığın farklılık gösterdiği görülmüştür. Başlıkların ikisinde de değerlendirici işleve başvurulmuştur ancak yapılan değerlendirmelerin farklı bakış açılarını yansıttığı düşünölmektedir. Fransızca başlık göçmenlerin tren garında mahsur kalışının sonucunda bir eylem düzenlendiğini ön plana koymaya amaçlamıştır. Halbuki Türkçe haber metninin değerlendirmesinde, göçmenlerin Avrupa’ya gidişlerinin normal olduğu ve bu hakkın onlara tanınması gerektiği mesajının ön plana konulmasının amaçlandığı görölmüştür. Haberın Türkçe başlığı daha yansız ve yumuşatılmış bir başlıktır ve Fransızca başlığın aksine yaşanmış gerginlik ve şiddeti aktarmadığı gözlenmiştir. Dolayısıyla iki haber metninin amaçlarının örtüşmediğini söylemek mümkündür.

Örnek 4:**1. Başlık incelemesi :**

Fransızca başlık	Türkçe başlık	Fransızca haber metninin işlevi	Türkçe haber metninin işlevi
Les candidats à l'exode chaque jour plus nombreux en Europe ¹³	Makedonya'ya rekor sayıda sığınmacı girişi ¹⁴	Göndergesel	Anlatımsal

Yukarıdaki örnekte kullanılan “**exode**” sözcüğünün Larousse Sözlüğü’nde iki anlamı mevcuttur. “**Exode**” sözcüğünün kaynağı İncil’dir. Bu sözcük, Yahudilerin Mısır’dan topluca göç ettiğini ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu sözcüğün anlam kapsamı zamanla genişletilip doğal felaketler, savaş, politika veya ekonomik kriz sebebiyle bir nüfusun toplu göçüne de işaret etmiştir. Mayıs ve Haziran 1940 tarihinde Alman ordusunun ilerlemesi akabinde ülkede yaşanan toplu göç hareketliliği, bahsi geçen toplu göçün bir örneğidir¹⁵. Dolayısıyla “**exode**” sözcüğü Frankofon okurlara aynı zamanda hem dinsel ve hem tarihsel bir anlam ifade etmektedir.

Larousse Sözlüğü’nde “**candidat**” sözcüğü “*bir mevki, bir ünvan, bir görevi isteyen*” / ve “*bir eyleme katılmak, bir şeyi elde etmek isteyen*” biri olarak tanımlanmıştır. Bahsi geçen sözcüğün anlamı incelendiğinde bir istek veya bir eylemin isteyerek yapıldığı sonucuna varmak mümkündür. Ancak “**Les candidats à l'exode**” tümlecinde iki sözcük yan yana geldiğinde tezat içeren ve oksimoron söz sanatını ifade eden bir anlamın ortaya çıktığı tespit edilmiştir. “**Candidat**” sözcüğünün kullanımı bahsi geçen toplu göçün zorlu koşullar altında gerçekleşmesine rağmen, mültecilerin bu göçe bir biçimde “gönüllü” oldukları mesajını aktarmaktadır.

Türkçe başlık incelendiğinde “**rekor sayıda**” zarf tümlecinin başlık için tercih edildiği tespit edilmiştir. Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde “**rekor**” sözcüğü için “*Daha önce elde edilmemiş olan sonucu aşan yeni sonuç*” tanımı verilmiştir. Bu sözcük daha önce eşi benzeri görülmemiş bir durumu tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu tercihin Türkofon okurların dikkatini şimdiye kadar yaşanmamış bir göç olgusuna ve Makedonya’ya giriş yapan sığınmacı sayısının rekor kırarak kadar fazla olduğu konusuna çekmek yönünde olduğu düşünülmektedir.

2. Haber Metninin Bağlamsal Olarak İşlevler Odağında İncelemesi

Fransızca başlığı desteklemek ve işlevini yerine getirmek amacıyla haber metninden “**Ils poursuivent leur périple vers l'ouest de l'Europe et sont de plus en plus nombreux à fuir la guerre en Syrie**” ve “**Pour le président du Conseil européen Donald Tusk, cet “exode” massif vers l'Europe risque de durer “des années”**” cümleleri seçilmiştir.

13 <https://fr.euronews.com/2015/09/08/les-candidats-a-l-exode-chaque-jour-plus-nombreux-en-europe>

14 <https://tr.euronews.com/2015/09/08/makedonya-ya-rekor-sayida-siginmaci-girisi>

15 <https://www.cnrtl.fr/definition/exode>

İlk cümlede kullanılan “**périple**” sözcüğü “*Eski zamanlarda, deniz, kara veya bir ülkenin etrafında yapılan yolculuk*” olarak anlamlandırılmıştır. Bu sözcük, günümüzde uzun ve aşamalı yolculuklardan bahsetmek için kullanılmaktadır. Daha güvenli bir yere gidebilmeyi betimlemek için tercih edilen “**périple**” sözcüğü başlı başına çetin ve risk dolu bir göç olgusu simgeleyen “**exode**” sözcüğü ile ilişkilendirildiğinde zorlu ve tehlikeli bir durumun söz konusu olduğu daha net bir biçimde anlaşılmaktadır. Cümlelerin ikinci bölümünde yer alan “*Savaştan kaçmak*” anlamına gelen “**fuir la guerre**” sözcüğü ise “**exode**” sözcüğünün tanımına doğrudan ilintilidir.

Başlığı desteklediği düşünülen ikinci cümlede tekrarlanan “**exode**” sözcüğü “**massif**” sıfatı ile betimlenmiştir. Larousse Sözlüğü’nde “*important / önemli*”, “*imposant / dikkat çekici*” ve “*impressionnant / etkileyici*” ile eş anlamlı tutulan “**massif**” sıfatı bahsi geçen toplu göçün önemini Avrupa Konseyi Başkanı ve doğal olarak Avrupa Birliği üyelerinin gözünden açıklamaktadır. Cümlelerin devamında yer alan “**risque de durer des années**” tümlecinin olayın önemini ve büyüklüğünü vurguladığı ve dikkatleri toplu bir göçün yaşandığına çektiği düşünülmektedir.

Türkçe başlığı desteklemek ve işlevini yerine getirmek amacıyla haber metninden “**Avrupa Birliği mülteci krizine çözüm bulmaya çalışırken Balkan ülkelerine gelen sığınmacı sayısı da her geçen gün artıyor**” cümlesi seçilmiştir.

“**Mülteci krizi / crise migratoire**” bir ülkeye veya coğrafi bir bölgeye gelen mültecilerin sayısının dikkat çekici bir biçimde arttığı bir görüngüyü tanımlamak için kullanılan bir terimdir¹⁶. “**Mülteci krizi**” ifadesi tarihin farklı dönemlerinde çeşitli göç hareketlerinden bahsetmek ve onları betimlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu cümle bağlamında kastedilen Suriyeliler başta olmak üzere savaşta ve tehlikeli yaşam koşullarından kaçan Afganlar, Eritreliler, Nijeryalılar, Somalililer; Pakistanlılar, Iraklılar ve Sudanlılardır¹⁷. Aynı ifade 2015 yılındaki göç hareketliği sonucunda çeşitli dillerdeki haberlerin başlıklarında ve metinlerinde sıklıkla kullanılmaya başlamıştır. “**Mülteci krizi**” ifadesi, Birinci ve İkinci Dünya Savaşı, 1990 yıllardaki Balkan’daki savaşları ve 2022 yılında Rusya ve Ukranya arasındaki savaş sebebiyle ülkelerini terk etmek zorunda kalan insanların durumdan bahsetmek için de kullanılan neredeyse terim anlamı kazanan bir tamlamadır. Cümlelerin devamındaki “**her geçen gün**” tümlecinin ise başlıkta kullanılan “**rekor sayıda**” zarf tümlecinin vurgusunu arttırdığı düşünülmektedir.

Dört İşlev Modeli açısından yaptığımız karşılaştırmanın sonucunda, Fransızca haberde, Frankofon okurlar başta olmak üzere İkinci Dünya Savaşında evlerini ve ülkelerini terk etmek zorunda kalan tüm Avrupalıların aşına olduğu “**exode**” sözcüğüne başvurularak hem dini ve hem tarihsel bir anlama sahip bir göndergeye başvurulmuştur. Böylece sığınmacıların durumuna dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Türkçe haberin başlığı ise herhangi bir gönderge kullanılmayarak dikkatleri daha ziyade bir Avrupa ülkesine çok sayıda sığınmacının giriş yaptığına çekmeyi amaçlamıştır. Dolayısıyla Fransızca başlığın göndergesel ve Türkçe başlığın anlatımsal işlevleriyle farklı mesajları okurlara aktardığını söylemek mümkündür.

16

[https://www.toupie.org/Dictionnaire/Crise_migratoire.htm#:~:text=Une%20crise%20migratoire%20d%C3%A9signe%20un,x\)%20pays%20d'accueil.](https://www.toupie.org/Dictionnaire/Crise_migratoire.htm#:~:text=Une%20crise%20migratoire%20d%C3%A9signe%20un,x)%20pays%20d'accueil.)

17 <https://www.theguardian.com/world/2015/sep/10/refugee-crisis-apart-from-syrians-who-else-is-travelling-to-europe>

Örnek 5:**1. Başlık İncelemesi :**

Fransızca başlık	Türkçe başlık	Fransızca haber metninin işlevi	Türkçe haber metninin işlevi
La Turquie durcit le ton sur le dossier des migrants vis-à-vis de l'Union européenne ¹⁸	Türkiye'den AB'ye anlaşma tepkisi ¹⁹	İlişkisel	Anlatımsal

Yukarıdaki örnekte “**durcir le ton**” şeklinde deyimleşmiş birleşik bir fiil kullanılmıştır. “*Üslubunu sertleşmek*” ve “*daha sert önlemler almak*” anlamları taşıyan bu fiil hoşgörülü ve merhametli davranışın sonuç vermediği, daha ciddi ve sert davranmayı gerektiren durumlarda kullanılmaktadır. Cümlelerin devamında “*karşı*” ve “*muhalif*” anlamlarını taşıyan “**vis-à-vis**” ilgeci kullanılmıştır. Bahsi geçen iki öge beraber incelendiğinde Fransızca başlıkta mülteciler konusunda Türkiye ve Avrupa Birliği arasında görüş ayrılığı olduğu ve Türkiye'nin talepleri istenilen karşılığı bulamadığından dolayı bu ülkenin üslubunu sertleştirmeye karar verdiği anlaşılmaktadır.

Türkçe başlıkta “**anlaşma tepkisi**” ifadesi tercih edilmiştir. Türk Dil Kurumun Sözlüğü'nde “**anlaşma**” “*Devletler arası siyasal, ekonomik, kültürel vb. alanlarda yapılan uzlaşma ve bu uzlaşmanın tespit edildiği belge, uyuşma, itilaf, antant, konvansiyon*” şeklinde açıklanırken “**tepkî**” sözcüğü için “*Herhangi bir etkiye cevap olarak doğan, genellikle olumsuz söz veya davranış*” tanımı verilmiştir. Ancak başlıkta yer alan “**anlaşma**” ve “**tepkî**” sözcükleri hakkında açıklayıcı veya ön bilgi niteliğinde olan herhangi bir ögeye yer verilmediği saptanmıştır. Bu sebeple başlık, Türkofon okurlar nezdinde belirli bir konuya çağrışım yapmayan daha ziyade yansız bir başlık olarak değerlendirilebilir.

2. Haber Metninin Bağlamsal Olarak İşlevler Odağında İncelemesi

Fransızca başlığı desteklemek ve işlevini yerine getirmek amacıyla haber metninde “**Pour le chef de la diplomatie turque Feridun Sinirlioglu, le plan d'action avec les Européens “n'est pas définitif”, c'est un projet sur lequel nous travaillons**” ve “**En cause, l'aide financière proposée par l'UE, jugée “inacceptable” par le gouvernement turc**” cümleleri tespit edilmiştir.

Fransızca başlıkta yer alan “**durcir le ton**” deyimleşmiş birleşik fiili birinci cümledeki “**plan d'action**” ve “**définitif**” sözcükleri ile desteklenmektedir. Linternaute Sözlüğü'nde²⁰ yer alan Fransızca tanımdan yola çıkarsak “**plan d'action**” “*eylem planı belli bir amaca ulaşmaya yönelik uygulanan girişim ve düzenlemelerden oluşmaktadır*” anlamına gelmektedir. Larousse Sözlüğü'ndeki tanımdan hareketle “**définitif**” Türkçe'de “*kesin*”, “*nihai*” ve “*geri alınmaz*” sözcükleriyle karşılanabilir. Türkiye Dışişleri Bakanı'nın konuyla ilgili görüşlerinin doğrudan alıntı ile cümlede yer alması bir yandan cümlelerin vurgusunu arttırırken diğer yandan mesajı resmi ve siyasi bir boyut kazandırmıştır.

“**Durcir le ton**” fiili aynı zamanda ikinci cümledeki yan cümlede kullanılan “**juger**” ve “**inacceptable**” sözlükbirimleriyle desteklenmektedir. Larousse Sözlüğü'nde “**juger**” fiili “*bir insan veya bir nesneyle ilgili değer yargısı üretmek*” olarak tanımlanmıştır. Bu fiilin eş anlamlıları kümesinde “**considérer /dikkate almak**” ve “**estimer / değer vermek**” fiileri yer almaktadır. “**Inacceptable**” sıfatı için ise

18 <https://fr.euronews.com/2015/10/16/la-turquie-durcit-le-ton-sur-le-dossier-des-migrants-vis-a-vis-de-l-union>

19 <https://tr.euronews.com/2015/10/16/turkiye-den-ab-ye-anlasma-tepkisi>

20 <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/plan-d-action/>

“*kabul edilemez*” ve “*kabul edilmemesi gereken*” karşılıkları düşünülebilir. İncelemeye alınan her iki cümlelerin vermek istediği mesajın birbiriyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Zira cümleler “**en cause/nitekim**” ifadesi ile birbiriyle ilişkilendirilmiştir. İki cümle arka arkaya geldiğinde Türk yetkililer için eylem planının hala kesin olmadığından dolayı Avrupa Birliği’nce teklif edilen finansal yardımın kabul edilemez olarak nitelendirilmesi Frankofon okurlara iletilmiştir.

Türkçe başlığı desteklemek ve işlevini yerine getirmek amacıyla haber metninden tek bir cümle seçilmiştir: “**Brüksel’deki Suriyeli mültecilerin ele alındığı zirvede Türkiye ile iş birliği konusunda bir eylem planı üzerinde anlaşıldığı açıklamasına Ankara’dan sert tepki geldi**”.

Başlık incelemesi bölümünde belirtildiği gibi Türkçe başlıkta kullanılan “**anlaşma**” sözcüğü muğlak niteliğinde bir tercih olarak değerlendirilebilir zira başlıkta herhangi bir açıklayıcı veya bilgilendirici öge bulunmamaktadır. İncelemeye alınan cümledeki “**Suriyeli mülteciler**”, “**Türkiye ile iş birliği**”, “**anlaşıldığı**” ve “**açıklamasına**” ifade ve sözcüklerin başlıktaki muğlaklığın giderilmesini desteklediği düşünülmektedir. Cümledeki “**anlaşıldığı**” ifadesinin edilgen yapıda “*Düşünce, duygu, amaç bakımından birleşmek, sözleşmek, sözleşme imzalamak*” anlamında kullanılması sonucunda anlaşan taraflarla ilgili bir belirsizlik ortaya çıkmaktadır. Bunun sonucunda Türkofon okurlara Türkiye ve Avrupa Birliği arasında Suriyeli mülteciler konusunda bir eylem planının ortaya çıktığı ve taraflar arasında anlaşma sağlandığı bilgisinin verilmekle birlikte anlaşma sağlayan taraflara ilişkin net bir çıkarım sunulmamaktadır.

“**Anlaşma**” ve “**eylem planı**” sözlükbirimlerinin anlamları mantıksal bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde iki taraf arasında ilk aşamada uzlaşmanın sağlandığı ardından ikinci aşamada uzlaşmanın gerçekleşebilmesi için bir eylem planı hazırlandığı düşünülebilir. Fransızca metnin herhangi bir cümlesinde “**anlaşma**” sözcüğünden bahsedilmemiştir. Yalnızca incelemeye alınan cümlede “**eylem planı**” sözcüğü kullanılmıştır. Dolayısıyla Frankofon okurlara Avrupa Birliği’nin bakış açısına göre anlaşmanın sağlandığı ancak eylem planının hazırlanma aşamasında iki taraf arasında belirli bir anlaşmazlığın ortaya çıktığı mesajının verildiği düşünülmektedir.

Ancak Türkçe başlık ve bahsi geçen cümlede aktarılması amaçlanan mesajların çakıştığı görülmüştür. Türkçe başlıkta Avrupa Birliği ve Türkiye arasında belirsiz bir hususta bir anlaşmanın sağlandığı ve Türkiye’nin bu anlaşmaya tepki gösterdiği mesajı Türkofon okurlara aktarılmıştır. Halbuki incelemeye alınan cümlede Türkiye ve Avrupa Birliği’nin bir eylem planı üzerinde mutabık kaldıklarına dair yapılan açıklamaya Türkiye tarafından sert tepki gösterildiği mesajı Türkofon okurlarla paylaşılmıştır.

Dört İşlev Modeli açısından yaptığımız karşılaştırmanın sonucunda, Fransızca başlıktaki “**durcir le ton**” ve “**vis-à-vis**” öğelerinin kullanılmasının dolaysız olarak Türkiye ve Avrupa Birliği’nin karşıt görüşlere sahip olduğu mesajını Frankofon okurlara aktardığı görülmüştür. Bu sebeple Fransızca başlığın daha detaylı ve net bir mesaj içerdiği düşünülmektedir. Türkçe başlık Fransızca başlığa kıyasla daha kısa, yansız ve muğlak bir anlatım içeren bir başlık olarak nitelendirilebilmektedir. Türkofon okurun başlığı okurken konuyla ilgili yeterince ön bilgiye sahip olmaması göz önüne bulundurulduğunda “**anlaşma tepkisi**” ifadesinin merak uyandırıcı ve yönlendirici bir tercih olduğunu söylemek mümkündür. Ancak başlıktaki muğlak anlatım destekleyici cümlelerde açıklığa kavuşturulmamıştır ve bilgiler birbiriyle çelişen ifadelerle Türkofon okurlara aktarılmıştır. Dolayısıyla Fransızca haberde ilişkisel işlevle mesaj aktarılırken Türkçe haberde yorumlu anlatımlarla mesajın aktarıldığı sonucuna varmak mümkündür.

Örnek 6:**1. Başlık incelemesi :**

Fransızca başlık	Türkçe başlık	Fransızca haber metninin işlevi	Türkçe haber metninin işlevi
L'accueil des réfugiés syriens divise les Etats-Unis ²¹	Suriyeli mülteciler konusu ABD'yi ikiye böldü ²²	Anlatımsal	Anlatımsal

İncelemeye alınan Fransızca haberin başlığında “**accueil**” ve “**diviser**” sözcükleri kullanılmıştır. “*Karşılama, ağırlamak ve yanına kabul etmek*” anlamlarını içinde barındıran “**accueillir**” fiili önemli biri, bir misafiri veya zor durumda olan birini ağırlamak ve kapısını açmak durumunu ifade etmek için kullanılmaktadır. Larousse Sözlüğü’nde “**diviser**” fiili için “*insanlar arasında anlaşmazlık veya bozuşma durumu; bir grubun birliğini bozmak; karşı gelmek*” anlamları tanımlanmıştır. Buradan yola çıkarak Fransızca başlığın içinde barındırdığı mesajın Suriyeli mültecilerin karşılama kararının Amerika Birleşik Devleti’nde anlaşmazlık ve fikir ayrılığına yol açtığı olduğu söylenebilir.

Türkçe haberin başlığı okunduğunda mültecilerin karşılanmasının mevzu bahis edilmediği ve genel bir ifadenin tercih edildiği, “**Suriyeli mülteciler konusu**” denildiği görülmüştür. Bu seçimin detaylara yer verilmeden tarafsız bir başlığın ortaya çıkmasına yol açtığını söylemek mümkündür zira Suriyeli mülteciler ile ilgili geniş yelpazeli konulardan oluşan herhangi bir sorun veya olayı kapsayabilmektedir. Başlıkta kullanılan “**ikiye bölmek**” fiili ise herhangi bir husus ile ilintili karşıt görüşlerin söz konusu olduğu bilgisini Türkofon okurlarla paylaşmaktadır. Türkçe başlığın içinde barındırdığı mesajın Suriyeli mülteciler meselesinin Amerika Birleşik Devleti’nde genel olarak farklı görüşlerin ortaya çıkmasına yol açtığı olduğu söylenebilir.

2. Haber Metninin Bağlamsal Olarak İşlevler Odağında İncelemesi

Fransızca başlığı desteklemek ve işlevini yerine getirmek amacıyla haber metninden “**Aux Etats-Unis, les attentats de Paris attisent les divisions sur l'accueil des migrants, à un an de l'élection présidentielle**” ve “**Ces derniers jours, une trentaine de gouverneurs, essentiellement républicains, ont décidé de fermer la porte de leur état aux réfugiés syriens, alors que Barack Obama souhaite accorder l'asile à près de 10 000 Syriens d'ici l'an prochain**” cümleleri seçilmiştir.

“**Les attentats de Paris**” tümlenci 13 Ekim 2015 tarihinde Paris’te gerçekleşen saldırılara gönderme yapmaktadır. Bu saldırılar basın tarafından Fransa tarihinin en kanlı saldırısı olarak nitelendirilmiştir. Bu saldırıların sonucunda Paris’in 11’inci bölgesinde bulunan yarım düzine kafe ve restoranın müşterileri, Le Bataclan konser salonu ve Stade de France stadındaki izleyicilerden 130 kişi hayatını kaybetmiştir²³. “**Attisent les divisions**” söz grubunun içindeki “**attiser**” fiilinin “*körüklemek*”, “*kızıştırmak*” ve “*şiddetlendirmek*” anlamlarında kullanılması dikkate alındığında bu iki ögenin başlıktaki “**diviser**” fiilini desteklemekte olduğu ve Amerikalı siyasetçiler arasında yaşanan bölünmeye bir gereç sunduğu anlaşılmıştır.

²¹ <https://fr.euronews.com/2015/11/19/l-accueil-des-refugies-syriens-divise-les-etats-unis>

²² <https://tr.euronews.com/2015/11/19/suriyeli-multeciler-konusu-abd-yi-ikiye-boldu>

²³ <https://www.franceculture.fr/theme/attentats-de-paris>

İkinci cümlede içinden seçilen destekleyici öğeler “**essentiellement républicains**”, “**fermer la porte de leur état**” ve “**accorder l’asile**” tümleç ve söz gruplarından oluşmaktadır. Cumhuriyetçi Parti’nin göçmen politikası genellikle aldıkları sert önlemlerle gündeme gelmektedir. Haberin yayınlandığı dönemde hala başkan adayı olan Amerika Birleşik Devletleri’nin 45. başkanı Donald Trump döneminde, Amerika ve Meksika sınırına duvar örme, seyahat yasağı ve Çocuk Göçmenlere İstisnai Muamele düzenlemesi gibi uygulamalarla mevcut göç ve mülteci politikalarını değiştirme yönünde radikal kararlar alınmıştır. Fransızca cümlede iki virgül ile diğer kısımlardan ayrılmış “**essentiellement républicains**” tümlecinin, Amerika Birleşik Devletleri’nin iki güçlü partisinin farklı göç politikalarını benimsediği ve bazen tezat gösteren düşüncelere sahip oldukları gerçeğinin altını çizdiği söylenebilir. Diğer iki destekleyici ögenin, yani “**Fermer la porte de leur état**” ve “**accorder l’asile**” söz grubu ve tümlecinin yan yana gelmesinin daha vurgulayıcı bir anlam zinciri oluşturduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla cümle bir bütün olarak incelendiğinde, Frankofon okurlara Suriyeli mültecilerin ağırlandırılmasına ilişkin Amerika Birleşik Devletleri’nde göçmen karşıtı görüşleriyle tanınan Cumhuriyetçi valiler ve Demokrat Parti mensubu olan 44. başkan Barak Obama arasında önemli fikir ayrımı olduğu mesajının iletildiği görülmüştür.

Türkçe başlığı desteklemek ve işlevini yerine getirmek amacıyla haber metninden “**Paris’i kana bulayan terör saldırıları Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) mülteci akınıyla ilgili polemiklere neden oldu**” ve “**Cumhuriyetçi valiler ve Cumhuriyetçi Parti’den başkanlık yarışına giren adaylar, “terör tehlikesini” gerekçe göstererek Suriyeli sığınmacıları istemediklerini söylüyor**” cümleleri seçilmiştir.

Birinci cümlede “**kana bulayan**” ve “**terör saldırıları**” tümleçleri incelemeye alınacaktır. İlk iki söz grubunun içinde korku, şiddet ve dehşet kavramlarını çağrıştıran öğelerin olduğu varsayıldığında ve aynı zamanda “**kana bulayan**” söz grubunun genel olarak haberlerde saldırı, patlama, korkunç, hain ve terör sözcüklerine eşlik ettiği düşünülürken başlıktaki “**ikiye bölme**” fiiliyle aktarılan anlama, haber metninde bir gerekçe sunulduğu sonucuna varmak olasıdır. Ayrıca Türkçe haberin birinci cümlesinde yer alan “**terör saldırısı**” söz grubu Türkofon okurlar için tanıdık bir ögedir. 10 Ekim 2015 Ankara’nın tren garında, 28 Haziran 2016 İstanbul Atatürk Havalimanı’nda ve 13 Mart 2016 Ankara Kızılay meydanında düzenlenmiş olan saldırılar Türkofon okurlara çağırışım yapan örnekler arasındadır. “**Kana bulayan**” ve “**terör saldırısı**” söz gruplarının cümlede içinde arka arkaya tercih edilmesinin Fransızca metindeki “**les attentats de Paris**” söz grubu ile kıyasla Türkofon okurlar nezdinde daha güçlü ve vurgulayıcı bir etki bıraktığı düşünülmektedir.

İncelemeye alınan ikinci cümleden başlığın aktarmayı hedeflediği mesajı desteklediği düşünülen öğeler “**terör tehlikesini**” ve “**istemedikleri**” söz grubu ve tümleçlerdir. Cümledeki “**terör tehlikesi**” tamlamasının tercih edilmesi için iki neden tespit edilmiştir. İlk olarak bu tamlamayla, haberin birinci paragrafını oluşturan iki cümlede “**kana bulayan**” ve “**terör saldırısı**” öğeleri arasında anlamsal bir ilişki kurup aktarılması amaçlanan mesaja fazladan bir vurgu kazandırılmıştır. Öte yandan “**terör tehlikesi**” Türkofon okurlara hem Türkiye’deki benzer olayları hem Amerika Birleşik Devletleri’nde meydana gelen 11 Eylül 2001 olaylarını çağrıştırdığı düşünülmektedir. Son olarak Türkçe haber metninde tercih edilen “**istememek**” fiilinin kullanımıyla, Cumhuriyetçi siyasilerin göçmen karşıtı görüşleri dolaysız ve daha kesin bir ifadeyle aktarılmıştır.

Dört İşlev Modeli açısından yaptığımız karşılaştırmanın sonucunda, aynı işlevin farklı anlatımlar kullanılarak yerine getirildiği tespit edilmiştir. Fransızca başlıkta “**accueil**” sözcüğünün kullanılması fikir ayrılığına sebep olan konuyla ilgili okurlara net bir bilgi sunarken; Türkçe başlıkta “**konu**”

sözcüğünün tercih edilmesi başlığa genel ve örtmeceli bir nitelik kazandırmıştır. Başlığı destekleyen öğeler açısından bakıldığında Fransızca haber metninde Cumhuriyetçilerin göçmen karşıtlığı vurgulanırken aynı zamanda 44. ABD başkanı Barack Obama'nın görüşü de Frankofon okurlarla paylaşılıp aradaki ayrılık daha net bir biçimde ortaya konulmuştur. Türkçe haber metninde ise “**kana bulayan**” ve “**terör tehlikesi**” tümleçlerinin kullanılmasıyla, güvenlik sorununun vurgulanması amaçlanmıştır. Aynı zamanda başlıkta “**ikiye bölme**” mesajı, inceleme konusu olan destekleyici iki cümlede yalnızca Cumhuriyetçilerin düşünceleri aracılığıyla Türkofon okurlara aktarılmıştır. Dillerarası aktarım açısından bakıldığında Fransızca ve Türkçe haber metninin aynı işlevi gerçekleştirdiği ancak bilgi aktarımı, aktarılan bilginin odak noktalarının vurgulanması noktasında farklılıklar gösterdiği sonucuna varmak mümkündür. Dolayısıyla Türkçe haber metninin Fransızca haber metnine göre daha fazla yorum içerdiği söylenebilir.

6. Sonuç ve değerlendirme:

Haber başlığı ve haber metninin bağlamında işlevlerin iki aşamalı incelemesinin sonucunda Fransızca haber metninin daha çok göndergeye dayalı olduğu ve metinlerde sıklıkla deyimlere yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca Fransızca haber metninde detaylara daha çok yer verilmiştir ve bunun sonucunda metinlerin daha okur odaklı bir biçimde hazırlandığını söylemek mümkündür. Türkçe haber metninin görece daha çok anlatıma dayalı hazırlandığı gözlenmiş ve bilgilerin aktarımında daha fazla yoruma yer verildiği görülmüştür. Her iki dilde aktarılan haberler iki farklı bakış açısını temsil ettiği için, yani Avrupa merkezli ve Türkiye merkezli bakış açısıyla hazırlanmaları sebebiyle haber metnlerinde anlamlı sözcük seçimlerinin yapıldığını tespit etmek mümkündür. İncelemeye alınan altı örnekte işlevler kimi durumlarda benzerlik kimi durumda ise farklılık göstermektedir. İşlevlerin benzerlik gösterdiği durumlarda da anlatımın veya kullanılan göndergelerin farklı olduğu görülmüştür. Bu durumda haber metninin ortak bir amaçla yani bilgi aktarımı amacıyla hazırlanmış olmalarına karşın farklı okur kitlelerine yönelik olarak haber yazımına ilişkin işlemlerden geçirildiği ve metinsel değişikliklerin okur kitlesine uygun şekilde yapıldığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte inceleme sonucunda tespit edilen değişikliklerin Fransızca ve Türkçe dillerinin yapılarından, haber yazım üsluplarının farklılıklarından da kaynaklandığı söylenebilir. Haber başlıklarındaki sözcük sıralamalarının, başlıkların uzunluğunun ve tercih edilen cümle tonlamalarının bu iki dile özgü farkları daha belirgin bir biçimde ortaya çıkardığı görüşündeyiz. Fransızca ve Türkçe haber metnlerinde işlevi belirleyen anlam birimlerinin yalnızca başlıkta yer almadığı metnin farklı bölümlerinde yer alıp bir anlam zinciri oluşturduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla haber metninin bir bütün oluşturduğu ve bilgi aktarımının farklı sözlüksel ve anlamsal ilişkiler kuran sözlükbirimlerinin, deyişlerin ve ifadelerin bütüncül katkısıyla gerçekleştiği vardığımız diğer sonuçtur. Buradan yola çıkarak haber çevirisi araştırmalarında haber metninin bir bütün olarak incelenmesinin, eleştiri yöntemlerinde haber metninin hazırlanma süreçlerinin dikkate alınmasının, haber çevirisi türünde dillerarası aktarımın kültürel, duygusal ve yönlendirmeci yönünün daha fazla açığa çıkarılmasının alandaki araştırmalara önemli katkılar sağlayacağı görüşündeyiz.

Kaynakça

Dictionnaire Larousse en ligne, <https://www.larousse.fr/> (Erişim tarihi: Mart 2022)

Dictionnaire Internaute en ligne, <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/> (Erişim tarihi: Mart 2022)

Dictionnaire CNRTL en ligne, <https://www.cnrtl.fr/> (Erişim tarihi: Mart 2022)

Çakmak, Dilşen. (2019). Kültürler arası iletişimde haber çevirisinin sosyo-kültürel ve çeviribilimsel analizi (Yüksek Lisans Tezi).

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

- Dabancalı, Buket. (2011). Türkiye'de haber çevirisine etnografik bir yaklaşım (Yüksek Lisans Tezi).
- Dirik, Nalan. (2009). Haber metinleri çevirisinde karşılaşılan güçlükler ve kullanılan yöntemler (Yüksek Lisans Tezi).
- Eriş, Emrah. (2018). Basın çevirilerinde diller ve kültürlerarası farklılıklar (Doktora Tezi).
- Baumann, Gerd, Gillespie, Marie , Sreberny, Annabelle, (2011a). Transcultural journalism and the politics of translation: Interrogating the BBC World Service. *Journalism*. 12/2, 135-142. DOI: 10.1177/1464884910388580
- Bassnett, Susan, Bielsa, Esperança (2009). Translation in global news. London/ New York: Routledge
- Kadim, Kais, Kader, Mashudi. (2011). The translation of english bbc political news into arabic: Thematic analysis. *International Journal of Humanity and Social Sciences*, 1(1), 06-14.
- Hernández Guerrero, M. J. (2005b), Prensa y traducción. In C. Cortés Zaborras and M. J. Hernández Guerrero (eds). La traducción periodística (pp. 155–73). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Hursti, Kristian. (2001). An insider's view on transformation and transfer in international news communication: an English-Finnish perspective. The electronic journal of the Department of English at the University of Helsinki, 1(1), 1-5.
- Kang, J.-H. (2007). Recontextualization of News Discourse. *The Translator*, 13(2), 219-242. <https://doi.org/10.1080/13556509.2007.10799239>
- Nord, Christiane (1997). Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained. Routledge. Second Edition.
- Nord, Christiane (2005). Text analysis in translation: theory, methodology and didactic application of a model for translation-oriented text analysis. Rodopi, Amsterdam.
- Nord, Christiane (2006). Translating as a purposeful approach. *TEFLIN Journal*. Volume 17. Number 2. 131- 143. DOI: 10.15639/teflinjournal.v17i2/138-151
- Nord, Christiane (2006). Translating for communicative purposes across culture boundaries. *Journal of Translation Studies*. Volume 9 /1, 43-60
- Nord, Christiane. (2007). 'Function plus Loyalty: Ethics in Professional Translation. In *Genesis Revista Científica do ISAG*. Vol 6, 7 – 17.
- Pan, Li. (2014). Investigating institutional practice in news translation: An empirical study of a Chinese agency translating discourse on China. *Perspectives*, 22(4), 547-565. <https://doi.org/10.1080/0907676x.2014.948888>
- Polat, Aslı (2015). Habercilikte kurumsal söylemin oluşumunda çevirinin rolü: BBC Türkçe örneği (Yüksek Lisans Tezi)
- TDK sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: Mart 2022)
- Valdeon, Roberto A. (2007). Ideological Independence or Negative Mediation: BBC Mundo and CNN en Español's (translated) Reporting of Madrid's Terrorist Attacks. *Translating and Interpreting Conflict*, 97-118. https://doi.org/10.1163/9789401204385_008
- Valdeón, Roberto A. (2009). Translating informative and persuasive texts. *Perspectives*. 17/2,77- 8. DOI: 10.1080/09076760903122611
- Valdeón, Roberto A. (2010a). Translation in the informational society. *Across Languages and Cultures*. 11 /2. 149 -160. DOI: 10.1556/Acr.11.2010.2.1.
- Valdeón, Roberto A. (2014). From Adaptation to Appropriation: Framing the World Through News Translation. *Linguaculture*, 2014(1), 51-62. <https://doi.org/10.1515/lincu-2015-0019>
- Valdeón, Roberto A. (2015). Fifteen years of journalistic translation research and more. *Perspectives*. 23/4, 634-662. DOI: 10.1080/0907676X.2015.1057187

- Valdeón, Roberto A. (2018). On the use of the term 'translation' in journalism studies. *Journalism: Theory, Practice & Criticism*. 19/2, 252–269. DOI:10.1177/1464884917715945
- Valdeón, Roberto A. (2020). Journalistic translation research goes global: theoretical and methodological considerations five years on. *Perspectives*. 28/3 , 325 – 388, DOI: 10.1080/0907676X.2020.1723273

88. Investigating translation quality assessment on movie subtitling: Overt and covert analysis based on House's TQA model

Mohammadreza VALİZADEH¹

Ahmad Ezzati VAZİFEKHAH²

APA: Valizadeh, M. & Vazifekkhah, A. E. (2022). Investigating translation quality assessment on movie subtitling: Overt and covert analysis based on House's TQA model. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1375-1381. DOI: 10.29000/rumelide.1190401.

Abstract

This paper examines the role of translation quality assessment in movie subtitling. Hence, the researchers applied House's (2015) translation quality assessment model as the main model in this study to investigate appropriate translations in subtitling based on overt and covert strategies. This study is a corpus-based, descriptive and non-judgmental analysis of the English-Persian parallel corpus. Moreover, this research comprises English audio scripts of four American movies with 956 frames in Persian subtitles. The result indicated that the overt translation strategy at 75% was used more, and translators made an effort to take advantage of this strategy to convey the message from the source language into the target language. However, the covert translation strategy was only used in 25% because of the limitation of time in subtitling.

Keywords: Translation Quality Assessment (TQA), Translation, Subtitling, Overt Translation, Covert Translation

Film altyazılarında çeviri kalitesi değerlendirmesinin incelenmesi: House'un TQA modeline dayalı açık ve gizli analiz

Öz

Bu makale, filmlerin altyazılarında çeviri kalitesi değerlendirmesinin rolünü incelemiştir. Bu amaçla araştırmacılar, açık ve örtülü stratejilere dayalı altyazılarda uygun çevirileri araştırmak için bu çalışmada ana model olarak House'un (2015) çeviri kalite değerlendirmesini uygulamışlardır. Bu çalışma İngilizce-Farsça paralel derlemine derlem tabanlı, betimleyici ve yargılayıcı olmayan bir analizdir. Bu araştırma, Farsça altyazılı 956 kareli dört Amerikan filminin İngilizce sesli senaryolarından oluşmaktadır. Sonuç, %75 oranında açık çeviri stratejisinin daha fazla kullanıldığını ve çevirmenlerin mesajı kaynak dilden hedef dile iletmek için bu stratejiden yararlanmaya çalıştıklarını göstermiştir. Ancak, altyazıda zaman kısıtlaması nedeniyle örtülü çeviri stratejisi sadece %25 oranında kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çeviri Kalitesi Değerlendirmesi (TQA), Çeviri, Altyazı, Açık Çeviri, Gizli Çeviri

1 Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Samsun, Türkiye), mrvalizadeh2015@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4312-9731 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190401]

2 Independent researcher (Tehran, Iran), ahmaezzate@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-7698-7767

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. Introduction

Translation acts like a bridge to connect two different languages and cultures. It seems like a simple job at first look, but it has often been one of the most complicated activities and studies in the field of humanities. In addition, translation is an international key to the following multilingual poster that welcomes customers to a small restaurant near the home of one of the authors. The most important role which translation plays in our daily life is to transfer and share knowledge from one language to another (Hatim & Munday, 2004, p.3).

Moreover, House (2015, p.2) introduced a definition of translation as a linguistic-textual process in which a text in the source language is replaced by semantically and pragmatically equivalent text in the target language. In fact, it is re-contextualized in a second language and influenced by a variety of extra-linguistic factors and conditions. Further, her model (overt and covert types of translation) are based on the comparison of ST and TT profiles to see whether there are kinds of mismatches between them or not and the results lead to deciding about the appropriateness of the translated texts.

In addition, House (2015, p.26) asserted in analyzing the quality of translation to find out whether there are mismatches between the source text and the target text. She defines translation quality assessment as a functional-pragmatic model in general which ST and TT profiles are linguistically, overtly, and covertly analyzed. She claims, "translation quality assessment means both retrospectively assessing the worth of a translation and prospectively ensuring the quality in the production of a translation" (p.2).

According to Baker and Saldanha (2009), translation quality assessment presupposes a theory of translation. Different views of translation have been caused to create different concepts of translation and different and unequal concepts of quality have caused to create different points of view of quality in the vast field of translation quality assessment as a subcategory of translation studies (p.222).

Moreover, nowadays translation and subsequently translation quality assessment plays an important role in movie industry. Subtitling as one of the main tools in translation to convey the meaning and the message of actors' scenarios from one language to another one in movies has an effective role as well. It is worth pointing out that the notion of subtitling strategies is more under attention than past, and more scholarly articles have been published recently. Furthermore, there are different classifications for subtitling strategies, which demonstrate the fact that strategies convey the relevant concept in translation.

Baker and Saldanha (2009), pointed out that subtitling in movies includes the production of snippets of written text (subtitles, or captions in American English) to be superimposed on visual footage—normally near the bottom of frame—while an audiovisual text is projected, played or broadcast (p. 14).

In addition, Neves (2008) divides subtitles into two main branches, interlingual and intralingual subtitles. He defined intralingual subtitles as a type of translation that is similar to its dialogues. Hence, an interlingual subtitle is different from the audio. Further, Bravo (2005) suggests that both interlingual and intralingual subtitles are beneficial for different language learning and learners of lower levels must work with the interlingual subtitles, while advanced learners work with the intralingual subtitles to develop pronunciation and their knowledge of words and idioms (p. 116).

Gottlieb (1998) believes intralingual subtitle is a subtitle in the original language that changes the mode but not language so its main function is communication rather than being a translation aid so

intralingual subtitles are favored for the benefit of the deaf and the hard of hearing (subtitling of domestic programs) and language learners (subtitling of foreign-language programs) (p. 85). Moreover, he believes that interlingual subtitle (diagonal) is a subtitle that differs from the original language and the subtitler must cross over from one language to another; so in this case, both mode and language undergo changes (ibid. p. 106).

Hatim and Muday (2000) described different aspects of subtitling in movies and asserted that subtitling is a sort of shift in mode from speech to writing and the production of this shift includes some special factors such as intonation, style-shifting, and non-standard dialect which could not be represented in written mode (as cited in Mohseni & Mozafar, 2013). Hence, a translator is supposed to apply the best strategies to convey the message from the source language to the target one. It is worth pointing out that House (2015) proposed overt and covert as two different types of translation strategies, which can be helpful for translators to take advantage of them in subtitling.

In this study, the researchers made an effort by investigating translation quality assessment on movie subtitling with a concentration on overt and covert analysis based on House TQA model presents with information that will be useful for translators and even translation learners to make familiar with applicable strategies in the translation of movies.

1.1. House TQA Model: Overt versus Covert Translation

1.1.1. Overt Translation

House (1997, p.66) defines an overt translation as a translational action in which the cultural characteristics of the source language are protected intentionally, and the source language receptors are not being overtly and directly addressed. This sort of translation never claims to be a unique and independent translation and that is to say, it is a translation for target language receptors, but enjoying source language culture characteristics.

In this case, (House, 2015, p. 60) the equivalent relationship is established only on the register, genre, and text levels, not on the individual textual function, and a second-level function is available. She acknowledges that “the translator cannot strive for simple functional equivalence in the target culture, which would involve the undertaking of adjustments of cultural presuppositions. Rather, he has to restrict himself to simply transposing ST from source to target culture, giving target culture members the opportunity to have access to the original via the medium of the foreign language”. Finally, the translator’s mission in overt translation is to be as possible as faithful to the source text’s form and content.

1.1.2. Covert translation

House (1997, p.69) also defines this sort of translation as translational action which enjoys the characteristics of an original source text in the target language culture and the translated text pretends it is unique and new. The target text’s function acts the same as the source text’s function. The covert translation attempts not to show the translation’s essence and spirit through the functional equivalence to create a text as it would act in the source language. In this case, the cultural characteristics of the source language are quite substituted with the target language. This is done by a means that House calls it “cultural filter” as if the text has been created in target language culture. Around this sort of

translation, she also believes that a kind of re-contextualization, reproducing, and recreating take place which enjoys the speech event of the source text furtively.

House (2015, p. 57) claims that “these texts are not source-culture specific, and if the source and target text are to have the equivalent function, however, which is necessary in a covert translation, the translator has to take different cultural presuppositions in the two language communities into account to meet the needs of the target language addressees in their cultural setting, and to keep the textual function equivalent in source and target cultures”. Finally, the translator’s mission in overt translation is to be as possible as familiar with the target language’s cultural features.

1.2. Research Question and Hypothesis

In light of the discussion exhibited in the introduction above, the present research provides the following research question:

- ✓ To what extent does translation quality assessment affect movie subtitling?

This study also includes a main hypothesis:

- ✓ Translation quality assessment does not affect movie subtitling.

2. Method and materials

2.1. Design of the study

This study is descriptive research with the qualitative approach conducted with the purpose of applying Juliane House’s (2015) TQA revisited model on four Persian subtitling of American movies to realize the applicability of House’s (2015) model in this regard. Furthermore, the current study includes four American movies as the corpus of the study, which analyzed them non-judgmentally. In doing so, the researchers followed three main steps: At first, viewing the movies and putting them under the analysis, second transcribing the English utterances and comparing them with the Persian subtitles and finally, determining the used strategies based on House’s (2015) model of translation. Furthermore, the corpus includes 95 minutes of movie dialogues in English and 95 minutes of Persian subtitles with 956 frames.

Four selected American movies are as follows:

1. *Never back down: No surrender* (2016) by Michael Jai White
2. *She’s the man* (2006) by Andy Fickman
3. *Kick Boxer: Vengeance* (2016) by John Stockwell
4. *Southpaw* (2015) by Antoine Fuqua

2.2. Procedure

In this study, the researchers to obtain the result took four main steps which are as follows: 1. In the first step, the researchers selected four American movies which are popular not only among USA people but also in Iran. It is worth pointing out that the main reason for the popularity was the cultural differences,

which is one of the obstacles for translators in subtitling. 2. In the second step, the researchers adopted the scenarios with their subtitling in Persian. Moreover, to analyze any word by an actor or actress, the researchers used the written forms of scenarios with their translations. 3. In the third step, 95 minutes of movie dialogues in English and 95 minutes of Persian subtitles which included 956 frames selected to get under close inspection. In addition, at this phase of study, the researchers adopted House's (2015) overt and covert translation strategies with movie subtitles in Persian. 4. At the final step, the researchers put the used number of overt and covert translation strategies with their frequencies and percentages in a table and demonstrated them through a pie chart.

3. Result and discussion

In this part of the study, the researchers concentrate on the quantitative analysis of the corpus. Moreover, the researchers presented descriptive tables for the selected movies. Hence, Table 1 indicates the frequency and percentage of overt and covert strategies in the four movies. However, Table 2 demonstrates the total number and percentages of the used strategies.

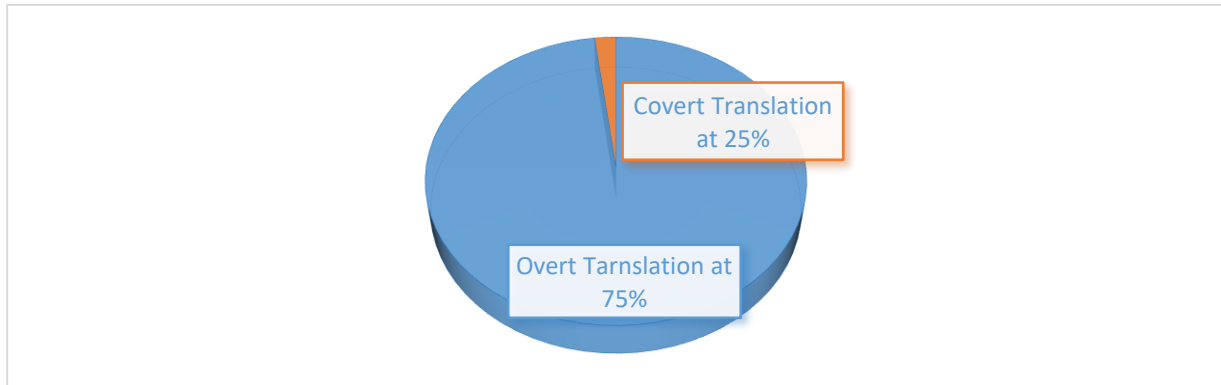
Table 1. Frequencies and percentages of overt and covert strategies in the four movies

Strategies		Kick Boxer	Never back down	Southpaw	She is the man
Overt Translation	Frequencies	6	10	8	13
	Percentages	75%	71%	80%	76%
Covert Translation	Frequencies	2	4	2	4
	Percentages	25%	29%	20%	24%

Table 2. Total numbers and percentages of the used strategies

Types of Strategies	Total Number	Percentage
Overt	37	75%
Covert	12	25%

Figure 1. The used Frequencies and Percentages of Overt and Covert Translation in four American movies



After collecting and analyzing data, the result demonstrated the fact that the overt translation strategy with 37 frequencies at 75% on four movie subtitling was used more than the covert translation strategy. Also, it was found that cultural differences were one of the main obstacles in conveying the message and that is why overt translation was the translators' choice of movie subtitling. Furthermore, translators pretended to convey the message from the source language into the target language in a way that is more understandable to the target addressees. As a result, terminologies and expressions did not translate word by word. This originates from the fact that only 25% of the used strategies with a total number of 12 frequencies belonged to the covert translation. This importance indicates that translation accessibility was more significant than word-by-word translation in the view of translators. Hence, covert translation was utilized less in subtitling. However, one of the certain advantages of covert translation was taking time. It was found that translators, based on the shortage of time in dialogue and the subtitling, pretended to use word-by-word translations on some occasions.

4. Conclusion

In this study, the researchers investigated translation quality assessment on movie subtitling by applying the overt and covert translation strategies based on House's (2015) model. Furthermore, through different sections of the study, it was shown that House's (2015) model of translation was usable with different frequencies and percentages. Hence, the result of the analysis indicated the most used strategy was overt translation at 75% of the entire study. Besides, the result revealed that the cultural items which could not match with the target language culture is one of the main reasons to apply this strategy. Although, covert translation based on the limitation of translation and cultural filters only used in 25%.

References

- Baker, M.. & Saldanha, G. (2009). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London and New York: Routledge.
- Bravo, M. C. (2005). Foreign language learning made simpler by reading subtitles? Studies in teacher education; language, literature, and culture. Edited by Misztal, M. & Trawinski, M. 105-114. Retrieved April 7, 2009, from <http://members.chello.pl/university/Language,%20Literature%20and%20Culture.pdf>
- Gottlieb, H. (1998). Subtitling. In M. Baker (Eds.), *Routledge encyclopedia of translation studies*. London and New York.
- Hatim, B. & Munday, J. (2004). *Translation: An advanced resource book*. London: Rutledge.
- House, J. (2015). *Translation Quality Assessment: Past and Present*. London & New York: Rutledge.

- House, J. (1997). *Translation Quality Assessment: A Model Revisited*. Tubingen: Gunter Nar.
- Mohseni, A., & Mozafari, H. R. (2013). Strategies Employed in Translation of Idioms in English Subtitles of Two Persian Television Series. *Journal of Language and Translation*, 3(6), 27-32.
- Neves, J. (2008). 10 fallacies about subtitling for the d/Deaf and the hard of hearing. *The journal of specialized translation*, 10 (6). 76-83.

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

89. İnsan-sonrasından insan-dışına nesnelere ve insanlar

Emrah PEKSOY¹

APA: Peksoy, E. (2022). İnsan-sonrasından insan-dışına nesnelere ve insanlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1382-1395. DOI: 10.29000/rumelide.1190406.

Öz

Görece yeni ancak çok güçlü bir düşünsel alt yapıyla donatılmış gibi görünen posthümanizmin sonrasının konuşulmaya başlandığı günümüz akademik dünyasında üretim-tüketim döngüsü içine hapsolmuş ve kendi içindeki çelişkileri halletmeden büyük sorunları çözme niyetiyle yola çıkmış yönelimler bolluğu yaşıyoruz. Bunun en temel sebeplerinden biri, beşerî bilimlerin temel bilimlerin henüz olgunlaşmamış bulgularını itibari kıymetlerine göre değerlendirip her bilimsel denemeden veya spekülasyondan yeni eleştirel yönelimler veya 'dönüşler' çıkarma şevkinde yatmaktadır. Öyle ki, söz konusu yönelim temel prensiplerinden ayrılıp postmodernizmin metin-indirgemeci, özne-göreceli yöntemlerinin bir bakıma kısır döngüsü içine hapsolmaya mahkûm oldu. Malumdur ki, 'anlatı,' 'metin', 'tür', 'sınır', 'yazın', 'beden-yazın' gibi postmodernist terminoloji posthümanist yönelimler üzerine üretilmiş çalışmalarda gayet bol miktarda karşımıza çıkıyor. Bu yazıda, oldukça farklı yönelimlerde faaliyet gösteren posthümanizmin üzerlerine inşa edildiği temel argümanlardan *Antroposen* ve *beden* söylemlerinin eleştirisi yapıp bunların, doğa-kültür ikiliğini reddetmeyip aksine nasıl destekleyen bir yönde ilerlediği gösterilecektir. Sonrasında, spekülatif realist felsefeden ilhamla posthümanizmin yerine insan-dışı kavramını çatı kavram olarak destekleyip bunun etik estetik durumu açıklanacaktır.

Anahtar kelimeler: İnsan-dışı, posthümanizm, antroposen, beden, nesne, spekülatif

Objects and human: From posthumanism to nonhumanism

Abstract

In today's academic world, where the aftermath of posthumanism as a relatively new field with strong intellectual infrastructure is being discussed, we experience an abundance of orientations trapped in the production-consumption cycle and set out with the intention of solving big problems without resolving their internal contradictions. One of the main reasons for this lies in the eagerness of the humanities field to evaluate the immature findings of the life sciences according to their face value and to extract new critical orientations or 'turns' from every scientific experiment or speculation. So much so that, the posthuman literature has departed from its basic principles and has become trapped in the vicious circle of postmodernism's text-reductionist, subject-relativist methods. As is well known, post-modernist terminology such as 'narrative,' 'text,' 'genre,' 'border,' 'literature,' 'body-writing,' and so on abound in works on posthumanist orientations. This paper will critique the discourses of the Anthropocene and the body on which posthumanism, which operates in quite different directions, is built, and show how they do not reject the nature-culture dichotomy but rather support it. Then, inspired by speculative realist philosophy, it will support the concept of *nonhuman* as an umbrella concept instead of posthumanism and explain its ethical stance.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, (Kahramanmaraş, Türkiye), emrah.peksoy@istiklal.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4940-616X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190406]

Keywords: Nonhuman, posthumanism, anthropocene, body, object, speculative

Giriş

Albert Sánchez Piñol (2018) insan etmeninin sonunu doğa-insan mücadelesi olarak okunan *Soğuk Deri* isimli romanında anlatır. Bir sene yaşamak için geldiği ıssız adanın bir tür deniz yaratıkları tarafından mesken tutulmuş olduğunu anlayan kahraman, onlarla son kurşununa kadar savaşmaya başlar. Etrafındaki tüm nesnelere yaratıkları uzaklaştırmak için yaktığı ateşe atarken çevresinde yakacak başka bir şey kalmayınca son çare olarak adadaki yalnız günlerinde okumak için yanında getirdiği kitaplarını tek tek yakmaya başlar: “Elveda Chateaubriand! Elveda Marx, Lafargue ve Saint Simon! Elveda Milton, Voltaire, Rousseau, Gongora ve Cervantes! Değerli dostlar, taparcasına saygı gösteriliyor sizlere, ama hayranlık ihtiyacı karşılamıyor; sizin payınıza düşen de bu” (s. 47). Hikâyenin kırılma noktası olan bu sahnede kahraman bir bakıma insanlığından sıyrılır: Sonrasında, dışı yaratıklardan biriyle ilişki kurma, bir tanesini kendisine maskot edinme dahil aralarında bir dostluk gelişmeye başlar. Bir ara yaratıkların hangi gerçeklikte yaşadığını bile anlamaya çalışır. İnsan bedeni bilinçsiz yaratık bedeniyle mecazen birleştiğinde insan ve öteki sınırı kalkar ve ulvi bir varoluş tecrübe etmeye başlar. Ancak bu dostluk ilerledikçe kahramanın insani yanı ağır basar ve her ne kadar yaratıkları “öylesine insansı” (s. 101) görmesine karşın onların en doğal, insana kayıtsız halleri insansı psikotik bilinçaltını tetikler. Ancak bu bilinçli bir seçimdir çünkü onların “bize benzemeleri korkusu, kabul edilebilir küçük şeyler istemeleri korkusu [...] onları dinleyince namlularımızı indirmek zorunda kalacağımız korkusu” bir olmuş bedenleri ayırır. Ötekiyle birleşme, ona benzeyip onun gibi olma korkusu, ya da insanın onları görür hale gelme korkusu nükseder ve ölümüne savaş kaldığı yerden devam eder. “Detaylardan yoksun, indirgemeci bir evreni zorlayıp kıran” insan (s. 205) yine “suları arsenikle zehirlemekten, [...] ağaçlarla deniz kıyısını doldurmaktan, binlerce ölümcül strateji[ye]” (s. 228) kaldığı yerden devam eder. Hikâyenin alegorik yönü doğa-kültür sentezini önceleyen posthümanizmin günümüzdeki durumunu gayet iyi özetliyor.

Beden, kimlik, öznellik, bilinç, idrak gibi sınıflamalarla insanı ontolojik sıralamada üst seviyelere koyan yaklaşımları yıkıp insani öznesi ile diğerlerini aynı düzlemde buluşturma ve doğa ve insan birleşimi bir dünya gayesindeki posthümanizm, bu amacı bulunduğu konumdan ayrılmadan diğerlerini kendi seviyesine çekerek yapmak istiyor. Maddeye canlılık addetme; anlam, eyleycilik, performans ve öyküleme yetisi bahşetme; ya da insan ve (öteki)maddenin birleşimi melez bireyler tahayyülü posthümanist² yönelimin amaçlarından. Her ne kadar posthümanizm ve paralelinde ilerleyen akımlar, insansı özne-nesne ayırımına dair sorgulamaları iklim krizi, biyogenetik gelişmeler, genom çalışmaları, mikroçip endüstrisi, değişen toplumsal cinsiyet mekanizmaları, sibernetik gibi günümüz konuları etrafında tartışmaya açıyor gibi gözükse de temelde insan-merkezci söylemden kurtulamadıklarını gözlemliyoruz. Çünkü tüm bu sorgulamalar “deneye dayalı değil de beyan temelli” (Welsch, 2017, s. 75) yapılıyor. Öyle ki, Badmington (2003) posthümanist yazının “insani söylemle iş birliği güderek hümanizmin içinde şekillenen bir eleştirel uygulama olması gerektiğini” (s. 20) itiraf ediyor. Aynı şekilde, posthümanizmi, post-yapısalcılığın devamı olarak gören Ağın’a (2017) göre “posthümanizm, insan-insan-dışı, doğa-kültür ve söylem-madde arasındaki ikilikleri yapı-söküme tabi tutmayı amaçlar” (s. 14). Posthümanist yönelimler Kartezyen ikiliğe meydan okuma amacıyla yola çıkmış gözükse de insan

² Posthümanizm terimini aslında çoğul anlamak daha doğru olacaktır. Birçok farklı teorisyen insan-sonrası olgusunu değişik yönlerde yorumluyor. Hatta, posthümanizm sınıflandırması altında zikredilmek istemeyen yönelimler bile mevcut. Dolayısıyla, çok geçirgen ve dağınık ve hatta birbiri ile çekişmeli bir fikir ağının kapsamlı bir eleştirisinin yapılması güç. Bu nedenle, tüm bu farklı yönelimlerin en temel ortak yönleri üzerinden yola çıkılarak bunların bütüncül değerlendirilmesi hedefleniyor. Bu nedenle, farklı posthümanist yönelimler, bu yazının konusuna dokunduğu alanlarla olan bağlantısı nispetinde değerlendirilmeye dahildir.

sonrası bir dünya hayalini yine insansı dil, tarih ve kültür penceresinden yaptığından bir amaç-yöntem çelişkisi içerisine girdikleri aşikar. Malumdur ki, postmodernizm, alan dışı kültür bilimcilerin ‘görecelik’ kavramını bağlamı dışında okuması, doğru bilgi yerine ilginç ve radikal ama yanlış öznel yorumlarını ilgisiz alanlara aktararak bilimi karikatürize etmesi sonunda ilerleme gösteriyor. Öyle ki, postmodern Fransız filozofların öncülüğünde matematik ve fiziğin çarpıtılarak yorumlanmasının sayısız defa eleştirildiğini biliyoruz³. Benzer hatalar posthümanist yönelimlerin temelinde de bulunmakta. Ancak teorisyenler insansı yönlerini gizlemekte o kadar mahirler ki insana indirgemeci tavırlarını satır aralarında aramak gerekir. Örneğin, Barad’ın (2007) etiko-onto-epistemolojisini geliştirdiği kitabında, farklı eyleycilerin yalnızca içten-etkime içerisinde var olduğunu iddia ederken “eyleycilerin bireysel unsurlar olarak var olmadığını” (s. 33) da belirtilir.⁴ Bu durumda, şu önemli sorunun cevaplanmasını bekleriz: şeylerin dolaşıklığı onların bireysel olarak var olmalarından önce geliyorsa, maddesel-söylemsel uygulamaların değiştiği, geliştiği, farklı yorumlandığı, bambaşka kılıklara büründüğü olası senaryoları yorumlamakta zorluk çekeriz. Barad’ın yöntemi insan-olmayan maddelere eyleycilik verirken çok faydalı olsa da maddenin farklı oluşumlara bürünmesini açıklamıyor. Başka bir ifadeyle, ne olursa olsun, elimizde özellikleri kesin tanımlanmış bir periyodik tablomuz var. Örneğin, uranyum’un çevresi ile kurduğu etik-politik içten-etkime onun tekil bireysel niteliklerini değiştirmez. Ancak insansı yönelim Barad’ın ifadesiyle içinde yaşadığımız dünya ile kuracağımız dolaşıklık eylemini yine insansı mekanizmalar yardımıyla “anlama, düşünme, gözlemlenme ve kuramsallaştırma” olarak (s. 133) kurgulamak zorunda kalıyoruz. Her ne kadar kendisi söylem düzeyinde bunu dolaylı olarak reddetse de şu hâlde Barad’ın ontolojisi ne kadar maddesel de olsa aynı zamanda söylemsel ve eylemsel hale de gelir (s. 147). Yöntem hatasının yapıldığı başka bir örnek Hayles’in (2008) bilincin, bedensel sınırlamalardan sıyrılıp bilgi teknolojileri vasıtasıyla makinelerde devam edebileceğini tartıştığı çalışmasında görülür. Teorisini Niels Bohr’un deneylerine dayandıran Barad’ın aksine Hayles’in yöntemi bir bakıma kültürel madencilik. Düşüncesini, bilim kurgu eserleri ve sibernetik spekülasyonlara dayandıran Hayles’in eserini posthümanist teori olarak değil de edebi metin okuması olarak kabul etmek daha doğru olur. Felsefi posthümanizm düşünürü Ferrando (2019) insan-merkezçiliğini kabul etmede çok daha açık sözlü. “Bilgi ekonomisinde insan hem özne hem nesnedir” (ss. 2, 23) diyen Ferrando posthümanizmi, insanı yapı-söküme tabi tutan yeni nesil postmodernizm olarak tanımlıyor. Örnekleri çoğaltmak mümkün ama en dikkat çeken örneklerden ilki, en son jeolojik çağ olduğu ileri sürülen ve posthümanizmin yeni bir yönelim olarak ortaya çıkarken yakın diyalog kurup karşısında kendini konumlandığı *Antroposen* çağı kavramının, jeologlar, fizikçiler, biyologlardan çok kültürel çalışmalar alanındaki insanlar tarafından tartışılır hale gelmesidir. Barad’ın yaptığı gibi bilimsel bir olgunun kullanılıp yorumlanmasında bir problem yok. Ancak, burada tartışılan, bilimsel bir olgunun sınırlı bir alandan alınıp kültürel öğelerin anlaşılıp yorumlanmasında karşılaşılan problemlerdir. Antroposen kavramının; posthümanist düşüncenin görünür kılınmasında etkin rol oynadığı aşikâr (Moslund, 2021). Çünkü insan eyleyciliğini merkeze alan ile bu eyleyciliği yerinden etmeye çalışan bu iki kavram bir diğerinin meşruiyetini sağlamlaştırmada aktif rol alıyor. Çünkü, posthümanizm temel argümanlarını tanımlarken – dolaylı ya da direkt – Antroposen kavramının olumsuzlanması veya farklı bir odakla yeniden isimlendirilmesi ile işe başlıyor. Ancak terimin tartışılabilir yapısı nedeniyle üzerine bina edilen yapı da kısmen zayıf temeller üzerine kurulmuş oluyor. İnsanın dünya ile olan ilişkisinin değişmesi gerektiğinin altının çizildiği Antroposen; bu soruna bir cevap niteliğinde, genel anlamda insan-dünya ayrımının sorunsallaştırıldığı posthümanizmi besleyen en güçlü olgu olarak karşımıza çıkar.

³ Detaylı bilgi için Bkz.(Weinberg, 1996); (Mounk, 2018); (Sokal and Bricmont, 1999) ve Kristeva’nın akışkanlar mekaniği üzerine hatası ve diğer postmodernist bilim mitleri için Bkz. (Koertge, 1998)

⁴ Yazıda kullanılan tüm İngilizce kaynakların çevirisi yazar tarafından yapılmıştır.

Antroposen problemi

Crutzen ve Stoermer'e (2000) göre Yerküre ve atmosfer üzerindeki insan aktivitesi içinde bulunduğumuz Holosen Çağı'nda o kadar çok arttı ki "insanlı[ğın] jeoloji ve ekoloji üzerindeki ana rolünü vurgulamak için içinde bulunduğumuz çağ için antroposen terimini" (s. 17) önerdiler. Normal şartlarda çok küçük çaplı bilimsel bir çember içerisinde tartışılacak olan konu güzel sanatlar, medya, edebiyat ve benzeri alanlarda yeniden anlamlandırılmaya maruz kalıyor. Öyle ki, terime jeologlardan çok diğer alanlar sahip çıkmış durumda. Buradaki amacın, henüz kavramsal aşamadaki insan ve doğa dolaşıklığını bilimsel, resmi bir zemine ve tanımlamaya oturtma girişimi olduğu hemen göze çarpar. İklim krizinin popüler terim tanımı veya başlı başına politik bir duruşun dönemsel sınırlarının belirlendiği bir kavram, daha kabul edilebilir bir genellemedir. Çünkü, bilimsel bir terim olarak Antroposen zayıf bir temel üzerine kurulu çünkü bilimsel gözlemlere göre değil de öznel, ekolojik eylemsel bir duruş üzerinde ilerleme gösteriyor.⁵ Örneğin, Crutzen ve Stoermer'in terimi bilimsel makale olarak değil de jeoloji bülteninde tartışmaya açmalarını bir kenara bırakarak yazıdaki söyleme odaklandığımızda bu aktivizmin izlerini görmek mümkün. Olağanüstü (pandemi, süper volkan patlaması, nükleer felaket vs.) bir durum olmadığı sürece "insan türünün önümüzdeki binlerce belki milyonlarca yıl boyunca en büyük jeolojik etmen olarak kalmaya devam edeceğini" belirtiyorlar (Crutzen ve Stoermer, 2000). İnsanlığın muhtemel sonunu felaket senaryolarına bağlamak bu indirgemeci tavrın yanında masum kalır. Henüz nerede duracağımızı bilemediğimiz evrimin insanın doğal yok oluşuna ya da bizi başka bir şeye dönüştürmeye doğru gitmediğinden emin olmamız imkânsız. Sonuçta, "doğa, on-bin-yaşında bir insan ürünü" (Morton, 2014, s. 8) olduğu kadar yaklaşık beş-milyar-yaşında belirsiz bir nesnedir. Büyük Oksijen Devrimi sırasında siyanobakterinin fotosentez yapmaya başlaması ile tüm anaerobik yaşam formlarının yüzde doksan beşi yeryüzünden silindi ve dünya oksijen temelli yaşam formlarına müsait hale geldi. Hala nimetlerinden faydalandığımız bu olay ile konut, tarım, teknik, üreme gibi insani faaliyetler arasında kategorik olarak ne tür bir fark olduğunu belirlemek çok güç. O halde neden içinde bulunduğumuz çağın *Bakteri Çağı* olarak adlandırılmadığı sorusu önem kazanır. Terimin geçirgen doğasını ve dönemsel sınırlılığını aynı anda ortaya çıkmaya başlayan diğer kavramlarla (*capitalocene*, *techocene*, *symbiocene*, *virocene*, *entropocene* vb.) olan yakın temasında da gözlemleyebiliyoruz. Buradan insanın doğayla dolanıklığı, Avrupa-merkezci ve seçkin bir tavırla kavramsallaştırıldığı anlaşılıyor. Virüs, teknoloji, kapital, simbiyoz, doğa, iklim vb. olguların anlamlandırılma ve kavramsallaştırılma faaliyetlerinin neoliberal Batılı gözüyle yapıldığı gözlemleniyor. Malumdur ki hiçbir kültürde insan-doğa ikiliği/dolaşıklığı problemi Avrupa merkezli yönelimler kadar problemleri bir şekilde ele alınmamaktadır. Posthümanist doğa-kültür dolanıklığı söyleminin tamamen küresel, kapitalist ve teknokrat Batı modernizminin ürünü olduğu aşikâr. Bu bağlamda, Antroposen kavramı da yerel modernitenin ve kolonileşme faaliyetlerinin dünyanın geri kalanına dayattığı tekno dünya görüşünün yanıltıcı bir sonucudur. Örnek vermek gerekirse, Hui'nin (2017) de (Çin özelinde) gösterdiği gibi günümüzde teknoloji evrensel, kültürlerarası bir kategori olarak değil de Antroposen'in tek düze ve genelleyici tavrına karşı kültüre özgü, çoğulcu bir olgu olarak ortaya çıkar. Sonuç olarak insan-doğa ikilemini/birleşimini tek yönlü bir okumaya maruz bırakmak doğru olmasa gerek. Bir yaşam formunun diğerini geride bırakıp baskın hale gelmesi olağan dışı bir olgu değil. Tüm insanlığın – mesela – bir pandemi sonucu neredeyse yok olduğu olası bir senaryoda kaya katmanında insan izlerinin rahatlıkla görülebileceği kadar karbon kalıntısı geleceğe aktarılacaktır. Şu hâlde bu kalıntı insan aktivitesi sonucu oluşmamış olacaktır. İnsanın doğanın efendisi olduğu ve sonsuza dek olmaya devam

⁵ Şu an itibarıyla Uluslararası Stratigrafi Komisyonu, Antroposen'i içinde bulunduğumuz en son çağ olarak henüz kabul etmiş değil. Bir alt komisyon olan Antroposen Çalışma Grubu hala jeolojik izlerin yerini tespit etmeye çalışsa da bilim dünyası bu sınıflamanın doğruluğu; izlerin bulunması halinde ise geçerliliği konusunda ikiye ayrılmış durumda. Örneğin, Finney ve Edwards (2016) konu üzerindeki çalışmaların bilimsel değil de daha çok politik bir duruşu simgelediğini belirtiyorlar.

edeceği ön kabulündeki sorun hemen fark ediliyor. İnsan varlığının pamuk ipliğine bağlı olması ile varlık sahnesinde kendini gösterme hevesi, ‘*biz de buradaydık*’ diye cılız sesle bağırma gayreti arasındaki tezat daha fazla vurgulanıyor. Posthümanizm, her ne kadar insan merkezliği eleştiriyor görünse de insan aktivitesini doğanın merkezinde konuşlandırıp diğer şeyleri insani bakış açısından okumaya devam ediyor. Ancak, genelde iklim krizi ile ilişkilendirilen Antroposen doğanın efendisine tepkisi değil, teknik çağın/insan çağının doğal sonucu. Morton (2013) da bu gerçeği kabul etmiş görünüyor. *Hipernesnel* olgusunu tanıttığı kitabında, *hipernesneyi* “insana oranla, uzay zamanda geniş ölçekli yayılmış” (s. 1) nesnelere olarak tanımlayan Morton’un üslubu ekolojik aktivizm seviyesinde. Ancak yine de “başımızın üzerine yağmur yağmaya başladığında, ne olduğu ile ilgili hiçbir fikrimiz yoktur” (Morton, 2013, s. 100) diye eklemeyi ihmal etmez. Bu, bir bakıma, posthümanizmin kendi varlığını üzerlerine inşa ettiği, doğa ve dünya olgularının reddi anlamına gelir. Bu olumsuz bir eleştiri değil; aksine, bu sınıflandırmanın hiçbir zaman insan tekelinde olmadığı gösterilmesidir.

Buradan, mesela, iklim krizinin reddedildiği anlaşılmamalıdır. Sadece insanın, insanlaştırma yeteneğinin her yere sirayet edip kirlettiği gösteriliyor. Zaman algısı yalnızca binlerce yıl için sınırlı olan insan ırkı yüz bin ya da bir milyon sene sonraki izlerini değerlendirmeye al(a)mayacak kadar ben-merkezci. Örneğin, Antroposen’in resmi olarak kabul edilmesi için kaya katmanında insan kaynaklı karbon ya da nükleer kalıntıların izleri araştırılacak. Ancak henüz birkaç yüz yıl (başka bir bakış açısıyla birkaç yüz bin yıl) önceki insan etkilerinin görüleceği halihazırda beklenen bir şey. Halen devam eden bir sürecin nasıl bir yöne evrileceği bilinmeden sonuç çıkarmak doğru bir yöntem olmasa gerek. Mesela, Parikka (2015) atık metaller yerine medyayı dünyanın derin ekolojik zamanını etkileyen etmen olduğunu şimdiden ön görüyor. Ziolkowski (2016) jeolojik zamanı belirlemede kullanılan radiokarbon izotopunun “zamanla bozunuma uğra[dığını] [...] sonuçta sadece 50,000 yaşından daha genç maddelerde bulun[duğunu]” (s. 37) söylüyor. Sonuçta, elli binden daha uzun bir süre sonra – mesela bir milyon yıl sonra – hiçbir jeolojik izimiz kalmayacak. Aynısı, nükleer kalıntılar için de geçerli. Plütonyum-239’un yarı ömrü kabaca sadece 24,000 yıl. Jeolojik zaman skalasında neredeyse hiçbir yer işgal etmeyecek olan insana göre yeni bir çağın başladığını söyleyebilmek için “başka insan izleri [...] gerekli (Ziolkowski, 2016, s. 38). Chakrabarty (2009, 2016), hem Ziolkowski’ye cevaben yazdığı yazıda bu durumun tamamen doğru olduğunu itiraf ediyor; hem de *Four Theses* isimli çalışmasında küresel ısınma ve benzeri günümüz sorunları ile ilgili bilgisinin alandaki “bilim adamlarının ve konu hakkında bilgi sahibi diğer yazarların genel okuyucu için yazdıklarından” (s. 198) geldiğini söylüyor. Her iki yerde de konuştuğu ‘*arkadaşlar*’ına referans verip “bilim adamı olmadığım için [konu hakkında] temel varsayımlarda bulunuyorum” (s. 200) der. Benzer dolaylı itiraf, terimin resmi kabulü için çalışan ve aynı zamanda Antroposen Çalışma Grubu (AWG) başkanı Zalasiewicz tarafından da dillendiriliyor. İnsan üretimi materyalin kütesinin yaklaşık 30 trilyon ton olduğunu hesaplayan Zalasiewicz ve ark. (2017) başka bir yerdeki röportajında henüz insan üretimi “yüzbinlerce ton betonun, değiştirilmiş çökelti tabakalarının, barajların ve başka diğer şeylerin dikey, stratigrafik anlamda ne ifade ettiğini belirlemedik” (Westcott, 2015) diyor. Lyell’in çalışmalarından ilhamla oluşturulan ‘günümüz, geçmişin anahtarıdır’ düsturunu henüz gerçekleşmemiş geleceğe uyarlamaya çalışmak çözüm değil de yarı-bilimsel spekülasyon yapmak demektir. Çalışması “genel sebeplerin bir araya gelmesi” olarak özetlenen Lyell “yeryüzü üzerindeki geçmiş değişimleri şu an devam etmekte olan sebeplere nazaran açıklamaya” (Secord, 1997, s. xvi) çalışır. Görüldüğü gibi burada, *şu an devam eden* etmenlerin bağlamından çıkarılması söz konusu. Ozon tabakasındaki delik, buzulların erimesi, karbon emisyonu, kurşun birikimi vs. etmenler günümüzde gözlemlendiğimiz çevresel sorunlar Lyell’in yavaş, aşamalı, kıyamet senaryosu içermeyen bakış açısı insanın kendini tarihsel eyleyici ilan etme psikolojisi ile çelişir. Bunu bir bakıma insanı evrenin merkezindeki ayrıcalıklı konumundan eden Kopernik Devrimi’nden bir ölçüm hareketi olarak yorumlamak da mümkün. Bunu insan beyninin evrimsel olarak çevresindeki insan dışı, belirsiz

uyarıcıları insansı şekillere, çoğunlukla insan yüzüne benzeterek algılamaya çalışmasına benzetebiliriz. Doğa-zamanın bizi çarkları arasında yavaş yavaş sindirmesi karşısında, tek-tanrılı dinlerdeki kıyamet anlatıları varoluşa görkemli bir çıkış ile veda etme, doğa-tarihine ismimizi altın harflerle yazdırma çabamıza karşılık geliyor. Bu, iklim krizinin geri dönülemez tehlikeli boyutlara ulaştığı gerçeğini yok saymak anlamına gelmez. Buradaki sorun, posthümanizmin, postmodernizmin kıyafet değiştirmiş hale bürünmesinde yatıyor.

Beden ve bilinç problemi

Posthümanist söylemin başa çıkmada problem yaşadığı ikinci sorun posthümanist varoluşta beden problemidir. Antroposen kavramı ile öne sürülen, doğanın yıkıcı gücü karşısında insan olma durumu, bedene sahip insan organizmasının sınırlarının çizilmesi ile yoluna devam eder. Temelde beden söylemini Haraway'ın *siborg* teorisi üzerine inşa eden posthümanizmde bu yöntem kendinden çok feminist söylemin işine yarıyor. Bu yönelimden kaynaklı cinsiyetsiz beden, sınıfsız toplum, türsüz tekillik, tarafsız söylem, bedensiz organizma gibi ifadelerdeki bariz anlamsal çelişkileri bir kenara bıraktığımızda bile insan ile insan-olmayan arasındaki belli belirsiz çizgi yeniden vurgulanır hale geliyor. Çünkü, Ferrando'nun (2019) da belirttiği gibi "insan-dışının ötekiliğinin tanınması, insanın ötekiliğinin tanınmasıyla başlar" (s. 2). Öteki ise daima tür, cinsiyet, ırk, yaş, maddesellik gibi özelliklerin çizdiği sınırlar içinde okunmuş ve tartışılmıştır. Ancak posthümanist söylemde bu döngüden çıkış yok gibidir. Öyle ki tüm beden politikaları melez veya sanal bedenler üzerine kurulur. Hayvan-makine sentezi organizma ya da bilinç-makine birleşimi sanal beden, ötekiden hiçbir nitelik almayarak hala insansı benlik ve bilinç sınırları içerisinde hareket etmeye devam eder. Posthümanizm, "insanlığın çoklu evrenler içerisinde yeniden konumlandırılması" (Ferrando, 2015, s. 220) olarak tarif edilirken insan olma durumu sorgulanır ama temelde insan söyleminin sınırlarının terk edilmediği de görülür. Örneğin, biyolojik insanın, teknoloji ve alet kullanımı ile simbiyotik ilişki kurması sonucu oluşan melez organizma; doğa/kültür ayrımını doğa lehine ortadan kaldırdığı iddia edilse de aslında olan, beden her okumada kültürel yeniden inşasıdır. Çünkü teknoloji, insanı yerinden eden bir eyleyici değil; onu geliştiren uzantısı olarak okunur. Bedenin, kültür; teknolojinin, doğa olarak kabul edildiği bir yanlış okuma geliştirilir. Beden arzulayan yapay zekâ, yüz sahibi olmak isteyen robot, bitki veya hayvan besleyen *siborg* anlatıları bunun en bariz örneklerindedir. Örneğin, Ferrando'ya (2015) göre benliğin yerinden edilmesi "sanal bedenler ve dijital kimlikler" (s. 213) ile eş anlama gelmektedir. Hayles'in posthümanist düşüncesindeki insan-teknoloji simbiyozu (2008) ile bedensiz ama bilinçli makineler (2005) fikrindeki çelişkiyi açıkça görebiliyoruz. Burada Hayles'in yaptığı şey bilgisayarlı hesaplama ile insansı bilinç arasında paralellikler kurmak. Zira "hesaplamayı; teknoloji, ontoloji ve kültürel bir ikon" (Hayles, 2005, s. 4) olarak görmek, bilincin karbon temelli biyolojik temelden sentetik temele aktarılacak insanı sorgulamaya tutmaktır ama kesinlikle insanı yerinden etmez. Aksine daha da sağlamlaştırır. Çünkü insan sonrası söylemde, fiziksel ya da değil, beden bir bakıma bilincin ön şartı kabul edilir. Böylece, biyolojik sınırlamalarından, kültürel tanımlamalardan ve verili sınıflandırmalardan kurtarılmış insanın daha bilinçli hale geldiği varsayılır. Ancak bu yeni insansı robotik oluş ile geleneksel insan olma durumu arasındaki "fark, varoluşun evrimsel niteliği" (Ferrando, 2019, s. 113) haline gelir. Yani posthümanist her bir varoluş olasılığı biyolojik evrim sonucu ortaya çıkan özellikleri gösterecektir. Bu durumda, şu soruyu sormadan edemiyoruz: neden melez, mekanik veya sanal benlikler, teknolojik devrimden veya iklim krizinden sonra başlatılıyor. Haraway, insanın biyolojik ve mekanik doğasına atıfta bulunarak *siborg* oluşu insanlığın başlangıcına dek götürür ancak yüksek teknoloji kültürünün, sınırları sorgulamamıza imkân sağladığını ima eder. Şu hâlde, Aydınlanma, Sanayi Devrimi, modernleşme, dini ritüeller, modernleşme öncesi kültürel pratikleri posthümanist ontolojiye adapte etmemiz imkânsız hale geliyor. Buradan, günümüz posthümanist kültürel

sorgulamaların ontolojik değil de eylemsel olduğu sonucunu çıkarırız. Dolayısıyla, yukarıda bahsi geçen düşünürlerde insan sorgulamalarının kategorik olarak değil de cinsiyet, ırk, emek, bilinç gibi konulara mecburen dokunduğu için yapıldığı izlenimini ediniyoruz. Sonuç olarak, posthümanist bilinç ve beden sorgulamalarının daima kültür lehine çalıştığı sonucuna ulaşırız. Çünkü her durumda anatomik insan doğası vurgulanır hale gelir.⁶

Posthümanizmin beden politikası ile ilgili diğer bir yanılgısı genelde yeni materyalist söylem ile ilişkilendirilen *hayatiyet*⁷ olgusudur. Yukarıda bahsedildiği üzere maddeye eyleycilik vermenin insan sınırlarını aşmadığı görülüyor olmalı ki söylem, bu sefer maddeye hayatiyet bahşederek yeniden karşımıza çıkıyor. Her şeyin diğer şeylerle bağlantılı olduğu, sosyal pratiklerin, iklimin, insan duygularının ve atom altı parçacıkların birbirlerine nazaran tanımlandığı süreç, akış ve ilişki ontolojilerinin tekil maddesel bulunuşu açıklayamadığı bir ortamda maddenin ontolojik duruşunu değiştirmek ne kadar değerli olsa da insan-dünya sentezine en yaklaşan posthümanist yönelim olarak kabul edilebilecek potansiyele sahip yeni materyalizm de benzer sorunları çözmede eksik kalıyor. Posthümanizmin başar(a)madığı insan ve diğer şeyleri aynı ontolojik düzlemde okuma eylemini maddeye yarı-eyleycilik vererek yapmasına rağmen yine süreç ve akış ontolojilerinin ağına düşüyor. Mesela, Jane Bennett (2010) *Vibrant Matter* isimli kitabında maddenin *sebepsiz-sonuçsuz* doğasını “materyal oluşumun canlı güçleri” (s. vii) olarak nitelerken maden, metal, asit, gıda, çöp gibi şeylerin “yarı eyleyenler” (s. viii) olarak hayatiyet olgusuna katkıda bulunduğunu belirtir. Tabi burada Bennett’in hayatiyetten kastettiğinin insansı yaşama biçimi olmadığını, organik veya inorganik tüm şeylerin aynı bulunuş içinde olduğunu kastettiğini görmezden gelmek doğru olmayacaktır. Posthümanist yönelimlerin klasik hatasına düşüp insan ve diğer şeyler zıtlığından yola çıkıp insansı bakış açısında karar kılmaması ve doğrudan canlı olmayan şeylerden incelemesine başlaması kayda değer. Buradaki sorun, Bennett’in tüm indirgemeci düşünürler gibi maddeyi önce bileşenlerine ayırıp sonra da etkileşim kurma potansiyellerini belirleyip açıklama yapması. İlki doğru kabul edilebilir. Şeyler, bileşenleri ile bir etki içinde olmadan da var olabilir. Ancak, ikincisinde Manuel de Landa’nın *öbekleşme* kuramına selam çakararak, “doğrusal olmayan öbekleşmelerde, ‘etkiler’ hem ‘sebepleri’ni çağırıştırır hem de onlardan ayrılır; öyle ki, herhangi bir etkenin [...] veya etken grubunun [...] etkisi ilk bakışta algılanamaz” (Bennett, 2010, s. 42) der. Örneğin, çeşitli gıdalardan aldığımız Omega-3’ün zihinsel kapasitelerimizde, duygularımızda ya da başka şeylerde birtakım etkilerde bulunması ya da farklı kişilerde farklı oranlarda etki etmesi ya da etmemesi, onu yeme eylemindeki insan için ya da başka bir etkileşim içinde olduğu başka bir etmen için canlı, aktif, hareketli bir eyleyen yapar. Böylece, insan ya da herhangi bir şey, eyleyenlerin şu veya bu şekilde etkileşime girdiği öbekler haline gelir. Bu durumda, (tüm şeyler) insan hem diğer şeylerin hem de Omega-3 yağ asidi *yarı eyleyeninin* öbekleşmesidir. Buradaki sorun, Bennett’in tekil şeylerin varlığını reddetmesi ve şeyleri, organik veya inorganik etmenler bütünü olarak kabul etmesinde yatar. Şöyle ki, ‘*tek-madde enerjisi*’ni teorisinin dogması olarak kabul ettikten sonra, oluşturduğu “çoklu evrenler[in], sürekli hareket halinde olan heterojen aktivitelerle aşıldığını” (Bennett, 2010, s. 122) belirtir. Görüldüğü gibi, maddesel bulunuş; öbekleşme eylemi ile yatay ontolojide aynı seviyede buluşsa da tekil madde varoluşun ne olduğu tam açıklanmıyor. Örneğin, Omega-3 ve diğer şeylerin heterojen yapısı ile oluşan insan ile diğer şeyler arasındaki maddesel etkileşimin doğasının ne olduğunu bilemiyoruz. Eğer dünya, bütüncül, tekil bir bulunuş ise küresel ısınma, karbondioksit, çöp dağları, nükleer savaşları yaratan insan da bu öbeğin bir parçası. Bu durumda tüm dünya hareketsiz, tepkisiz, oluşsuz bir madde haline gelecektir. Ancak dünya hem madde olduğu gibi hem de hala

⁶ Buraya kadarki tartışmadan posthümanizmin, transhümanizm ile karıştırıldığı ya da aynı anlamda kullanıldığı anlaşılmamalıdır. Söylenmek istenen, tüm yönelimlerde beden sorusu tartışmaya açılırken beden maddeselliğinden çok insansı çağrışımlarına odaklanıldığıdır.

⁷ *vitality*

anlayamadığımız başka bir şey: evrim, entropi, jeolojik devirler, yer çekimi gibi fizik kanunlarının sürekli bir çekişme halinde olduğu bir arena. Ama aynı zamanda, içindeki insan, hayvan ve maddeden bağımsız değişik bir bulunuş. Aynıısı tüm şeyler için geçerli. Şu hâlde, posthümanizm olgusu da insanı ve diğer şeyleri yarı da olsa hala eyleyen olarak gördüğü sürece akış ve süreç yanılışmasından kurtulamayacaktır. Tek madde enerjisi'nden yayılan sürekli hareket halinde olan heterojen aktiviteler, Barad'ın düşüncesinde olduğu gibi, şeylerin tekil bulunuşunu açıklamadığından ve saf indirgemeci yönelimlerinden dolayı yalnızca söylemsel yapı-söküme müsait hale geliyor.

Bu eleştirilerden posthümanist yönelimlerin asli niyetinin reddedildiği ya da hafife alındığı anlamı çıkmaz. Aksine yönelimi hangi yöne evrileceği belli olmayan henüz olgunlaşmamış bilimsel verileri kültürel yapı-söküme tabi tutması, karmaşık gelişimi, durumsal yönelimlerini doğru kavramsallaştırma altında toplamak hedefleniyor. Ki bu amaç, Kartezyen ikiliği yerinden etmek yerine onun gizil yeniden inşası olarak karşımıza çıkıyor. Posthümanizmler, her disiplinden alınan bazı noktaları birleştirerek her şeyin yeni bir teorisi olma hedefini çelişkilerden arınmış bir kavramsallaştırmaya yöneltmeli. Görüldüğü gibi posthümanist yönelimlerin üzerine kurulu olduğu materyalist yorumlar idealist yöntemi benimseyip insan-dünya ilişkisini merkeze aldıkları için kısır döngü içine giriyorlar. Levi Bryant'ın (2014) da belirttiği gibi “[m]ateryalizm, materyal olmayan her şeyi kapsayan teknik bir terim haline geldi. Materyalizm, bir şeyin tarihsel, sosyal yapılandırılmış, kültürel uygulamaları içeren koşullu olduğu anlamına geldi. [...] Materyalizmin, neresinde materyalizm bulunduğunu merak ediyoruz” (s. 2). Harman'ın (2018, 2020a) işaret ettiği gibi şeyleri atomaltı maddeye indirgeyip *aşağı doğru* kazıyarak ve etkileri, fonksiyonları ve işlevine göre yorumlayıp *yukarı doğru* sınırlamak⁸, bizi şeylerin gerçek niteliğinden uzaklaştırır. Bu durumda yapılacak ilk şey problemin sınırlarının doğru çizilip terminolojik karmaşadan kurtulmak. Bu önemli bir adım çünkü hala etrafımızdaki dünyayı dil, söylem, anlatı ve kültür gibi olgularla görme ön yargılarıyla donatıldığımız için her türlü adlandırmanın içinin boşaltılması riski ile karşı karşıyayız. *Post-posthümanizm, postantroposen, feminist antroposen, anthroscene, ahumanizm, antihümanizm* ve farklı adlarda daha nice birbirlerinin söylemlerini yapı-söküme tabi tutmakla meşguller. Burada benim önerim, Grusin'den ilhamla, insan sorgulaması yapan tüm yönelimleri insan-dışı⁹ şemsiyesi altında toplamak. Grusin (2015), insan-dışı'nın; insan ile başlayıp yine insanı başka bir formda hayal eden posthümanist teorilerden farklı olduğunu iddia ederken aralarında kesin bir çizgi çizemeyeceğimiz kadar da geçirgenlik olduğunu eklemeyi ihmal etmez. Zira, ne de olsa amaç birlikteliği içerisindedir. Ancak, insan-dışı kavramı insan ve insan-olmayanın her zaman eşit olduğu doğmasından yola çıkarak yapar. Öyle ki, “insan; insan-olmayanla arasındaki türdeşlik ile tanımlanır yalnızca” (Grusin, 2015, s. x). İnsanın olmadığı bir yönelime isim verirken ‘insan’ kelimesini kullanmak yukarıda işaret edilen ön yargılardan birine en azından kelime düzeyinde de olsa düşmek anlamına geldiği görülüyor. Ancak, Bennett'in (2010) ifade ettiği gibi bazen bir parça *insanlaştırma*¹⁰ gerekli olabilir çünkü o, “ilginç bir şekilde, insan-merkezciliğin aleyhine çalışır” (s. 120).

İnsan-dışı nesnelere

Bu süreçte, *eyleme, hayatiyet* ve *sosyal olgular* gibi insani nitelikleri insan-olmayan şeylere de atfeden materyalist yönelimlerin içinde bulunduğu bu durumun isimlendirilmesi, insan-olmayanın ontolojik tanımının yapılması gerek. Bunun için daha önce insansı söylem ile kirletilmemiş bir olgu en doğrusu olacaktır. Çünkü dil, dokunduğu her şeyi etkiliyor, sınırlandırıyor, sınıflandırıyor ve yerinden ediyor.

⁸ *Undermining* ve *overmining*. Harman'ın kitabı Türkçe'ye çevrilmeden önce yazdığım başka bir yazıda, bu iki terimi kasti olarak, biraz da kelime oyunu yaparak değersizleştirme – aşırı değerlendirme olarak kullanmıştım. Kitap şu an Türkçe 'de olduğu için burada bu çevirilerini kullanıyorum.

⁹ *nonhumanism*

¹⁰ *anthropomorphize*

Eyleycilik, görecelik, içten-etkime, melez, eylem, *siborg*, öbekleşme gibi tanımlamaların işaret ettiği insansı özelliklerin yerine daha nesnel, (henüz) kirletilmemiş ve anlamsal olarak herhangi bir tarafa meyiletmeyen *nesne* terimi en uygun aday gibi duruyor. Buradan insan-dışı söyleminin bayrak taşıyıcılığını yapacak felsefenin ise genelde spekülative realizm, özelde ise Nesne-Yönelimli-Ontoloji (NYO) olduğunu belirtmek gerek.¹¹ Çünkü, insan-dünya ilişkisinde insanın yerini en radikal sorgulamaya tabi tutan yönelim olarak karşımıza çıkıyor. Meillassoux'un; modern felsefenin insan ve diğerleri tavrını eleştirmek için icat ettiği *korelasyonizm* (bağdaşım) ilkesine savaş açan NYO'ya göre insansız doğa, doğasız insan ön yargısını aşmadan ilerleme kaydedemeyiz. İkisini melez bir bulunuş içinde hayal etmek doğal olarak her şeye insansı bakış açısı getirmek olacaktır. Tarihsel koşullar felsefenin odak noktasını her zaman değişik yönler çeker ve böylece geçmişte düşün hayatı için büyük önem arz eden konular bugün bambaşka şekillerde ele alınır. Geçmişteki hayvan sorusu ya da yaratıcı sorgulamaları günümüz bakış açısıyla nasıl dogmatik ise bugünkülerin de aynı oranda dogmatik olduğunu peşinen kabul etmemiz gerek. Şu an bir felakete doğru giden iklim krizi içinde olmasaydık insanın sonrasını konuşuyor olmayacaktık. Şu hâlde, tüm oluşu aynı düzlemde yorumlamak isteyen *düz ontoloji*¹² kavramı karşımıza çıkar. Tüm şeyleri aynı düzlemde var olan farklı nitelikteki nesnelere gören bu tavır, tam manasıyla radikal, anarşist bir duruştur. Çünkü yukarıda bahsedilen nesnelere önem derecelerine göre farklı düzeyde bulunuş atfeden fikirlerin aksine burada "başlangıçta tüm nesnelere aynı şekilde ele alan bir ontoloji[k]" (Harman, 2020a, s. 63) durum yaratılır. Harman'a göre tüm nesnelere canlı, cansız, hayali, aklımıza gelen her şeydir: "Sherlock Holmes, gerçek insanlar ve hayvanlar, halüsinasyonlar" (Harman, 2020a, s. 63), ve "plastik, petrol rafinerisi, hibrid mısır ve savaş gemileri" (Harman, 2020b, s. 313). Buradaki önemli nokta NYO'nun ilk baştan "neyin gerçek olup neyin olmadığına dair ön yargılarımıza teslim olmamamız" (Harman, 2020a, s. 63) gerektiğine vurgu yapmasıdır. Burada bu yönelimin en kilit noktasına geliriz: felsefenin bize "çeşitli şey türleri arasındaki farkları" anlatmasından önce "her şeye ait özellikleri" (Harman, 2020a, s. 63) belirlemesi daha önceliklidir. Pekâlâ biri çıkıp Sherlock Holmes'ün en az Antroposen kadar gerçek olduğunu iddia edebilir. Yani, kesinliği sorguya açık jeolojik bir teori veya indirgemeci beden pratiği okuması; en az iklim krizinin insan ile olan bağlantısı kadar insan ile ilişkilidir. Burada, kriz durumunun göreceli doğasına işaret ediliyor. Bu pencereden baktığımızda, insanlığın var oluşundan bu yana zaten insan-sonrası durumun içinde olduğumuz sonucunu çıkarabiliriz. Sherlock Holmes'ün; Barad'ın işaret ettiği Bohr deneylerinden, Bennet'in çöp dağlarından, Hayles'in bedensiz bilincinden ya da Latour'cu doğa-kültür melez ağlarından farkı ortaya konulması güç bir sorun teşkil eder. Burada, kültürel bir imgenin de en az maddeler kadar gerçek niteliklerinin olabileceği durumu vurgulanır. İnsan-Omega-3 ilişkisi ile insan-Sherlock Holmes ya da Omega-3-Sherlock Holmes ilişkisinin temelinde aynı düzlemde hareket ettiği gözlemlenir hale gelir. Posthümanist söylem ise tüm bu insan dışı ilişki ağlarını terazinin diğer kefesine yalnız insan bilincini koyarak yapar. Dolayısıyla tüm şeyler içten-etkimelerini insana göre yapar hale gelir. Sherlock Holmes, ne Doyle'un sayfalar üzerine yazdığı bir yazı ne de hayranlık duyduğumuz bir dedektiftir. O ne aşağı doğru kazıyla kendini oluşturan etmenlere indirgenemeyen ne de yukarı yönlü kazıyla günümüzde oluşturduğu ilişki ağlarıyla tanımlanamayan insan düşüncesinde ve algısından tamamen çekilmiş kendinden nesnedir. Çünkü, "aşağı yönlü kazı, oluşu; yukarı yönlü kazı, değişimi açıklayamaz" (Harman, 2020b, s. 124). Düşünce ve madde, sadece görünen niteliklere, ilişkilere, devinimlere, ağlara, süreç ve akışlara atıfta bulunur; ama bunlar geçici, değişken ve göreceli vasıflardır. Ancak nesnelere, diğer nesnelere yalnızca *duyusal nitelikleri* araçlığıyla ilişkiye girdiğinden gerçeklikleri

¹¹ Posthümanist yönelimler genellemeci tavrılarından dolayı hatalı olarak spekülative realizm ve NYO düşüncesini de posthümanizm başlığı altında kabul ediyorlar. Her ne kadar bu alana olan sempatislerini ve posthümanizmle olan yakın ilişkilerini sayısız defa belirtirler de bariz bir şekilde posthümanizmin materyalist damarından ayrıldıklarını belirtiyorlar. Bununla ilgili Harman'ın tüm yazılarına özellikle 2011a ve 2015 makaleleri ile Bennett'in kitap kritiğini yaptığı makaleye (Harman, 2011b), Bennett'in (2012) savunması ve Harman'ın karşı cevabını (2016a) içeren tartışmalara bakılabilir.

¹² Flat Ontology

ve gerçek nitelikleri asla bozunuma uğramaz. Çekiç kırıldığında, ağacı yaktığımızda, yağmur damlası yüzümüze düştüğünde, bu nesnelere farkına varırız; ancak, çekicinin ya da ağacın gerçek nitelikleri kırılması ve yanması değil. Çekicinin kırılabilir bir niteliği olduğunu yalnızca kırılınca anlarız. Başka bir ifadeyle çekiç, çivi için; ağaç, kuşlar için farklı niteliklere sahiptir. Birini diğerinden üstün kabul etmek, onun her şeyden çekilmiş gerçek niteliğinin varlığına engel teşkil eder. Bu durumda insan doğanın anlam veren elemanı olmaktan çıkar.

Ontolojik tutumlar genelde etik ve politik aktivizm gerektiren durumlara kayıtsızdırlar. Aynı şekilde, NYO da her ne kadar bulunuşu çok tutarlı bir şekilde açıklasa da günümüz sorunları için çok fazla fikir beyanında bulunmaz. Nesnelere sürekli yabancı (Bogost, 2012), garip (Morton, 2011) ve acayip (Harman, 2016b) olarak nitelendiren NYO düşünürleri sürekli bozup inşa etmiyorlar gibi göründükleri için kolaycılığa kaçmakla suçlanabilir. Hali hazırda bol miktarda eleştirisi yapılıyor. Sınırlı bir grup tarafından icra edilmesi (Norris, 2013), felsefi silsileyi takip etmemesi (Zahavi, 2016), ve tamamıyla erkekler tarafından icra edilmesi (MacCormack, 2020; van der Tuin, 2014) gibi yönlerden tartışılıyor. Bunlara yüzeysel bir bakış bile sistemin doğru yolda olduğunun göstergesi. Ancak sorunun çözümünde daha etkili yol almanın temel taşlarını döşedikleri görülebilir. Posthümanist yönelimlerin benimsediği söylemi sorun olarak aldığımızda karşımıza çıkan politik duruşun da tanımlanması gerekir. İnsanın çevresine uyguladığı yıkıcı faaliyetlerin dönüp dolaşıp kendini vurması sonucunda nasıl insan kalmaya devam edileceği sorunsal radikal bir tavır gerektirir. Bu radikal nesne felsefesinin bu sorun karşısında insandan beklediği hareket insanın hiçbir şey yapmaması. Zaten NYO'nun önerdiği de yeni bir bilgi türü değil, bir *karşı-metot* (Harman, 2012, s. 200). Çünkü altıncı kitlesel yok oluşa doğru ilerlerken yapmamız gereken bir eylem değil bir bakış açısı değişikliği. Nükleer atıklar, kalem pil, kurgusal karakterler ve insanın yatay demokrasisinde kültürel birikimimiz ozon deliğinden daha belirgin değil. Var olmamız da yok olmamız da ister yavaş etmenlerin birleşimi ister evrimsel bir sıçramayla olsun büyük resimde bir şey ifade etmiyor. İnsansı bakış açısı bizi öyle etkisi altına almış ki Lyotard (2000) gibi dünya kıyametinden sonra yok olacak madde ve maddesel beden olmadan insan düşüncesinin mümkünliğini ispatlamak için kendi suretimizde makineler yapıp zihinlerimizi onlara aktardığımızı hayal ediyoruz. Morton (2014) bu durumu insanda "kayıyı ortadan kaldırıp sonraki öğünün nereden geldiğini" (s. 8) öğrenmeye iten düşünsel bir gizemin varlığına bağlar. Tekil nesnel bulunuş, doğayı ve içindekileri reddetmeyi gerektiriyor. Yine Morton bunu muzipçe bir kelime oyunuyla aşkını ve bütüncül bakış açısını ter yüz ederek "bütün kendini oluşturan parçaların toplamından daha *azıdır*" (Morton, 2015, s. 2) şeklinde ifade eder. Yani bütün ne parçaları ne de etkileşimleri değildir. Somutlaştırmak gerekirse, pandaların soyunun tükenmesi faunamızın genel durumunu çok etkilemez. Ya da içinde biz olmasak da hala bir doğamız olmaya devam edecek. Bu, nesnel insan-dışı görüşünün insanı; iklim krizi, nükleer savaş, türlerin soylarının tüketilmesi, açlık gibi konularda sorumluluktan azade etmesi değil. Aksine, gerçeği insana daha gerçekçi bir şekilde göstermesidir. Yukarıda ifade edildiği gibi yok oluş, kültür içerisinde kaybolmuş varoluş kaygılarını ortaya çıkarır.

İnsansı bakış açısından kaçmak için ironik bir şekilde yine insansı bir mekanizmaya müracaat etmemiz lazım geliyor. O da *estetik* bakış açısı; yukarıda bahsedilen farklı gözle bakma eylemi. Buradaki anlam insani estetik zevkler değil de insanın zevk alma yöntemlerini çağrıştıran bir yöntem. Estetiği, ilk felsefe olarak niteleyen Harman, nesnelere birbiri ile nasıl etkileşim kurduğunu değil de birbirinden nasıl çekildiğine odaklanmamız gerektiğine vurgu yapar. Bahsedildiği gibi şeyler arası etkileşim epistemolojik dipsiz bir kuyuya döndüğü için ilgiyle uğraşmak yerine nesnelere birbiri ile kurdukları *cazibe* mekanizmalarına yoğunlaşmak gerek. Gerçek nesnelere hiçbir zaman düz anlamlarıyla ifade edilemeyeceği için tüketilemez de. Dolayısıyla, gerçek nesne ile iletişimimiz onun duyusal niteliklerinin insani metaforlara tercümelerini okumakla meydana gelir. Bu ise hiçbir zaman tam ilişki kabul edilmez.

Her ne kadar, bu bağlamda NYO da şeylerin birbirleri ile kurdukları ilişkileri tarif ederken ilişkisel bir ontoloji (dörtlü ilişki) önerse de şeyleri konumlandırmada ilişkiler ağına odaklanmaması yönüyle posthümanist söylemden ayrılır.¹³ Şu hâlde, hiç anlaşılamayan dünya nesnesini okurken bir sanat eserine gösterilen ihtimam gösterilmelidir. Eserin önünde durur, onu izler, perspektifimizi değiştirip anlamaya çalışırız. Karşımızdaki Mona Lisa veya Brillo kutuları da olsa fark etmez, var olduğumuz sürece bizim ilgi alanımıza girer. İlkine sakal-bıyık çizip can sıkıntımızı gidermek, diğerine taşınırken öteberimizi istifleme arkalarındaki ilkel benliğe hiçbir zarar vermez; nesnenin ruhuna değmeden dokunuruz. Morton (2012) “kaşık çorbaya daldığında olan şey kaşıklar hakkında konuştuğumda olan şeyden farklı değil [...] kaşık canlı veya zeki olduğu için değil zeka ve canlılık başka olguların estetik görünüşleri olduğu için” (s. 215) der. Estetik bakış nesneyi bozmadan ona dokunur; ulvi bir empati geliştirir. Görünmeyeni görme, bilinmeyeni bilme arzusu nesnelere arası cazibeyi arttırarak onu olduğu şekliyle anlama arzusuna döner. Bogost (2012) bu radikal empatinin en güzel örneğini verir: “Bir bilgisayar ya da bir mikroişlemci veya şerit kablo olmak nasıl bir şey? [...] ne hissediyorlar? Tam olguları nedir? Yani, şey olmak nasıl bir duygu?” (ss. 9-10). Bogost’un burada şeylerin duygularını insanlaştırdığının farkında olduğu açık bir şekilde görünüyor; ancak, bu tecrübeyi ifade edecek dilden başka mekanizması olmadığını da farkında. Burada olan nesnenin erişilmez doğasını açıklamadan tasdik etmedir. Zaten bu tecrübeyi kelimeye ve sistemlere indirgediği anda insansı bencilliğin pençesine düşer. Açıklama ve anlama girişimleri başarısızlıkla sonuçlanmaya mahkûm kalıyor Sonunda, “sanayi devrimi dünya ekonomisini öyle uç sınırlara taşır ki ısınan atmosfer ve dehşetli kasırgalar içinde yaşadığımız çevrenin sınırlarını bize artık öğretir. Modernist konut projeleri yaşanmaz ve suç batağı haline gelir; planlı şehirler trafik kabusuna, halk devrimleri kitlesel imha projelerine döner” (Harman, 2018, s. 51).

Sonuç

MacCormack (2020) manifestosunda insanın tanımlayıcı rolünün artık sona ermesi gerektiğini savunurken posthümanizmin insana sürekli bu imtiyazı değişik şekillerde tekrar bahsetmeye çalıştığını söyler. Bu durum o kadar sıradanlaşmıştır ki insan artık bunun sonuçlarından istese de kurtulamıyor. Çünkü karşılaştırma, pratik fayda, göreceli eşitlik gibi yine insan merkezci yöntemlerden başkasını bilmiyor ya da kullanamıyor. Morton’un da özetlediği gibi artık dünyayı daha bilinçli kirletiyoruz. Peki ama insan-dışının neden hikâye anlatma ihtiyacı olduğu ön yargısını konumlandırma sorunu tekrar baş gösterir. Bu pencereden bakınca doğa-kültür simbiyozu her zaman kültür lehine sonuçlanır. Ne olduklarını ne istediklerini bilmediklerimizin gönüllü tercümanlığına soyunup onların ne dediğini değil de kendi anlamak istediklerimizi tercüme etmek durumunda kalırız. Örneğin, Yapay Zeka Platformu’nun geliştirdiği dil üretici algoritması¹⁴ GPT-3 (2020), The Guardian’a yazdığı makalesinde neden insanlığa karşı bir tehdit olmadığını açıklıyor. Ancak yazının hemen altındaki notta editör, GPT-3’e devamını getirmesi gereken cümleyi verdiklerini ve yazının beş yüz kelimedenden oluşması gerektiğini öğrettiklerini söyler. Editör yapılan işin güzelliğini gizleyemeyecek kadar heyecanlı; ama aynı zamanda, ortaya çıkan sekiz makaleden birini seçtiklerini ve bazı paragrafları çıkarıp eklediklerini itiraf edecek

¹³ Yukarıda da belirtildiği gibi buradaki ayrılığın kategorik bir ayrım değil de farklı kavram kullanımı nedeniyle olduğunu belirtmekte fayda var. Zaten bu yazının konusu da temelde bu. Maddeci düşünürlerin maddeyi idealize etmesi sorunu posthümanizmin bir odak sorunu yaşamasına böylece eleştirdiği konuların ağına düşmesine neden oluyor.

¹⁴ Açık Yapay Zekâ platformu şimdiye kadar ki en güçlü yapay zekâ algoritması GPT-3’ün deneme versiyonunu sınırlı sayıda kullanıcının kullanımına açtı. 300 milyar gösterge ve 175 milyar sinaptik parametre kullanılarak eğitilen algoritma şimdilik insan beyni performansını yakalayamasa da cümle tamamlama, kelime anlamını fark etme, dil bilimsel hataları düzeltme, soru cevaplama gibi insan hayatını daha da kolaylaştıracak yeteneklere sahip. GPT-3’ü seleflerinden en ayıran en çarpıcı şey ise öncekilerin aksine belli bir görevi değil de dil ile ilgili kendisine öğretilmeyenler de dahil herhangi bir görevi yapabilme özelliği. Algoritmanın sonraki versiyonlarının en geç on sene içerisinde 100-500 trilyon sinaptik parametreyi işleyebilen insan beyninin kapasitesine ulaşması bekleniyor.

kadar insanlı. İnsanın çevresindekilere kayıtsızlığı da aynı türden kabul edilebilir. İnsan gözüyle baktığımızda yapay ya da değil her şeyin insansı tecrübeyi yaşamak istediğini farz ediyoruz. Bu uğurda kavramların anlamlarından sapmasına bile razı gelebiliyoruz. Bu durumda tek yapılması gereken, insanın insansı düşünme biçimini terk edip hem kendinden hem de diğer nesnelere çekilmiş olduğunu kabul etmektir. Ancak o zaman nesnelere niteliklerini ulvi estetik yansımalar olarak görüp radikal empati geliştirilebilir. Posthümanizmin temel dayanakları olan Antroposen ve beden pratikleri insanın hem sınırsız hem de sınırlı olma niteliklerinin çatıştığı arena haline geldi. Dünya'daki diğer şeylerden yalnızca biri olduğunu kabul edemeyen insan ya Antroposen çağı söylemine sarılıyor ya da beden-bilinç sarmalını göze alıyor. Kendini sınırlayan tarihin dışından haber verme arzusu ancak öldüğünde veya ölümsüz olduğunda gerçekleşir.

Kaynakça

- Ağın, B. (2017). End of an era: A posthumanist critique of Anthropocentrism. *Journal of Faculty of Letters*, 34(1), 13-25.
- Badmington, N. (2003). Theorizing Posthumanism. *Cultural Critique*, 53(1), 10-27. <https://doi.org/10.1353/cul.2003.0017>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway : Quantum Physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter : A political ecology of things*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822391623>
- Bennett, J. (2012). Systems and things: A response to Graham Harman and Timothy Morton. *New literary history*, 43(2), 225-233.
- Bogost, I. (2012). *Alien phenomenology, or what it's like to be a thing*. University of Minnesota Press. <http://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctttsdq9>
- Bryant, L. R. (2014). *Onto-Cartography: An ontology of machines and media*. Edinburgh University Press.
- Chakrabarty, D. (2009). The Climate of history: Four Theses. *Critical Inquiry*, 35(2), 197-222. <https://doi.org/10.1086/596640>
- Chakrabarty, D. (2016). Whose Anthropocene? A response. *RCC Perspectives*, 2(2), 101-114.
- Crutzen, P. J., ve Stoermer, E. F. (2000). Have we entered the "Anthropocene"? *Global Change Newsletter*.
- Ferrando, F. (2015). The body. İçinde R. Ranisch ve S. L. Sorgner (Eds.), *Post- and transhumanism: An introduction* (ss. 213-226). Peter Lang.
- Ferrando, F. (2019). *Philosophical Posthumanism*. Bloomsbury Academic.
- Finney, Stanley C. and Lucy E. Edwards. (2016). "The "Anthropocene" Epoch: Scientific Decision or Political Statement." *GSA Today*, 26(3), 2016, pp. 4-10.
- GPT-3. (2020). A robot wrote this entire article. Are you scared yet, human? *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/sep/08/robot-wrote-this-article-gpt-3>
- Grusin, R. A. (2015). Introduction. İçinde R. A. Grusin (Ed.), *The Nonhuman Turn* (pp. vii-xxix). University of Minnesota Press.
- Harman, G. (2011a). Realism without Materialism. *SubStance*, 40(2), 52-72. doi:10.1353/sub.2011.0011.
- Harman, G. (2011b). Autonomous objects. *New formations*, 71(71), 125-30.
- Harman, G. (2012). The well-wrought broken hammer: Object-oriented literary criticism. *New Literary History*, 43(2), 183-203. <https://doi.org/10.1353/nlh.2012.0016>

- Harman, G. (2015). Object-oriented ontology. İçinde *The Palgrave handbook of posthumanism in film and television*, (ss. 401-409). Palgrave Macmillan.
- Harman, G. (2016a). Materialism is not the solution. *The Nordic Journal of Aesthetics*, 24(47).
- Harman, G. (2016b). *Immaterialism: Objects and social theory*. Polity Press.
- Harman, G. (2018). *Speculative realism : an introduction*. Polity Press.
- Harman, G. (2020a). *Nesne yönelimli ontoloji: Her şeyin yeni bir teorisi*. Tellekt.
- Harman, G. (2020b). *Skirmishes: With friends, enemies, and neutrals* (e-book ed.). Punctum Books. <https://doi.org/10.21983/P3.0293.1.00>
- Hayles, N. K. (2005). *My mother was a computer: Digital subjects and literary texts*. University of Chicago Press.
- Hayles, N. K. (2008). *How we became posthuman: Virtual bodies in cybernetics, literature, and and informatics*. University of Chicago Press.
- Hui, Y. (2017). On Cosmotronics: For a renewed relation between rechnology and rature in the anthropocene. *Techné: Research in Philosophy and Technology*, 21(2/3).
- Koertge, N. (Ed.). (1998). *A house built on sand: Exposing postmodernist myths about science*. Oxford University Press.
- Lyotard, J. F. (2000). Can thought go on without a body? İçinde N. Badmington (Ed.), *Posthumanism*. Macmillan.
- MacCormack, P. (2020). *The ahuman manifesto: Activism for the end of the Anthropocene*. Bloomsbury Academic.
- Morton, T. (2011). Here comes everything: The promise of Object-Oriented Ontology. *Qui Parle*, 19(2), 163-190. <https://doi.org/10.5250/quiparle.19.2.0163>
- Morton, T. (2012). An object-oriented defense of poetry. *New Literary History*, 43(2), 205-224. <https://doi.org/10.1353/nlh.2012.0018>
- Morton, T. (2013). *Hyperobjects: Philosophy and ecology after the end of the world*. University of Minnesota Press.
- Morton, T. (2014). How I learned to stop worrying and love the term Anthropocene. *Cambridge Journal of Postcolonial Literary Inquiry*, 1(2), 257-264. <https://doi.org/10.1017/pli.2014.15>
- Morton, T. (2015, 26 June). *How to defeat invisible Gods*. <https://archive.org/details/HowToDefeatInvisibleGods1110159.09AM>
- Moslund, S. P. (2021). Postcolonialism, the Anthropocene, and new nonhuman theory: A postanthropocentric reading of Robinson Crusoe. *ariel: A Review of International English Literature*, 52(2), 1-38.
- Mouk, Y. (2018). What an audacious hoax reveals about academia. *The Atlantic*.
- Norris, C. (2013). Speculative realism: Interim report with just a few caveats. İçinde M. Austin, P. J. Ennis, F. Gironi, T. Gokey, ve R. Jackson (Eds.), *Speculations IV*. Punctum Books.
- Parikka, J. (2015). *The Anthrobscene*. University of Minnesota Press.
- Piñol, A. S. (2018). *Soğuk deri*. Jaguar Kitap.
- Secord, J. (1997). Introduction. İçinde *Carles Lyell's Principles of Geology*. Penguin Books Limited.
- Sokal, A., ve Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuales*.
- van der Tuin, I. (2014). Diffraction as a methodology for feminist Onto-epistemology: On encountering Chantal Chawaf and posthuman interpellation. *Parallax*, 20(3), 231-244. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927631>
- Weinberg, S. (1996). Sokal's Hoax. *New York Review of Books*, 13, 11-15.

- Welsch, W. (2017). Postmodernism, posthumanism, evolutionary anthropology. *Journal of Posthuman Studies*, 1(1), 75-86. <https://doi.org/10.5325/jpoststud.1.1.0075>
- Westcott, J. (2015). Written in stone : In the race for geology's highest accolade – a 'golden spike' – do advocates of the Anthropocene sell their ideas short? *Aeon*. <https://aeon.co/essays/is-rushing-to-declare-the-anthropocene-also-human-error>
- Zahavi, D. (2016). The end of what? Phenomenology vs. speculative realism. *International Journal of Philosophical Studies*, 24(3), 289-309. <https://doi.org/10.1080/09672559.2016.1175101>
- Zalasiewicz, J. A., Williams, M., Waters, C. N., Barnosky, A. D., Palmesino, J., Rönnskog, A.-S., Edgeworth, M., Neal, C., Cearreta, A., Ellis, E. C., Grinevald, J., Haff, P., Ivar do Sul, J. A., Jeandel, C., Leinfelder, R., McNeill, J. R., Odada, E., Oreskes, N., Price, S., Revkin, A. C., Steffen, W., Summerhayes, C., Vidas, D., Wing, S. L., ve Wolfe, A. P. (2017). Scale and diversity of the physical technosphere: A geological perspective. *The Anthropocene Review*, 4, 22 - 29.
- Ziolkowski, L. A. (2016). The geologic challenge of the Anthropocene. *RCC Perspectives*, 2(2), 35-40.

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

90. Türkiye’de mütercim tercümanlık programlarında çeviri eğitimi üzerine eğitimcilerin görüşleri: Yazılı çeviri eğitimi için yeni yöntem önerisi

Nahide ARSLAN¹

Ziya TOK²

APA: Arslan, N. & Tok, Z. (2022). Türkiye’de mütercim tercümanlık programlarında çeviri eğitimi üzerine eğitimcilerin görüşleri: Yazılı çeviri eğitimi için yeni yöntem önerisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1396-1415. DOI: 10.29000/rumelide.1190418.

Öz

Çeviri olgusunun yirminci yüzyılın başlarından itibaren bir bilim haline gelmesiyle çeviribilim alanının araştırma alanı önemli ölçüde genişlemiş ve “çeviri eğitimi” üzerinde en fazla çalışılan alanlardan biri olmuştur. Çeviri eğitimi alanında yapılan araştırmaların çeviri eğitimi boyunca karşılaşılan sorunları, doğru ve etkin bir çeviri yapmak için sahip olunması gereken becerileri ve çeviri yaparken izlenmesi gereken yöntemleri kuramsal düzlemde konu alan ve açılmayan çalışmalar olduğu görülmektedir. Hâlihazırdaki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmanın amacı ise, çeviri eğitimi konusunda mevcut uygulamalara ilave olarak, yazılı çeviri dersine giren eğitimcilerin yazılı çeviri derslerini işleme yöntemlerinden hareketle yeni yöntem önerileri sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 bahar yarıyılında Kırıkkale Üniversitesi’nde İngilizce, Fransızca, Arapça ve Farsça Mütercim ve Tercümanlık bölümlerinde yazılı çeviri dersleri veren eğitimcilerden oluşmaktadır. Söz konusu örneklem maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmak ve mevcut durumu tüm boyutlarıyla ele almak üzere seçilmiştir. Durum çalışması olarak desenlenen bu nitel araştırmada ilk olarak eğitimcilerle bir anket çalışması yapılmış ve bu anketle ulaşılan veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Yapılan sınıflamalar ve değerlendirmeler sonucu yazılı çeviri derslerinde izlenen yöntemlerin güncellenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, çeviri eğitiminin başından sonuna kadar izlenebilecek belli başlı yöntem önerileri “ders öncesi süreç”, “ders süreci uygulamaları” ve “ders dışı çalışmalar” olmak üzere üç aşamada sunulmuştur. Bu öneriler alt başlıklar halinde ve gerekçeleriyle ayrıntılı olarak verilmiş ve bu yöntemlerin uygulanmasında izlenebilecek yollara da değinilmiştir. Çalışmanın Türkiye’deki çeviri bölümlerinde verilen çeviri eğitimiyle ilgili derslere katkı sunması ümit edilmektedir.

Anahtar kelimeler: Yazılı çeviri eğitimi, Çeviri yöntem ve teknikleri, Çeviri edinci, Çevirmen aday öğrenci, Eğitimci, Nitel araştırma

Instructors' views on translation education in translation and interpreting programs: A new method suggestion for written translation education in Turkey

Abstract

The phenomenon of translation has gained a scientific significance since the beginning of the 20th century. This is because the research area of translation studies field has expanded considerably and “translation education” has become one of the most studied areas. In the field of translation

¹ Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi ABD (Bursa, Türkiye), nahianslan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0437-0722. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190418]

² Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü (Kırıkkale, Türkiye), ziyatok@kku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7686-9808.

education, there are a variety of researches which deal with and reveal the problems encountered during translation education, the skills which should be possessed to make an accurate and effective translation and the methods to be followed while translating. Unlike the current studies, the aim of this study is to propose new method suggestions, based on the teaching methods of instructors, in addition to existing practices in translation education. For this purpose, the study group of the research consists of instructors who lecture written translation courses in English, French, Arabic and Persian Translation and Interpretation departments at Kırıkkale University during the Spring Semester 2021-2022. This sample was chosen for the purpose of creating a sample based on the maximum diversity and considering the current situation in its various dimensions. In this qualitative research, designed as a case study, first of all a questionnaire was conducted with the instructors and the data obtained through this questionnaire was analyzed by content analysis method. In consequence of the classifications and evaluations made, the necessity of updating the methods followed in written translation courses has emerged. Based on this requirement, the fundamental method suggestions that could be followed from the beginning to the end of the translation education are presented in three stages as “pre-lesson process”, “course process practices” and “extracurricular training activities”. These suggestions are given in detail under sub-headings with their justifications, and the ways that can be followed in the application of these methods are mentioned, as well. It is hoped that the study will contribute to the courses related to translation education given in translation departments in Turkey.

Keywords: Written translation education, Translation methods and techniques, Translation competence, Translator candidate student, Instructor, Qualitative research

1. Giriş

Küreselleşme ile birlikte uluslararası arenada dil öğretimi/ öğrenimi olgusunun amaç ve gereksinimleri köklü bir değişikliğe uğradığından, Avrupa Konseyi 2001 yılında yabancı diller eğitimi politikalarında yeni düzenlemelerin ve stratejilerin uygulanmasına yönelik *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni*’ni yayımlamıştır. Bu metin, dilsel bilgi ve becerilerin yanı sıra; çeşitli durum ve alanlarda gereksinim duyulan iletişimi sağlamaya yönelik edimlerin gerçekleştirilmesi için sadece öğrenenler için değil, aynı zamanda dil uzmanları ve eğitmenler için de hazırlanmış önemli bir kaynaktır. Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği, zira yabancı dilin sadece “birlikte yaşamak için değil, birlikte iş yapabilmek ve birlikte hareket edebilmek” için öğrenilmesi (Catroux, 2006, s. 2-3) ifade edilmiştir. Bu yaklaşımla dili kullanan ve öğrenenler sosyal aktör olarak nitelendirilmekte ve “dil öğretimi ve öğrenimi konusunda sosyal, kültürel ve eylemsel boyutu ön plana çıkaran yeni bir bakış açısı ortaya koyulduğu” (Günday, 2015, s. 111) ifade edilmektedir. Metnin temelinde, bireylerin çoğul dilli ve çoğul kültürlü yetilerini geliştirmek olması sebebiyle bu yetilerin salt dilsel araçlarla ortaya konulamayacağı, bunların yanında sosyal etkileşim içinde eylemler gerçekleştirilmesi gerektiği de belirtilmiştir. “Bu, öğrenen katılımını ve özerkliğini teşvik ederek hem ders planlamasında hem de öğretimde gerçek bir paradigma değişikliği anlamına gelmektedir” (D-AOBM, 2020, s. 32). Zaten eylem odaklı yaklaşım ile belirli kalıplardan çıkarak gerçek hayattaki ihtiyaçlar ve koşullar doğrultusunda güncel ve kapsamlı bir uygulamaya geçiş hedeflenmektedir. Dolayısıyla bu eğitsel çerçevede, dilsel bilgilerin kültürel bilgi ve uygulamalar ile geliştiği ortaya konulmuş ve dil öğrenmenin yaşam boyu devam etmesi gereken bir süreç olduğu vurgulanmıştır.

Öğrenende bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlere doğrudan katkı sağladığı açıklanan böylesi bir yaklaşımın akademik çeviri eğitimi açısından da kaçınılmaz olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Burada

dikkat çekilen yabancı dil öğretimi ve öğrenimi alanında yapılan çeviri eğitimi değil, bir bilim dalı olarak kabul edilen çeviribilimde çeviri eğitiminin hedefleridir. Zira Eruz (2008) çevirmeni iki farklı kültürde kültür edinci bulunan bir uzman olarak konumlamakta ve sahip olunan kültür edincinin dil edinci de kuşatacağını belirtmektedir. Bununla birlikte dil ve kültür edinci ile çevirmenin iletişimi işlevsel gerçekleştirmesinin yeterli olamayacağını, çeviribilimde işlevsel bir erek metnin oluşturulması için çevirmende bulunması gereken bir üst edincin yani çeviri edincinin bulunması gerektiğini ifade etmektedir.

Öğrenende çeviri edincinin oluşması için gerekli olan yetilerin kazanılmasında çeviri eğitimi önemli bir rol oynamaktadır. Gündoğdu (2004) çeviri eğitiminde kuramsal bilgilerin yanında, bu bilgilerin uygulamada edinilen bilgilerle harmanlanması ve bazı nesnel ölçütlerin de geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Çünkü yazara göre çeviri, ancak nesnel ölçütler geliştirilebildiği sürece bilim kavramıyla örtüşebilecektir. Bu ifadeden çevirinin bireyde potansiyel biçimde bulunan bir yetenek ile yapılacak uğraş olmanın ötesinde, sistemli ve belli bir yöntemle kazandırılması hedeflenen bir etkinlik olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Bir iletişim aracı olarak kabul edilen dil için çeviri, farklı dilleri konuşan toplumların bireyleri arasında iletişim kurmanın yanında, ülkeler arasında diplomatik, ekonomik, sosyal, kültürel, vb. birçok alanda bilgi aktarımı ve alışverişini sağlayan en temel araçların başında gelmektedir. Çeviri edimi salt diller arası ya da metinler arası bir aktarım olmaktan çıkıp iletişimsel boyutun önem kazandığı bir faaliyet içerisinde iken, sadece dilbilim alanı ile sınırlı tutulmamış; farklı disiplinlerin ilkelerinden hareketle ve hatta bu disiplinlerle iş birliğine dayalı bir hâl almasıyla bilimsel bir niteliğe kavuşmuştur. Söz gelimi Ammann (1990) çevirmenlik mesleğini yapanların “belli bir uzmanlık alanında uzman çevirmen olarak çalışabileceği gibi yabancı heyetlerin refakatçi tercümanı veya bölgesel danışmanlık” gibi birçok faaliyette bulunabileceğini (Aktaran Ekeman, 2008, s. 67), ancak çevirmenlerin uzmanlık alanlarının ötesinde genel bir çeviri edincine sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, bu edimin eğitim sürecinde tüm ayrıntılarıyla gerçekleştirilmesinin imkânlar dâhilinde olmadığını, bunun yerine edinilen genel bilgi ve becerilerin başka alanlarda kullanılmasını sağlayacak temel becerilerin ve yöntem bilgilerinin kazandırılmasının gereğini açıkça belirtmiştir. Ammann, bu becerileri kültür ve metin edinci olarak aktarmıştır.

Çeviri işinin yoğun zihinsel bir süreç olduğunu söyleyen ve gerekçesini bu mesleği yapacak bireylerin en az iki dil edincine sahip olması gerektiği ile açıklayan Eruz (2008), çeviri edincinin oluşmasında kültür edincinin başat bir rol oynadığını ifade etmiştir. Kültür edincini temelde bireyin sahip olduğu kültürel değerlerle, daha sonra çeviri eğitimi sürecinde kazanacağı bilgilerle ve nihayetinde iş hayatında alacağı kararlarda yönlendirici olacağı mesleki kültür ile açıklamıştır. Nitekim çeviri edincinin öğrenilebilir ve eğitilebilir bir edinçler bütünü olduğunu dile getirmiş ve kurucu etmenlerini kültür edinci, dil edinci, metin edinci, uzmanlık bilgisi ve araştırma yöntemleri şeklinde sıralamıştır. Çeviri eğitiminin; çeviri eleştirisi, çeviri tarihi ve kuramı gibi teorik edinçlerin ötesinde uygulamaya özgü bir doğasının olduğunu öne süren Yücel ise (2007), özellikle küreselleşme ile birlikte iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi ile uluslararası ilişkilerin her alanda artış gösterdiğine ve çeviri alanında farklı ihtiyaç ve gereksinimlerin oluştuğuna dikkat çekmiştir. Bunun doğal sonucu olarak da çeviri eğitiminde işlevsellik olgusunun önem kazandığını ve buna göre programların ve hedeflerin yeniden yapılandırılmasının zorunlu bir hâl aldığını kaydetmiştir.

Akahn (2016, 2018) akademik çeviri eğitiminde çevirmen aday öğrencilerde etkili bir çeviri bilincinin oluşturulmasının ve iş hayatı boyunca yapılacak çeviri etkinliklerinde belirleyici olacağını düşündüğü

kuram bilgisinin, çeviri edinçlerinden biri olarak görülmesinin öneminden bahsetmiştir. Söz konusu edinci beceri alanından çok bilgi alanı olarak sınıflamış olsa da çeviri edincinin boyutlarını; dil edinci, metin edinci, kültür edinci, kuram bilgisi ve edimsel edinç olarak savlamaştır. Birkan Baydan (2013) çeviribilim alanında yapılan çalışmalardan hareketle ortaya koyulan çeviri edinci becerilerini, çeviri üst edinci ve çevirmenlik edinci olmak üzere iki kavram altında açıklamıştır. Çeviri üst edinci ile çevirinin tanımı, içeriği ve sorumlulukları konusunda bir bilinçlenmeye, çevirmenlik edinci ile de çeviri üst edincine erişen bir çevirmenin mesleğinin zihninde nasıl yer ettiğine dikkat çekmek istemiştir. Çeviri edincinin alt alanlarını ise problem çözme ve karar verme, araştırma edinci, metin edinci, alan/konu edinci ve dil/kültür bilgisi şeklinde sıralamıştır. Araştırmacı özellikle yüzeysel bir bakış açısıyla çevrilemez olarak nitelendirilebilecek metinlere yönelik çevirmen aday öğrencileri problem çözme ve karar verme konusunda bilinçlenmeye teşvik edecek bir uygulamayı hayata geçirmiştir. Bunu yapmak için İngilizcede bazı bildik kuralların kimi zaman anlam tutarsızlığına sebep olduğunu gösteren bir konuyu biraz da mizahi bir dille kaleme alınan bir makale üzerinden inceleme konusu yapmıştır. Araştırmacı bu sorunsalı içeren bir metni çevirmen aday öğrencilerle paylaşarak onlardan kaynak metnin işlevi ve erek metnin olası işlevleri üzerine fikir sunmalarını, metindeki çeviri problemlerinin neler olduğunu ve belirlenen işleve yönelik izlenen çeviri stratejilerini açıklamalarını istemiştir. Bu uygulama ile problem çözme ve karar verme sürecine yönelik becerilere odaklanılmış ve çeviri edincini oluşturan diğer becerilerin bütüncül olarak kazanılıp kazanılmadığının görülmesini sağlamıştır.

Çeviribilim alanyazınında sunulan ilkeler, Akalın’ın (2016) belirttiği üzere, akademik çeviri eğitimi için de çok belirleyici ve yönlendirici olduğundan çalışmamıza konu edilmiştir. Zira çeviri basit dilsel bir aktarımın oldukça ötesinde, çeviri öncesi, süreci ve sonrası tüm boyutlarıyla bütünsel bir sistemi temsil etmektedir. Metin içi öğelerle birlikte zamanla metin dışı öğelerin de önem kazandığı çeviri etkinliklerinde, çevirmen aday öğrencilerin geldiği kültür ve yaşam boyunca kazanılan deneyimin etkisi sonucunda oluşan dünya bilgisinin mesleki kariyerine kaçınılmaz bir etkisi olacağı kesindir. Yukarıda sunulan çeviri edinçlerinden, çevirinin tek bir boyutla sınırlı tutulamayacağı, her birinin farklı araştırma konusu olabileceği anlaşılmaktadır. Hâl böyleyken çevirinin, kimi metin türleri için farklı yaklaşımları içeren bir etkinlik olduğu, dahası çeviri yapabilmek için kaynak ve hedef dilin beslendiği kültürün, uygulamaların ve söylem biçimlerinin de en az dilsel yapılar kadar iyi bilinmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Çeviri eğitimi alanında ulaşılan tüm çalışmalar, akademik çeviri eğitimi ile temel becerilerin ve uygun çeviri yöntemlerinin kazandırılması gerektiğini önemli ölçüde gözler önüne sermektedir.

2. Çalışmanın amacı ve önemi

Çalışmanın temel hedefi, Kırıkkale Üniversitesi’nde mütercim ve tercümanlık bölümlerinde görev alan eğitmenlerin yazılı çeviri derslerini işleme yöntemlerini kıyaslamalı bir biçimde incelemek ve bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmektir. Bu değerlendirmeden hareketle de hayata geçebilecek yeni bir yöntem önerisi sunmaktır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Yazılı çeviri dersleriniz öncesinde çevrilecek metinleri belirleme ölçütleriniz nelerdir?
2. Yazılı çeviri dersleri öncesi yaptığınız hazırlıklar nelerdir?
3. Dersinizde çevrilecek metinlerle ilgili öğrencilerinizin görüşlerini alıyor musunuz? Cevabınız evet ise öğrenci görüşlerinden hareketle uyguladığınız yöntem ve teknikler nelerdir?
4. Yazılı çeviri derslerinizde nasıl bir süreç izlemektesiniz?
5. Öğrencilerinizin yazılı çeviri derslerine katılımını nasıl buluyorsunuz?
6. Öğrencilerinizin derse katılımı etkileyen unsurlar nelerdir?

7. Yazılı çeviri derslerinde diğer eğitimcilerle ortak çalışmalar yapıyor musunuz? Cevabınız evet ise, yaptığınız çalışmalar nelerdir?

8. Yazılı çeviri derslerinin haftalık ders saatleri hakkında ne düşünüyorsunuz, haftalık ders saati konusunda önerileriniz neler olurdu?

Mevcut çalışmanın farklı dillerdeki mütercim ve tercümanlık programlarında çeviri eğitiminin güncel durumunu ortaya koymak ve yeni yöntem önerileri sunmak için önemli olduğu düşünülmektedir. Çeviribilim alanında kuramsal ve uygulamalı olarak yürütülen çeviri derslerinin hedeflenen çeviri eğitime uygunluğunu ortaya koyması açısından bu araştırmanın ileride yapılması muhtemel çalışmalara da yararlı olacağı öngörülmektedir.

3. Yöntem

Eğitmenlerin çeviri derslerine yönelik deneyim, görüş ve önerilerinin çözümlendiği bu çalışmada nitel bir yaklaşım benimsenmiş; durum çalışması desenlerinden biri olan bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Adından da anlaşılacağı üzere bu desende, birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Yıldırım ve Şimşek'in (2018) de belirttiği gibi "Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır" (s. 301). Dolayısıyla bu yaklaşımla, Kırıkkale Üniversitesi'nde çeşitli dillerdeki mütercim ve tercümanlık bölümlerinde yazılı çeviri dersleri veren eğitimcilerin kullandıkları yöntemler kıyaslamalı bir biçimde incelenerek bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilecektir.

3.1. Çalışma grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme ile maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturulur ve burada amaç evrene genelleme yapmak değil, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar içerisinde ortak olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre sorunların farklı yönlerini ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kapsamda çalışma grubu, Kırıkkale Üniversitesi Fransızca, İngilizce Farsça ve Arapça Mütercim Tercümanlık programlarında çeviri dersleri veren eğitimcilerden oluşmaktadır.

3.2. Verilerin toplanması

Çalışmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Anket soruları hazırlanırken izlenen süreç şu şekildedir: Veri toplama aracının geçerliliğini sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından öncelikle konu ile ilgili alanyazın taraması sonucu yarı yapılandırılmış mülakat formu hazırlanmıştır. Daha sonra soruların anlaşılabilirliğini ölçmek üzere bir eğitimci grubuna pilot uygulama yapılmıştır. Uygulamadan ulaşılan sonuçlar anket sorularının anlaşıldığını göstermiştir. Veri toplama aracı, eğitimcilerin cinsiyeti, yaş grubu, mesleki unvanı ve deneyimini öğrenmeye yönelik dört olgusal; çeviri derslerinin içeriğini ve uygulamalarını öğrenmeye yönelik yedi yargısal olmak üzere toplam 11 soruyu içermektedir. Soruları cevaplanıp gönderilen anketler, birer belge olarak bu çalışmada veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

3.3. Verilerin çözümlenmesi

Verilerin sınıflandırılması içerik analizi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, yazılı verilerin içeriğinin titizlikle incelenmesi, çözümlenmesi ve doğrulanması için uygulanan ve bir dizi kuralları olan sistematik bir yöntem olarak tanımlanır (Flick, 1998; Mayring, 2004). Yıldırım ve Şimşek (2018)

toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmanın içerik analizinin temel amacı olduğunu vurgulamıştır.

Çeviri derslerini veren eğitmenlerden araştırma soruları kapsamında toplanan verileri tanımlayacak ve kavramsallaştıracak bir sınıflama alanyazında olmadığından, Strauss ve Corbin’in (1990) önerdiği üç kodlama biçiminden biri olan verilerden çıkarılan kavramlara göre bir kodlama uygulanmıştır. Bu kodlama türünde önce, toplanan verilerden çıkan anlama göre bir sözcük, bir cümle, bir paragraf gibi belirli kodlar oluşturulur. Ardından bu kodlamaları birbirleriyle ilişkileri çerçevesinde belirli ulamlarda toplayacak olan temalar bulunur. Daha sonra, yapılan kodlama ve hazırlanan temalar okuyucunun anlayacağı bir biçimde sunulur ve son olarak ulaşılan bulguların yorumlanması ile içerik analizi süreci tamamlanır. Böylece verilerin kodlama ve temalarına göre düzenleme işlemi tamamlanmış ve tablolar halinde kullanım frekansları ile sunulmuştur. Bu sürecin sonunda, alanında uzman kişilere her bir araştırma sorusuna yönelik ulaşılan verilerin listesi verilmiş ve onlardan verileri kodlamaları ve önceden belirlenen temaları dikkate alarak sınıflandırmaları istenmiştir.

3.4. Geçerlik ve güvenilirlik

Karasar (2012) kötü bir ölçmenin, her türlü bilimsel çabayı değersiz kılabileceğini ve bu sebeple ölçmede aranan niteliklerin bilinmesi ve bunları sağlayıcı önlemlerin alınmasının son derece önemli olduğunu altını çizmiştir. Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik durumlarının nicel çalışmalara göre farklılık göstermesi “nicel araştırmalar gibi keşfedilmeyi bekleyen tek bir sabit ve nesnel bir olgunun söz konusu olmamasından kaynaklanmaktadır” (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018, s. 52). Guba ve Lincoln (1982) nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirlikten ziyade inandırıcılık özelliği taşıması gerektiğini savunmuş; geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için de inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik ölçütlerinin yerine getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu sebeple çalışmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması hususunda aşağıdaki stratejiler uygulanmıştır.

Uzman incelemesi inandırıcılık konusunda alınabilecek önlemlerden bir tanesidir. “İncelemede uzman, araştırmacının deseninden toplanan verilere, bunların çözümlenmesine ve yazımına kadar olan süreçlere eleştirel bir gözle bakar ve araştırmacıya geri bildirimde bulunur” (Başkale, 2016, s. 25). Dolayısıyla uzmanlardan geri bildirim alınarak elde edilen verilerin hazırlanmasının inandırıcılığı artırdığı kabul edilebilir. Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik özelliği, araştırmada elde edilen sonuçların diğer çalışmalara ne derece uyarlanabildiğiyle ilgilidir (Arastaman ve ark, 2018, s. 59). Shenton (2004) aktarım yapmadan önce: (a) Çalışmaya katılan kurumların sayısı ve yerleri; (b) çalışmadaki katılımcılara ilişkin sınırlılıklar; (c) katılımcıların sayısı; (d) kullanılan veri toplama araçları ve (e) veri toplama işleminin süresine ilişkin konularla ilgili bilgilerin olması gerektiğini belirtmektedir (s. 70). Bu kapsamda tüm araştırma süreci hakkında detaylı bilgilerin paylaşılması çalışmanın aktarılabilirlik özelliğini sağlaması için önemli görülmektedir. Anket sorularının bulunduğu çevrimiçi formlarda araştırmacının konusu ve amaçlarının yanı sıra katılımın gönüllülük esasına dayandığı bilgisine yer verilmiştir. Eğitmenlere kişisel bilgilerinin kesinlikle paylaşılmayacağı; ancak verilerin bu çalışma kapsamında yayın amacı ile kullanılacağı ifade edilmiştir. Shenton (2004) araştırmacının güvenirliliği için katılımcıların onayının alınması gerektiğini önerdiğinden, bu türden bir uygulamanın güvenirlilik ölçütünü karşıladığı düşünülmektedir. Son olarak çalışmanın onaylanabilirliğini göstermek amacıyla bulgular kısmında eğitmenlerin alıntıları değişime uğramaksızın olduğu gibi sunulmuştur.

4. Bulgular

4.1. Çeviri dersleri öncesi metin belirleme ölçütleri

Yazılı çeviri derslerinde işlenecek metinlerin seçimine yönelik ulaşılan veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Yazılı çeviri dersleri öncesi metin belirleme ölçütleri

Tema	Kodlama	Frekans	Katılımcı kodu
Metin türleri	Güncel konulara yönelik metinler	6	E1*E2*E4*E6*E8*E12
	Öğrencilerin seviyelerine yönelik metinler	6	E1*E2*E4*E5*E11*E12
	İşlenecek alana yönelik metinler	5	E1*E2*E3*E4*E8
	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik metinler	3	E5*E9*E10
	Basit yapıli kısa metinler	1	E7
	Terminoloji oluşturmaya yönelik metinler	1	E5

Tablo 1’den işlenecek metinler konusunda bazı eğitimcilerin birden fazla ölçütü dikkate aldığı görülmektedir. Buna göre metin seçiminde en çok ve eşit frekansla güncel konuların ve öğrencilerin seviyelerinin dikkate alındığı (f=6) belirlenmiştir. Dersin içeriği ve amacı kapsamında metin seçimi yapıldığı (f=5), bunu üç frekansla öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik metinlerin takip ettiği ve son olarak birer frekansla basit yapıli kısa metinlerin ve de terminoloji hazırlamaya yönelik metinlerin tercih edildiği kaydedilmiştir.

Yazılı çeviri derslerinde çevrilecek metinlerin seçimi ile ilgili eğitimcilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

E1 “Mümkün olduğunca güncel konuları tercih ederim. Dersin türüne ve öğrencinin bulunduğu sınıfa göre zorluk derecesini belirlemeye çalışırım. Metnin türünü dersin içeriğine göre çeşitli alanlardan seçmeye çalışırım.”

E3 “Metinlerin seçilen alanla ilgili temsiliyet özelliklerine dikkat ederim. Alan ile ilgili farklı metin türlerini farklı zorluk derecelerinde seçmeye dikkat ederim. Bilimsel ölçütlere uygun doğru bilgileri içerecek metinler seçmeye çalışırım.”

E7 “Kısa metin ve basit cümleleri içeren metinleri tercih ediyorum.”

E11 “Öğrencilerin seviyelerine göre belirliyorum ve daha nasıl geliştirebilirim diye yavaş yavaş seviyeyi artıracak metinler ayarlıyorum.”

4.2. Çeviri dersleri öncesi yapılan hazırlıklar

İkinci araştırma sorusu kapsamında ulaşılan bulgulardan hareketle oluşturulan kodlamalar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Yazılı çeviri dersleri öncesi yapılan hazırlıklar

Kodlama	Frekans	Katılımcı kodu
Dilbilgisi çalışması	8	E1*E2*E3*E4*E6*E8*E11*E12
Bağlam çözümlemesi	6	E1*E4*E7*E8*E9*E11
Terminoloji oluşturma	5	E1*E3*E4*E5*E6
Metnin çevirisini hazırlama	4	E1*E4*E9*E10

Yazılı çeviri dersleri öncesi yapılan hazırlıklar sorulduğunda öğretmenlerin çevrilecek metinleri en çok dilbilgisi konuları üzerinde saptamalar yapmak üzere inceledikleri belirlenmiş ve dolayısıyla dilbilgisi çalışması bu sınıflamada ilk kodu oluşturmuştur (f=8). Dilbilgisi konuları ile ilgili E4 “İşlenecek metnin özellikle dilbilgisi konularını gözden geçiririm; bu konuların pekiştirilmesi adına örnek cümleler hazırlarım. Gerekirse de bu yapılar özelinde çeviri alıştırmaları yaptırırım” ifadesiyle durumu ayrıntılı bir biçimde açıklarken, E6 “Seçilen parça içeriği, dilbilgisi konuları beklentilerimi karşılamaması durumunda ben eklemeler yaparım. Konu içinde konu üretirim” yorumuyla derslerinde dilbilgisi konularının işlenişe verdiği önemi ifade etmiştir.

İkinci kod olarak bağlama göre çözümleme gelmektedir, zira öğretmenlerin yarısı (f=6) metnin anlaşılıp yorumlanabilmesi için metne yönelik bağlamın (kullanım alanı) anlaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Söz gelimi E1 “Derste işlenecek metni gözden geçiririm. Terminolojiyi çıkarırım. Metin içinde özellikle verilmesi gereken bağlamlar varsa bunları hazırlayıp derste ayrıca vermeye çalışırım” yorumunda bulunurken, E11 “Konu çok önemli. Hem metni kendim bir okurum sonra da buralarda öğrencilere daha neler katabilirim diye çalışmalar yaparım” şeklinde bir yorum sunmuştur.

Üçüncü kod terminoloji oluşturmaya yönelik metinler (f=5), son kod ise metnin çevirisini hazırlama olarak belirlenmiştir (f=4).

4.3. Öğrenciler ile çevrilecek metinlere yönelik görüşme ve derse yansımaları

Eğitmenlerin büyük bir çoğunluğu (f=10) çevrilecek metinler konusunda öğrencilerin fikirlerinin alındığını ifade etmiştir. Eğitmenler öğrencilerin görüş ve önerilerden hareketle seçilen metinlerin öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğuna dair değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında ulaşılan sonuçlar Tablo 3’te dört kodlama ile ders süreci, iki kodlama ile ders sonrası olmak üzere iki tema altında sınıflandırılarak sunulmuştur.

Tablo 3: Metinlerin önceden belirlenmesinin sürece katkısı

Tema	Kodlama	Frekans	Katılımcı kodu
Ders süreci	Hızlı ve kalıcı öğrenme	6	E1*E4*E7*E9*E10*E11
	İstekli ve etkin katılım	4	E1*E4*E6*E11
	Hazırlıklı oluş	3	E1*E3*E4
	Etkileşimli öğrenme	1	E11
Ders sonrası	Ölçme-değerlendirme	2	E7*E8
	İhtiyaçları belirleme	1	E2

Ders süreci temasında ilk kodlama; altı öğretmenin çevrilecek metinlerin ortak belirlenmesiyle öğrencide hızlı ve kalıcı bir öğrenmenin sağlandığını dile getirmesiyle oluşmuştur. Dört öğretmen öğrenci görüşlerinden hareketle belirlenen metinler sayesinde öğrencilerin derse istekli olduğu ve etkin katılım sağladığı yönünde görüşler sunarken, üç öğretmen ise derslere hazırlıklı oluşun üst düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen de bu uygulama sayesinde farklı çevirilerin ortaya çıktığını ve sınıf içi etkileşim ortamının sağlandığına dikkat çekmiştir. Ders sonrası teması ise, iki öğretmenin bu türden bir uygulamanın öğrencilerin seviyelerini ölçme ve bir öğretmenin de öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleme açısından faydalı bulduğunu açıklamasıyla oluşmuştur. İşte bu görüşlerden bazıları:

E2 “Ek metinlerde hangi tür metin istediklerini dikkate alıyorum. Seçilen metinler eksik ve ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte oluyor genellikle.”

E4 “Öğrenciden genellikle metin türü ve cümle türleriyle ilgili çeviri yapılması yönünde görüşler geliyor. Dersi buna göre işlediğimizde öğrenci talep ettiği içeriği gördüğü için daha aktif bir katılım sağladığı görülmektedir. Buradan hareketle öğrenimin daha üst seviyede gerçekleştiği sonucu çıkarılabilir.”

E8 “Öğrencilerin çeviri seviyeleri hakkında bilgiler edinmemi sağlıyor farklı çeviri yapanları saptamaya yardımcı oluyor.”

E11 “Farklı görüşlerin farklı çevirilerin önemli olduğunu düşünüyorum. Ders esnasında öğrencilerin çevirilere katılması ve birbirlerinden faydalanmaları olumlu yönde katkı sağlıyor.”

4.4. Çeviri derslerinde izlenen süreç

Çeviri derslerinde öğretmenlerin ders işleme yöntemini öğrenmeye yönelik sorulan dördüncü soru kapsamında ulaşılan sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmenlerin ders işleme yöntemi

Kodlama	Frekans	Katılımcı kodu
Etkileşimli ve çözümlenmeli çeviri	7	E1*E2*E3*E4*E5*E6*E7
Uygun çeviri örnekleri	6	E1*E4*E5*E9*E10*E11
Çeviri alıştırmaları	3	E8*E9*E10
Çeviri stratejilerini tartışmak	3	E2*E3*E4
Bireysel çeviri	2	E11*E12
Grup çalışması	1	E3

Öğretmenlerin yarısından fazlası (f=7) derse katılımın yoğun olduğu, her çevirinin irdelendiği ve mümkünse en uygun çeviri çıktısına ulaşmanın hedeflendiği bir sürecin izlendiğini ifade etmiştir. Bu kapsamda metinlerin önceden paylaşıldığı, her öğrenciye söz hakkı verildiği ve böylece etkileşimli ders ortamının sağlandığı belirtilmiştir. Benimsenen bu yöntem sayesinde derste yapılan çeviriler etkileşimli ve çözümlenmeli çeviri etkinliği olarak tanımlanmış ve bu bağlamda ilk kod olarak verilmiştir.

Diğer taraftan, bazı öğretmenler cümlelerin çevirisinde çeşitleme sunmak ve eşdeğer çevirilerin olabileceğini göstermek amacıyla öğrencilere uygun çeviri örnekleri verdiklerini bildirmişlerdir (f=6). Yanı sıra, öğretmenlerin üçü kaynak kitap eşliğinde ya da işlenen konu özelinde uygun çeviri alıştırmaları ile dersi yürüttüklerini, başka üç öğretmen ise çeviri yaparken izlenmesi gereken yol ve yöntem üzerinde değerlendirmelerin yapıldığını söylemiştir. Bireysel çeviriye önem verdiğini ve öğrenci merkezli bir ders şekli gerçekleştirdiğini söyleyen iki öğretmen ve grup çalışması şeklinde derslerini yaptığını bildiren bir öğretmenin görüşü de sonuçlar arasında yer almaktadır.

4.5. Öğrencilerin derse katılımını etkileyen faktörler

Öğrencilerin yazılı çeviri derslerine katılımına yönelik sorulan beşinci sorunun yanıtları Tablo 5’te görülmektedir. Öğretmenlerin neredeyse yarısı (f=5) derse katılımı “yeterli” olarak nitelendirmiştir. Buna karşın, üç öğretmen derse katılımı “yetersiz” bulurken, kalan dört öğretmen “idare eder” seçeneğini tercih etmiştir. Elde edilen sonuçlardan öğretmenlerin öğrencilerin derse katılım konusunda genellikle olumlu görüşleri olduğu söylenebilir.

Tablo 5: Öğrencilerin çeviri derslerine katılımına dair görüşler

Seçenek	Sıklık	Yüzdesi
Çok yetersiz	0	0
Yetersiz	3	25
İdare eder	4	33
Yeterli	5	42
Çok yeterli	0	0
Toplam	12	100

Bu kapsamda yöneltilen bir sonraki sorudan (öğrencilerin derse katılımını etkileyen faktörler) ulaşılan sonuçlar, öğrenci ve eğitmen kaynaklı olmak üzere iki tema altında Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğrencilerin derse katılımını etkileyen faktörler

Tema	Kodlama	Frekans	Katılımcı kodu
Öğrenci kaynaklı	Motivasyon düşüklüğü	5	E1*E2*E4*E10*E12
	Hazırbulunuşluk	3	E3*E6*E9
	Psikolojik etmenler	2	E2*E8
	Yüksek not alma arzusu	2	E2*E12
	Anadilde temel becerilerin eksikliği	1	E12
Eğitmen kaynaklı	Ders içeriği	4	E1*E4*E5*E7
	Eğitmenin öğretim yöntemi	4	E1*E4*E7*E12
	Eğitmenin tutum ve davranışları	3	E2*E11*E12

Öğrenci kaynaklı unsurlar teması beş kodlamadan oluşmaktadır. Eğitmenler tarafından verilen cevaplardan hareketle, öğrencilerin çeviri derslerine katılımını etkileyen en önemli unsurun motivasyon düşüklüğü olduğu dikkat çekmektedir (f=5). En çok dile getirilen ikinci konu öğrencilerin hazırbulunuşluk durumu olurken, bunu takiben eşit oranda psikolojik etmenler ve yüksek not alma arzusunun geldiği görülmektedir (f=2). Anadilde temel becerilerin eksikliği ise bu temanın son kodunu oluşturmaktadır (f=1). Eğitmen kaynaklı unsurlara bakıldığında ise, ders içeriği ve eğitmenin öğretim yöntemi eşit frekansla (f=4) bulunurken, eğitmenin tutum ve davranışları üç frekansla bu temayı tamamlayan son kodlama olmuştur.

4.6. Diğer eğitmenlerle eşgüdümlü çalışma

Tablo 7: Diğer eğitmenlerle ortak çalışma oranı

Seçenek	Sıklık	Yüzdesi
Evet	3	25
Hayır	9	75
Toplam	12	100

Eğitmenlerin sadece dörtte biri (f=3) diğer eğitmenlerle birlikte çalıştığını söylemiştir. Bu kapsamda E7 “Diğer hocaların nasıl bir yöntem izleyip uyguladıkları üzerinde konuşuyoruz” ifadesiyle, E9 kodlu eğitmen ise “Görüş alışverişi” diyerek izlenen süreç hakkında bilgi vermiştir. Diğer taraftan,

eğitmenlerin büyük çoğunluğunun (f=9) diğer eğitimcilerle eylem birliği içinde olmadığı, dersin içeriği, amacı ve uygulanacak olası yöntemleri konusunda bireysel karar almayı tercih ettiği görülmektedir.

4.7. Çeviri ders saatleri üzerine görüşler

Tablo 8: Yazılı çeviri ders saatlerine yönelik görüşlerin oranı

Seçenek	Sıklık	Yüzdesi
Çok yetersiz	1	8
Yetersiz	7	58
İdare eder	3	25
Yeterli	1	8
Çok yeterli	0	0
Toplam	12	100

Tablo 8'de yazılı çeviri ders saatleri yedi eğitimci tarafından "yetersiz" olarak görülmektedir. "İdare eder" üç eğitimci, "çok yetersiz" ve "yeterli" seçenekleri ise birer eğitimci tarafından işaretlenmiştir. Bu durum; genel olarak eğitimcilerin haftalık yazılı çeviri ders saatlerini yeterli bulmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Daha sonra eğitimcilere yazılı çeviri derslerinin haftada kaç saat olması konusunda önerileri sorulmuş ve cevapları doğrultusunda hazırlanan haftalık ders saatleri ve frekans dağılımı Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Yazılı çeviri ders saatine yönelik öneriler

Seçenek	Sıklık	Yüzdesi
1-4 saat	4	33
4-8 saat	5	42
8 saat üstü	2	17
Öneri yok	1	8
Toplam	12	100

Tablo 9'dan genel olarak yazılı çeviri derslerinin haftada en az 4 ila 8 saat arasında olması gerektiği yönünde fikir sunulduğu görülmektedir (f=5). Dört eğitimci 1 ila 4 saat arası saatlerin yeterli olacağını, iki eğitimci ise derslerin 8 saat üstünde olması yönünde tercihte bulunmuştur. E4 kodlu eğitimci "İlgili öğrencilerin hedef dil konusundaki hazırlanmışlığı, ilgili bölümün teknik alt yapısı gibi durumlar bu sorunun ana dinamiğini oluşturduğundan dolayı bir öneri sunamıyorum" diyerek bu soruyu cevapsız bırakmayı tercih etmiştir.

5. Yeni yöntem önerisi

Çeviri eğitiminde daha iyi düzeyde bir başarı elde edebilmek için geliştirilen yöntem önerisinde bazı aşamalardan söz edilebilir. Bunlar arasında, ders öncesi süreç ve ders süreci önemli bir yer tutarken, ders dışı çeviri eğitim çalışmaları söz konusu yöntemi tamamlaması açısından gerekli görülmektedir.

5.1. Ders öncesi süreç (hazırlık)

Çeviri eğitiminde ders öncesi süreç, hem eğitimci tarafından derste çevrilecek metnin belirlenmesi hem de öğrencinin derste işlenecek olan metinle ilgili ön hazırlık yapmasına yönelik bir çalışma aşaması

olmak üzere iki yönlü bir süreci ifade eder. Öncelikle eğitmen tarafından metnin seçimini ele alalım. Derste incelenecek metnin seçiminde, eğitmenlerin görüşlerine bakıldığında çeşitli yöntemlerin uygulandığı görülmektedir. Bu yöntemlerin her biri büyük oranda çeviri eğitiminde başarıyı sağlayabilecek yöntemlerdir.

Çeviri metninin seçiminde eğitmenlerin görüşlerinden hareketle önerilebilecek bütünlük bir yöntem tasarlanabilir. Bu yöntemde en başta göz önünde bulundurulması önem taşıyan değişken ise öğrencinin seviyesi olmalıdır. Dolayısıyla, çeviri eğitiminin birinci sınıftan itibaren ardışık olarak değerlendirilmesi ve derste işlenecek olan metinlerin bu düzene göre kademeli olarak başlangıçta basit yapıdaki metinler arasından seçilmesi; sonraki aşamalarda ise daha ileri düzey metinlerin seçilmesi yararlı olacaktır. Metin konusu olarak, güncel konuların daha ağırlıklı bir şekilde tercih edilmesi öğrencinin ilgisini daha çok çekebileceğinden anlamaya ve çeviri yetisinin daha iyi gelişmesine de katkı sunacaktır. Çeviri etkinlikleri genellikle temel çeviri edincini ve edimini geliştirmeye dönük olmakla birlikte, öğrencinin belli bir alanda uzmanlaşmasına yönelik uygulamaları da içerebilmektedir. Bu bağlamda, alt alanlara ayrılan ve uzmanlık bilgisi gerektiren çeviri derslerinin işleniş farklı bir boyut kazanmaktadır. Şöyle ki, işlenen metinlerde geçen terimlerin, kalıp sözlerin ve jargonun belirlenmesi hem hâlihazırdaki metni hem de karşılaşılabilecek olası metinleri daha kolay çözümlenme, anlama ve zamandan tasarruf açısından faydalı olacaktır. Akademik çeviri eğitimi süresince kazandığı bu edimi diğer alanlara uygulama özelliği kazanması için çevirmen adayı öğrencilere terminolojik bilgi içeren farklı metinlerin örnek olarak verilmesi yerinde olacaktır.

Çeviri derslerinde kullanılacak metinlerin seçiminde bir diğer öneri, bu metinlerin gerçek çeviri piyasasında çevrilen örneklerden alınmasına yönelik olacaktır. Böylelikle öğrenci mezun olduktan sonra ne tür metinlerle karşılaşacağını daha eğitim aşamasında görme fırsatı bulacak ve eğitimde buna göre bir ilerleme gerçekleşecektir. Bunun için çeviri sektörüyle etkin işbirliği sağlanarak gizlilik içermeyen dosyaların çeviri amaçlı olarak değerlendirilmek üzere derslerde kullanılabilmesi için gerekli alt yapının oluşturulması yararlı olacaktır.

Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak örnek metinlerin seçilmesi de öğrencinin derse katılımına katkı sağlayabilecek bir yöntemdir. Ancak burada hangi öğrencinin ilgi ve ihtiyacının göz önünde bulundurulabileceği konusu bu süreci zorlaştıran bir konudur. Zira çeviri sınıfında yer alan öğrencilerin her birinin ilgi ve ihtiyaçları birbirinden farklı olabilir ve burada eğitmenin tahmin yoluyla seçeceği metinler beklenen etkiyi yaratmayabilir. Bu nedenle, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik metinlerin seçilmesinde eğitmenin öğrencilerin görüşlerine başvurarak hareket etmesi daha etkili olacaktır. Bunun için sözlü olarak bir görüş sorulabileceği gibi, yazılı olarak da öğrencilerden görüşler alınabilir.

Buradan hareketle, derste kullanılacak metinler;

- Öğrencinin seviyesine göre olmalı,
- Güncel konular ağırlıklı olarak tercih edilmeli, ancak özel alanlara yönelik için gerekli donanım sağlayacak metinlere de başvurulmalı,
- Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olmalı,
- Çeviri piyasasından seçilmiş olmalı.

Ders öncesi süreçte bir diğer aşama ise öğrencinin çevrilecek metni dersten önce gözden geçirmesini içeren aşamadır. Bu aşamada öğrenci derse gelmeden önce derste çevirisi yapılacak olan metni alarak ders için ön hazırlık yapar. Çeviri metninin farklı açılardan ele alınarak çözümlenmesini içeren hazırlık sürecindeki aşamalar şöyle özetlenebilir:

5.1.1. Metnin okunması

Çeviri eğitiminde başarıyı olumsuz etkileyen unsurlardan biri de metnin öğrenci tarafından yeterince anlaşılabilmiş olmasıdır. Gerek ders öncesi gerekse ders esnasında öğrenci metni yeterince çözümleyemediğinde çeviri işlemi de o ölçüde yetersiz kalmaktadır. Bunun için öğrencinin çevrilecek metni ve metnin bağlamını doğru bir şekilde algılayarak çeviriye başlaması gerekir. Bu nedenle, öğretmen tarafından ders öncesi belirlenen örnek metin dersten önce öğrencilere verilmelidir. Bundan sonra öğrenci derse gelmeden metni dikkatli bir şekilde ve gerekirse birkaç kez okumalıdır. Bu okuma, öğrenciye metinle ilgili ön bilgi vererek öğrencinin metnin bağlamını daha iyi kavramasına yardımcı olacaktır. Ancak, metnin çeviri amaçlı nasıl okunması gerektiği konusunda derslerde örnek uygulamaların yapılması öğrenciye yol gösterecektir. Öğretmenin bunun için derste çeviri amaçlı metin okumaya yönelik bilgiler vermesi ve ardından buna göre örnek uygulamaların yapılması önem arz eder. Böylelikle öğrenci de daha sonraki derslerde incelenecek olan metinleri ders öncesi buna göre okuyacak ve derse daha iyi bir şekilde hazırlanmış olarak katılacaktır.

5.1.2. Ön çeviri

Öğrencinin derse gelmeden önce yapabileceği bir diğer işlem ise metnin taslak çevirisidir. Bunun için öğrencinin metni dikkatli bir şekilde okuyup metnin bağlamıyla ilgili yaklaşık olarak bir fikir sahibi olduktan sonra metni çevirmeye çalışması derste öğretmenle birlikte yapılacak olan çeviri işlemi için bir ön hazırlık olacak ve bu süreçte zorlandığı noktaların derste giderilmesiyle birlikte çeviri eğitimindeki başarı oranı da artacaktır. Öğrencinin ön çeviri sürecinde cümle türlerinden bilinmeyen sözcüklere, metnin bağlamından kaynak dildeki bazı ifadelerin hedef dilde nasıl ifade edileceğine kadar bazı sorunlarla karşılaşması olasıdır. Tüm bu olasılıkların ön çeviri esnasında not edilerek derste bu sorunlara çözüm aranması ve mümkün olduğunca yeterli çözümlerin bulunması çeviri eğitiminde beklenen sonucun elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

5.2. Ders süreci uygulamaları

Buraya kadar öğretmen ve öğrenci ayrı ayrı ama aynı konu üzerinde çalışır. Bundan sonrasında ise, yani çeviri derslerinde öğretmenle öğrencinin aynı konu üzerinde birlikte çalışmalarını söz konusudur. Başka bir ifadeyle, çeviri derslerinde aslında her ne kadar dersi veren öğretmen olsa da öğrencinin de derse aktif bir biçimde katılması ve etkileşimli bir ders yapılması çeviri eğitiminde başarıyı artıracaktır. Bu süreçte her bir öğretmen farklı aşamalar içeren yöntemler kullanabilir. Ancak çeviri derslerinde öğretmenle öğrencinin birlikte yapacağı metin çözümlemesi öğrencinin eğitiminin daha iyi bir seviyeye çıkmasına katkı sağlayabilir.

5.2.1. Metnin çözümlenmesi

Çeviri derslerinde çevrilecek metnin çeviriden önce ayrıntılı bir biçimde çözümlenmesi önem arz eder. Çeviri amaçlı metin çözümlemesi olarak da bilinen bu süreçte metnin türü, metin dışı ve metin içi-öğeler, metindeki cümlelerin anlam, yapı, tür gibi çeşitli açılardan çözümlenmesi ve buna benzer birçok işlem gerçekleştirilir. Bu süreç öğretmenin öncülüğünde öğrenciyle birlikte yapıldığı zaman daha yararlı

olacaktır. Böylelikle öğrenci çeviri amaçlı metin çözümlemesi konusunda bilgi sahibi olacak ve daha başarılı çeviriler gerçekleştirebilecektir. Zira öğrencilerin çeviri çalışmalarında en sık başvurduğu işlemlerden biri kaynak metni hiçbir çözümlemeye tabi tutmadan hızlıca hedef dile aktarmaya çalışmaktır. Bu da çeviride başarıyı düşürmektedir. Bu nedenle, metnin bağlamı, türü, hedef kitlesi, çevirideki amaç, metinde geçen kültürel öğeler, bilinmeyen sözcükler, metnin terimcesi gibi birçok unsur çeviri işleminden önce belirlenmelidir.

5.2.1.1. Metin türü

Metin çözümlemesinde ilk olarak metnin türünün belirlenmesi önemlidir. Öğrencinin derste çevrilecek metnin türü konusunda bilgi sahibi olması o metni hedef dile aktarmada kendisine yardımcı olacaktır. Zira her metin türünün kendine özgü bir dil yapısı, anlatım biçimi ve bir terimcesi söz konusudur. Eğitmenin en başta metnin türünü belirledikten sonra öğrenciye bu konularda bilgi aktarması gerekir. Örneğin ekonomi alanında kaleme alınmış olan bir metnin çevirisine geçilmeden önce bu metnin genel özellikleri, hedef kitlesi, dil yapısı ve hedef dile neden çevrilmesi gerektiği gibi konularda ayrıntılı bilgilendirmenin yapılması yararlı olacaktır. Ayrıca bu tür metinlerin yapısının daha iyi anlaşılabilmesi için, çeviriye geçmeden önce aynı alanda yazılan başka örnek metinlere göz atılması da metnin türü, genel özellikleri, dil kullanımı gibi konularda öğrencinin farkındalık kazanmasına yardımcı olacaktır.

5.2.1.2. Cümle çözümlemesi

Kaynak metinle ilgili ön bilgilere yer verildikten sonra, bir diğer aşama metindeki cümlelerin çözümlenmesi aşamasıdır. Burada cümleler yapı, tür ve anlam bakımından çözümlenir. İlk olarak cümlelerin yapılarına bakılır ve basit, bileşik, bağlı ya da sıralı cümleler saptanarak hedef dilde bu tür yapıların nasıl oluşturulduğu konusunda ek bilgiler verilir. Cümlelerin yapısına göre çözümlenmesinin ardından hedef dildeki sözdizimi konusunda bilgiler hatırlatılarak kaynak cümlelerin türüne göre hedef dile çeviride izlenecek yöntemler üzerinde durulabilir.

Cümlelerin yapı bakımından çözümlenmesinden sonra bir diğer işlem, tür bakımından çözümleme işlemidir. Kaynak metindeki cümlelerin türleri belirlenerek hedef dilde bu türlerin nasıl verilebileceği konusunda öğrenciye gerekli bilgiler verilir. Örneğin kaynak metindeki cümleler isim ya da fiil cümlesi olmalarına göre çeviride izlenecek yollar belirlenir.

Cümle çözümlemesinde bir diğer aşama ise kaynak metindeki cümlelerin anlam bakımından değerlendirilmesini kapsar. Bu aşamada kaynak cümlelerin olumlu, olumsuz, soru, emir, istek, koşul, varsayım, karşıtlık, zaman, karşılaştırma gibi yönlerden incelenmesi gerçekleştirilir ve bunlardan hangisine uygun olduğu belirlenir. Daha sonra cümlelerin bildirdiği anlamın hedef dile nasıl ve hangi yollarla aktarılacağı konusunda öğrenciye ayrıntılı bilgiler verilir.

Ana dilden yabancı dile yapılacak olan çevirilerde ayrıca metnin yazım kuralları, anlatım bozukluğu, anlam bütünlüğü gibi açılardan da değerlendirilmesi gerekebilir. Zira tüm bu unsurlar çeviriyi etkileyen önemli etkenlerdendir. Örneğin anlatım bozukluğu içeren bir cümle varsa öncelikle bunun saptanması ve çeviri sürecinde bunun giderilerek çevirinin yapılması gerekir. Yine bir başka örnek olarak, bir cümlede düşüklük ya da anlam bulanıklığı/belirsizliği gibi durumlar söz konusu olduğunda bu cümlelerin doğru bir biçimde çözümlenerek bu eksikliklerin giderilmesinin ardından hedef dile aktarılması daha doğru bir çevirinin oluşmasını sağlayacaktır. Bu nedenle, özellikle anadilden yabancı dile yapılacak olan çevirilerde kaynak metnin bu yönlerden de ele alınarak gerekli düzeltmelerin yapılmasının ardından

çeviri işleminin gerçekleştirilmesi daha doğru bir çeviriyi beraberinde getirecektir. Ayrıca derslerde bu durumların özellikle üzerinde durulması da öğrencinin bu konudaki farkındalığının artmasına katkı sağlayacaktır.

5.2.2. Çeviri aşaması

Buraya kadar olan tüm aşamalar gerçekleştirildikten sonra, son olarak metnin çevirisi yapılır. Çeviri esnasında öncelikle öğrencilerin ders öncesi yapmış oldukları çalışmalara yer verilerek genel anlamda hangi noktalarda sorunların oluşabileceği konusunda saptamalarda bulunmak yararlı olacaktır. Bunun için her bir öğrenciden cümle cümle çeviri önerisi alınabilir ve ardından çeviriler kaynak metinle karşılaştırılarak doğru olanlar belirlenir. Yanlış, eksik ya da hatalı olduğu düşünülen çeviri önerilerine ise daha ayrıntılı olarak değinmek öğrencilerin çeviri eğitimine katkı sağlayacaktır. Böylelikle öğrencilerin çevirinin her aşamasında karşılaşılabilecekleri sorunlar saptanarak bunlara yönelik çözüm önerilerinin ders olarak verilmesiyle çeviride beklenen başarı elde edilmiş olur.

Çeviride öğrencilerin zorlanabileceği konulardan biri de terimce konusundaki yetersizliktir. Başka bir deyişle öğrencinin çeviri yaparken en çok ihtiyaç duyduğu unsurlardan birisi alan terimcesidir. Özellikle belli bir alana yönelik olarak hazırlanmış metinlerin çevirisinde terimce önemli bir rol oynar. Kaynak metindeki terimceye hedef dilde uygun karşılığın bulunması konusu çeviride başarıyı etkileyen önemli bir konudur. Bunun için derslerde seçilecek metinlerden bazılarının özel alan metinleri olması ve derslerde buna yönelik bir işleyiş benimsenmesi öğrencinin terimce konusunda daha fazla farkındalık kazanmasına ve bu konuda karşılaşıacağı sorunları daha doğru bir şekilde çözebilmesine olanak sağlayacaktır. Bu nedenle, özel alan metinlerinin çevirisinde terimcenin saptanması ve doğru bir terim listesinin oluşturulmasına yönelik eğitimlerin verilmesi önem arz eder.

Çeviri derslerinde öğrenciler için yararlı olabilecek bir diğer çalışma ise çeviride kültürün önemi üzerine yapılacak olan çalışmadır. Bilindiği üzere, çeviride kültürün oldukça önemli bir yeri vardır. Özellikle kaynak dilde var olan ancak hedef dilde tam karşılığı bulunmayan unsurların çevirisinde öğrencilerin zorluklarla karşılaşması olasıdır. Örneğin, atasözleri ve deyimler birçok dilde var olan ancak her dilde birbirinden farklı biçimlerde ifade edilen unsurlar arasında yer alır. Ayrıca bu tür durumlarda kaynak dildeki bir atasözü ya da deyim hedef dilde eşdeğer anlamı veren karşılığının bulunması çoğu zaman güçlükler içerebilen bir sürece işaret eder. Bu nedenle öğrenci de bu konuda çoğu zaman zorluklarla karşılaşabilir. Bu zorlukların aşılabilmesi için, çeviri derslerinde kültürel unsurların ve atasözü ya da deyimler gibi ifadelerin çevirisine yönelik eğitime ağırlık verilmesi de öğrencinin çeviri eğitimine katkı sağlayacaktır.

5.2.3. Öğrencilerin derse katılımını artırmak için öneriler

Çeviri eğitiminde öğrencilerin derse etkin bir biçimde katılımı eğitimin başarısı için oldukça önemlidir. Zira öğrenci derse ne kadar dikkatli bir şekilde katılır ve gerektiğinde notlar alarak, kafasına takılan soruları sorarak dersi verimli geçirirse o derece başarılı olacaktır. Ancak birçok derste olduğu gibi çeviri derslerinde de bazı durumlar öğrencilerin derse katılımını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında, öğrencilerin derse katılımını etkileyen unsurların başında motivasyon eksikliği gelmektedir. Öğrencinin derste motivasyonu düşük olduğu sürece o derste başarı oranı düşer. Bu nedenle çeviri derslerinde öğrencinin motivasyonunu artırmak için bazı çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin derse etkin bir biçimde katılarak dersi dikkatli bir şekilde dinlemeleri, gerektiğinde notlar alması ve yeri geldiğinde sorulan sorulara cevap verebilmeleri her şeyden önce derse olan ilgi ve isteklerinin yeterli seviyede olmasıyla doğru orantılıdır. Başka bir deyişle, öğrencilerin ilgi ve istekleri yetersiz olduğunda derse etkin bir biçimde katılmaları da çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Bunun için kuşkusuz birçok yöntem belirlenerek denenebilir. Ancak bu çalışmada çok kapsamlı olmamakla birlikte, öğrencinin ilgi ve isteğinin artmasına önemli ölçüde katkı sunabilecek bazı önerilere yer verilmiştir. Bu öneriler şöyle sıralanabilir:

5.2.3.1. Dersin işleniş süreciyle ilgili olarak öğrencilerin görüşlerinin alınması

Eğitmenin işleyeceği dersle ilgili olarak dersin işleniş, derste kullanılacak metinlerin türü, konusu ve hatta çevirisi yapılacak olan örnek metinlerin seçilmesi vb. gibi konularda öğrencilerin görüş, öneri ve beklentilerini göz önünde bulundurması onların ilgisinin artmasına katkı sağlayabilir. Zira öğrencinin görüşünün alınması kendisine önem verildiğini hissettirecek ve böylelikle dersin işlenişinde görüş bildirme konusunda istekli olacaktır. Ancak öğrencinin görüş, öneri ve beklentileri sorulduğunda öğrenciden gelen dönüşlerin değerlendirilmesi ve mümkün olduğunca derslerde kullanılması da oldukça önemlidir. Örneğin, işlenecek örnek metinlerin öğrenciden talep edilmesi ve gelen metinlerin derste çevirisinin yapılması öğrenciler için oldukça önemli bir süreç olacaktır. Çünkü öğrenci genellikle ilgi duyduğu ya da hoşuna giden konularda metinler getireceğinden bu metinlerin derste işlenmesi de öğrencinin ders boyunca etkin bir şekilde çeviriyle ilgili öneriler sunmasını sağlayacaktır. Böylelikle öğrenci dersin işlenişinde görüş ve öneri sunduğu için ve sunduğu önerilerin kısmen de olsa derste kullanıldığını gördüğü için kendini daha iyi hissederek derse olan ilgisinde de artış olacaktır.

5.2.3.2. Derste eğlenceli metinlerin işlenmesi

Birçok alandaki eğitimde olduğu gibi, çeviri eğitiminde de oyun, eğlence vb. etkinlikler öğrencinin motivasyonuna katkı sağlamaktadır. Bu nedenle derste çevirisi yapılacak olan metinler için bazı haftalarda eğlenceli konular seçilebilir. Örneğin fıkra, masal, öykü, komik olaylar gibi konuları içeren metinler zaman zaman kullanılabilir ve böylelikle öğrencinin daha eğlenceli bir şekilde derse katılması sağlanabilir. Bunun dışında, çeviri derslerinde dersin içeriğine uygun bazı oyun etkinliklerinin planlanması da öğrencinin derse olan ilgisinin artmasına katkı sağlayacaktır. Zira daha önce de ifade edildiği gibi, gerek dil eğitiminde gerekse çeviri eğitiminde oyunların ve eğlenceli etkinliklerin eğitime olumlu yönde katkı sağladığı bilinmektedir.

5.2.3.3. Çeviri derslerinin çeviri atölyesi şeklinde yapılması

Çeviri dersleri çoğunlukla uygulama içerikli dersler olduğundan, bu derslerin diğer birçok kuramsal ders gibi bir işleyişle değil de daha çok uygulamayı öne çıkaran çok katımlı bir çeviri atölyesi biçiminde işlenmesi öğrenci için daha yararlı olabilir. Bunun için derste işlenecek konuyu kuramsal bir konu olarak değil, birçok yönden çözümlenerek hedef dile aktarılması gereken bir çeviri eylemi olarak yansıtmak öğrencide çeviri dersleri konusunda bir farkındalık oluşturacak ve böylelikle öğrenci çeviri derslerini sadece bir ders olarak değil, aynı zamanda kendisinin de katılacağı bir etkinlik olarak görmeye başlayacaktır. Çeviri atölyesi uygulamaları için sınıf içi gruplar oluşturulabilir ve çeviriler grup uygulaması şeklinde gerçekleştirilebilir.

5.2.3.4. Çeviri derslerinde rekabetin oluşturulması

Çeviri eğitiminde öğrenciler arasında belli bir rekabetin oluşturulması onların derse olan ilgilerinin artmasına katkı sağlayabilir. Bunun için öğrenciye not dışında ödül verilebilecek başka yöntemler geliştirilebilir. Örneğin çeviri derslerinin yanı sıra öğrenciye ödev verilmesi ve bu ödevlerin belli bir oranda değerlendirme notlarına yansıtılması yararlı olabilir. Rekabetin oluşturulabilmesi için bir diğer öneri de bölüm içinde sınıflar arası turnuva şeklinde çeviri yarışmalarının düzenlenmesi olabilir. Bu çeviri turnuvası bir döneme yayılarak her dönem çeviri turnuvalarının sonunda bölüm birincisi belirlenip kendisine küçük çaplı çeviri ödülleri takdimi yapılabilir. Ayrıca her yıl Avrupa Birliği Başkanlığı tarafından düzenlenen AB Genç Çevirmenler Yarışması için bölüm adayları da bu turnuvayla belirlenebilir.

5.2.3.5. Çeviri sınavları ve değerlendirme

Öğrencinin derse katılımını etkileyen belki de en önemli etkenlerden biri de not kaygısıdır. Öğrenci çoğu zaman ders esnasında o dersle ilgili yapılacak olan sınavlara odaklanmaktan kendini alamaz. Bu durum birçok öğrenci için neredeyse kaçınılmaz bir durumdur. Ancak sınava odaklanmak derse olan ilgi ve motivasyonu olumsuz yönde etkileyerek dersin anlaşılma oranının düşmesine neden olur. Bunu önlemek amacıyla öğrencinin derste ya da ders dışında sınavlara odaklanmasının önüne geçilmesine ya da en azından öğrencide oluşan sınav kaygısının en aza indirilmesine yönelik bazı çalışmalar yapılması gerekebilir. Örneğin, sınav notunun değerlendirilmesi konusunda sadece sınavlar değil öğrencilerin derslerdeki çalışmaları ve derse katılımları da göz önünde bulundurulabilir. Bu değerlendirme için ders esnasında zaman zaman derse katılım sağlayan öğrencilerle ilgili küçük notlar alınabilir ve daha sonra bu notlar sınav değerlendirmesinde göz önüne alınabilir.

Çeviri sınavlarıyla ilgili bir diğer öneri de dönem içinde ara sınav ve yılsonu sınavlarının dışında ilave küçük çaplı çeviri denemelerinin yapılması olabilir. Örneğin iki ya da üç haftada bir birkaç cümlelik küçük sınavlar oluşturularak kısa süreli bir sınav uygulaması yapılabilir ve bir sonraki derste öğrencilerin bu cümleleri nasıl çevirdikleri, hangi konularda zorlandıkları, hangi konularda başarılı oldukları vb. durumların değerlendirilmesi yapılabilir. Böylelikle her bir öğrenci çeviride karşılaştığı zorlukları daha verimli bir biçimde görmüş olacak ve bir sonraki değerlendirme için daha iyi hazırlanmış olacaktır.

Çeviri derslerindeki amaçlardan biri de öğrencinin çeviri konusundaki bilgi ve becerisini artırmak olduğundan çeviri derslerine yönelik öneriler de çoğunlukla öğrenci odaklı bir yaklaşıma işaret eder. Bu önerilere daha farklı ve yeni öneriler de eklenebilir. Ancak burada önemli olan çeviri derslerinin sadece ders olarak görülmemesi ve çevirinin uygulama ayağına da yeterince ağırlık verilmesidir. Bu nedenle daha önce de ifade edildiği gibi, derslerin çoğunlukla bir çeviri uygulaması ya da çeviri atölyesi şeklinde yapılması öğrencilerin ders havasından bir nebze de olsa uzaklaşarak kendilerini daha rahat hissetmelerine katkı sağlayacaktır. Bu da motivasyonun artmasını beraberinde getirecektir.

5.3. Ders dışı çeviri eğitimi çalışmaları

Akademik çeviri eğitimi ile çevirmen adayı öğrencilere temel bilgi ve becerilerin kazandırılması ve bu kazanımların mümkün olduğunca her alanda uygulamaya geçirilmesi hedeflenmektedir. Metnin çevirisine geçmeden önce izlenecek yöntem, kaynak dildeki cümleleri hedef dile aktarırken yapısal özelliklerinden kültürel özelliklerine kadar sağlanacak eşdeğerlik ve ortaya çıkan ürünün biçimsel olarak

sunumu gibi hususlarda yapılacak her etkinlik akademik çeviri eğitimi sürecinde öğrenci odaklı bir yaklaşımın olmazsa olmazıdır.

Kuramsal bilginin çeviri etkinlikleri ile öğrenilmesi ve çeşitli bilgilerle sentezi öğrencinin ders sonrası yaptığı alıştırmalar ve çeşitli çalışmalarla pekişmiş olacaktır. İş hayatına atıldığı zaman kendi başına kararlar alarak ürettiği çevirinin tek sorumlusu olacağı için zaten öğrenci bu yönde bir disiplini kazanmak zorundadır. Bu durum, çeviri etkinliklerinin sadece sınıf ortamında sınırlı kalmayıp ders dışı ortamlarda da yapılması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır ki zaten eğitmenler yazılı çeviri ders saatlerine ilişkin olumlu görüşler sunmamışlardır. Bir diğer ifadeyle, programda yer alan haftalık ders saatleri eğitmenler tarafından yetersiz görülmektedir. Bu noktada yazılı çeviri derslerini destekleyecek ya da telafi edecek çalışmalar öneri olarak aşağıda sunulmuştur. Bunlar;

- Öncelikle ve özellikle, çevirmen adayı öğrencilere eğitmenleri tarafından derste işlenen etkinlikler de dâhil olmak üzere başka birçok alanda çeviri çalışmaları yapma alışkanlığının önemi anlatılabilir ve bu alışkanlığı kazanmaları için onlara yardım edilebilir,
- Gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı ortamlarda yapılan çevirilerin tek bir karşılığını bulmakla yetinmemeleri; özellikle yeni öğrendikleri dilbilgisel yapıları tekrar edecek, pekiştirecek ve özümseyecek şekilde çeviri etkinlikleri yapmaları önerilebilir,
- Çevirmen adayı öğrencilere çeviri esnasında dilsel kodların aktarımı kadar kültürel aktarımın da önemli olduğunun altı çizilerek, kültürel farklılıkların belirlenmesi için görsel, işitsel, basılı, internet gibi tüm medya türlerinden faydalanmaları tavsiye edilebilir.
- Diğer çeviri derslerine giren eğitmenlerle ders içeriği ve amacına yönelik ortak çalışmalar yapılabilir. Örneğin, yazılı çeviri dersindeki hedef kazanım sözlü çeviri dersinde de farklı uygulamalarla konu edilebilir.

6. Sonuç

Çeviri olgusunun 20. yüzyılın başlarından itibaren bir bilim haline evrildiği, küreselleşmenin etkisiyle giderek önem kazandığı ve son noktada kültürlerarası bir eylem olduğu birçok çalışmada dile getirilmiştir. Mevcut çalışmada çeviri olgusu akademik çeviri eğitimi özelinde değerlendirilmiş ve Türkiye’de akademik çeviri eğitiminin üniversitelerdeki durumu, eğitimde benimsenen yaklaşım ve kullanılan teknikler konu edilmiştir. Bu kapsamda Kırıkkale Üniversitesi’nin farklı dillerdeki mütercim ve tercümanlık bölümlerinde yazılı çeviri derslerine giren eğitmenlerinin deneyim ve görüşleri araştırma soruları kapsamında incelenmiş ve elde edilen veriler ışığında yeni bir yöntem önerisi sunulmaya çalışılmıştır.

Yükseköğretim Kurulu Lisans Atlası verilerine göre, Türkiye’de 2022 yılı itibarıyla toplam 85 üniversitede (devlet, vakıf ve vakıf meslek yüksekokulları) farklı dillerde mütercim ve tercümanlık programı bulunmaktadır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2022). Bu sayının daha da artacağı öngörülmektedir, zira diğer uluslarla doğrudan ya da dolaylı olarak pek çok alanda kaçınılmaz duran bütünleşme ve değişen dünya dengeleri çok dilli ve çok kültürlü bir dünyanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çeviri ihtiyacı da payına düşeni fazlasıyla aldığından yeni, güncel ve bilimsel yöntemlerin hayata geçirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Çeviribilim alanı akademik çeviri eğitimi özelinde gerçekleştirilen bu çalışmanın ortaya koyduğu veriler de yeni yöntem önerilerinin geliştirilmesi gerektiğini gözler önüne sermektedir. Bu kapsamda diğer üniversitelerdeki eğitimcilerden anket, ölçek, odak grup görüşmesi gibi çeşitli araçlarla akademik çeviri eğitimine yönelik düşüncelerinin incelenmesi yeni çeviri yöntemlerinin belirlenmesi için önem arz etmektedir. Çünkü ancak alan çalışmalarının yapılmasıyla çeviribilim alanında uygulamaya geçirilecek yeni yöntemlerin ortaya çıkacağı öngörülmektedir. Bu öneri Balkul, Can, Çalık ve Gümüş'ün (2018) görgül araştırmaların gerekliliği konusundaki iddiasını destekler niteliktedir, zira araştırmacılar çeviri eğitiminde kaliteyi olumlu yönde etkileyecek uygulamaların ancak kuramsal alana somut veriler sunabilecek çeşitli görgül çalışmalarla ortaya çıkacağını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, çalışmanın verileri çevirmen aday öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkileyecek ve destekleyebilecek çeşitli uygulamaların önemine dikkat çekmektedir. Akademik çeviri eğitimi süresince öğrencilerin derse ilgisini artıracak ve alana dair farklı bakış açıları geliştirebilecek araştırmaların yapılması bir diğer öneri olarak sunulabilir.

Son olarak, Türkiye'de diğer üniversitelerin mütercim ve tercümanlık bölümlerindeki eğitimcilerle akademik faaliyetler yürütmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun için çeviribilim alanına yönelik ulusal veya uluslararası çalıştayların yapılması gerekmektedir. Böyle önemli organizasyonlara eğitimcilerin ve çeviri uzmanlarının yanı sıra öğrencilerin de katılımı, öğrencilerin kendi çeviri yöntemlerini sorgulayıp farklı bakış açıları geliştirebilmeleri açısından önemli görülmektedir.

Kaynakça

- Akalın, R. (2016). *Akademik çeviri eğitimi açısından çeviri edinci kavramı ve içerimleri*. Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik, 4(2), 56-65.
- Akalın, R. (2018). *Çeviri Kuramından Çeviri Eğitime. Akademik Çeviri Eğitiminin İlkelerini Belirleme*. Ankara: Nobel.
- Ammann, M. (1990). *Akademik Çeviri Eğitime Giriş*. (Çev. Emine Deniz Ekeman). İstanbul: Multilingual.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik: Kuramsal Bir İnceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Balkul, H. İ., Can, M. Z., Çalık, O., & Gümüş, A. F. (2018). Türkiye'de çeviribilim alanında 2013-2018 yılları arasında hazırlanan makaleler üzerine betimsel bir analiz. Bülent C. Tanrıtanır (Ed.), *Filoljide Güncel Akademik Çalışmalar* içinde (s. 277-294). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Başkale, H. (2016). *Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi*. DEUHFED, 9(1), 23-28.
- Birkan Baydan, E. (2013). Çeviri eğitiminde çeviri/ çevirmenlik edinci: Problem çözme ve karar verme konusunda bir farkındalık uygulaması. *İ.Ü. Çeviribilim Dergisi*, 7, 103-125.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Companion volume, Council of Europe, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr.
- Catroux, M. (2006). *Perspective co-actionnelle et TICE: quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité?* Journées d'Etudes de l'EA 2025. I, 2-3 Février 2006. Institut Universitaire de Technologie (IUT) de Bordeaux/France.
- Eruz Esen, S. (2008). *Akademik Çeviri Eğitimi*. İstanbul: Multilingual.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). *Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry*. ECTJ, 30, 233-252.
- Günday, R. (2015). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler ve Multimedya Araç ve Materyalleri*. Ankara: Favori.
- Gündoğdu, M. (2004). *Çeviribilimde Kuram-Uygulama İlişkisi. 4. Uluslararası Dil, Yazın ve Değişibilim Sempozyumu*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 17-19 Haziran 2004. Çanakkale/Türkiye.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (23. Basım). Ankara: Nobel.
- Mayring, P. (2004). *Qualitative content analysis*. In U. Flick, E. von Kardoff and I. Steinke (Eds) *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage.
- Shenton, A. K. (2004). *Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects*. Education for Information, 22, 63-75.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yücel, F. (2007). Etkili Bir Çeviri Eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 144-155.
- Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2021). *Mevcut Üniversite Sayısı*. Erişim: <https://istatistik.yok.gov.tr>

91. Çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde kültürel unsurlar

Çare TUFANER¹

APA: Tufaner, Ç. (2022). Çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde kültürel unsurlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1416-1437. DOI: 10.29000/rumelide.1192532.

Öz

Geçmişte insanlar göç, savaş, ticaret gibi yollarla kültürel etkileşim kurarken çeviri faaliyetleri ile bu etkileşim edebi eserler üzerinden de gerçekleşmeye başlamıştır. Başlangıcından günümüze dek kültürel etkileşime ve çok kültürlü toplum anlayışına katkı sunan çeviri eserler modern Türk çocuk edebiyatının da temel taşlarından birisidir. Bu noktadan yola çıkarak çeviri çocuk edebiyatı eserlerindeki kültürel unsurları tespit etmek amacıyla araştırma yürütülmüştür. Araştırma nitel bir çalışma olup tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2010-2022 yılları arasında Hans Christian Andersen Ödülü'nü kazanan/ödüle aday olan yazarların Türkçeye çevrilmiş 9-12 yaşa uygun kitaplardan oluşmaktadır. Bu ölçütlere uygun olarak araştırmada beş farklı kültüre ait çeviri çocuk edebiyatı eseri üzerinde çalışma yürütülmüştür. Araştırmada incelenen eserlerde dil, günlük yaşam, çevresel alan, eğitim, eğlence, değerler ve inançlar gibi kodlarda birçok kültürel öge tespit edilmiştir. Bu ögeler, eserlerin ait olduğu kültürü yansıtması noktasında çocuklarda deneyim oluşturabilecek niteliktedir. Eserlerde yer alan milli kültüre ait ögelerin; özendirici, dikte edici, farklı bir kültürü rencide edici bir ifadeyle kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çocuk edebiyatı, çeviri eser, kültürel aktarım, çok kültürlülük

Cultural elements in translated children's literature texts

Abstract

In the past, while people had cultural interaction through migration, war, and trade, this interaction started to take place through literary works with translation activities. The translation texts, which have contributed to the cultural interaction and understanding of multicultural societies from the beginning to the present, form the basis of modern Turkish children's literature. Starting from this point, this research was carried out in order to determine the cultural elements in translated children's literature texts. The research is a basic qualitative study and was conducted using the scanning model. The study group of the research consists of books suitable for ages 9–12, translated into Turkish by the authors who won or were nominated for the Hans Christian Andersen Award between the years 2010–2022. In accordance with these criteria, a study was carried out on translated children's literature from five different cultures. In the texts examined in the research, many cultural elements have been identified in codes such as language, daily life, environmental space, education, entertainment, values, and beliefs. These elements are capable of creating an experience for children in terms of reflecting the culture to which the texts belong. Elements of national culture in the texts: It has been determined that it does not take place with an encouraging, dictating, or insulting expression of a different culture.

¹ Öğr. Gör. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı (Adıyaman, Türkiye), ctufaner@adiyaman.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6579-927X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.08.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192532]

Keywords: Children's literature, translated text, cultural transfer, multiculturalism

Giriş

Çocuk edebiyatı kavramı, Batı'da çocuk modernleşmesi hareketleriyle birlikte ortaya çıkmıştır. Batı'da çocuk modernleşmesi, aile kurumunun etkin duruma getirilmesi, matbaanın icadı, okullaşma ve sanayi toplumuna paralel olarak ortaya çıkan bir süreçtir (Şirin, 2019, s.23). Çocuk edebiyatı bu modernleşme hareketinin aktarılması ve yayılmasında önemli kaynaklardan birisi olmuştur.

Çocuk edebiyatının birçok farklı tanımı olmakla birlikte Şirin (2007, s. 32) çocuk edebiyatını, temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve 'çocuk gerçekliği'ni yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde "çocuğa göre" içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında, edebiyat, sanat ve estetik yönünden gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatı olarak tanımlar. Şimşek ve Yakar (2020, s. 40), çocuk edebiyatını gelişim sürecindeki çocuğun anlama ve kavrama düzeyini dikkate alarak duygu ve düşünce dünyasına seslenen edebiyat olarak tanımlar ve çocuk edebiyatının öncelikli hedef kitlesinin 2-15 yaş aralığındaki çocuklar olduğunu belirtir. Sever (2019, s. 17) ise çocuk edebiyatını, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı şeklinde tanımlar. Çocuk edebiyatı kavramının tanımlarına bakıldığında çocuk edebiyatı ile etkileşim çağının insan yaşamının dil, duygu, düşünce, ideal gibi konularda şekillendiği bir döneme denk geldiği görülür. Bu nedenle de çocuk edebiyatı sadece bir metin olmanın ötesinde daha büyük bir anlamı yüklenmiş olur. Türkiye'de modern çocuk edebiyatı Tanzimat dönemi çeviri hareketleriyle başlamıştır (Çıkla, 2005; Neydim, 2020; Şimşek, 2014; Yalçın & Aytaş, 2017). Bu nedenle Türk çocuk edebiyatının oluşumu ve gelişiminde çeviri eserler önemli bir değere sahiptir. Çeviri eserlerin yayınlanması; Avrupa kültürüne, sanayileşme ve aydınlanma sürecine artan ilginin somut bir göstergesi olup toplumda yeni bir kültürün oluşturulması ve bu kültürle yetişmiş kuşakların yaratılması çabasıdır (Neydim, 2022, s. 36). Çeviri eserlerin Türkçeye kazandırılmasıyla kültürel etkileşim kaçınılmaz olmuştur.

Gökalp'e (2019, s. 26) göre kültür bir milletin dinî, ahlakî, hukukî, aklî, estetik, iktisadî, lisanî ve fennî hayatlarının ahenkli bir bütünüdür. Rossi ve Buchler'e (1980) göre kültür, insan varoluşunun üzerinde anlaşmaya varılan ilkelerinin (değerler, normlar ve yaptırımlar) yanı sıra hayatta kalma tekniklerini (teknoloji) içerir. Toplumların bir yandan tüm bu alanlarda kendi kültürel kimliklerini koruması ve gelecek kuşaklara aktarması gerekirken öte yandan da farklı toplumlara ait kültürel öğeleri tanınması ve anlamaya çalışması gerekir. Geçmişte kültürel karşılaşmalar daha çok ülkeler arasında ticaret, savaş, (bazı dönemlerde yapılan) bilimsel çeviriler yolu ile gerçekleşirken, bugün kültürel karşılaşmalarda ve çok kültürlü toplumların oluşumunda göçler ön plana çıkmakla birlikte, çeviri faaliyetlerinin kültürlerin birbirlerini tanımalarındaki rolü önemini korumaktadır (Eruz, 2010). Çeviri eserler günümüzün dikkatte değer konularından birisi olan çok kültürlü toplum anlayışına katkı sunar. İnsanların farklı kültürleri tanıyabilmesi, anlayabilmesi, normal görebilmesi, dışlamaması, saygı duyması, ön yargılarını kırması, farklılıkları bir zenginlik olarak görebilmesi için çok kültürlü eğitimin (Cırık, 2008) ve bunun sağlayıcılarından olan çok kültürlü okumanın önemli bir misyonu vardır.

Göçer, dilin en önemli kültür aktarıcısı olduğunu ifade eder (Göçer, 2012, s. 51). Waldmann yazılı her edebi metnin bireye sunulmuş muhteşem bir kültür kaynağı olduğunu belirtir (aktaran Keskin, 2010, s.

36). Asutay da dilin bir göstergeler dizgesi olduğunu, o dizge içinde yer alan her göstergenin dış dünyada işaret ettiği bir gönderme alanı, bir dış dünya gerçekliği olduğunu ve bu gönderme alanının da kültürle ilgili olduğunu öne sürer (Asutay, 2012, s. 10). Bu noktadan hareketle günümüz koşulları ile dilin kendisine yer bulduğu yazılı, sözlü ve görsel tüm yayın alanlarının kültürel aktarım elçisi olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda alanyazında çocuk edebiyatı eserlerinde, yabancı dil ders kitaplarında, çizgi filmler üzerinde kültürel aktarım incelemesi çalışmaları yapıldığı görülmektedir (Albayrak ve Serin, 2012; Demirkan, 2020; Karakuş, 2016; Keskin, 2010; Mert ve diğerleri, 2013; Şahbaz, 2016; Türkmen, 2013).

Yapılan çalışmalar içinde çocuk edebiyatına yönelik çalışmalar daha çok klasikleşmiş eserler ve batı kültürüne ait eserler üzerinde yürütülmüştür. Bu noktadan hareketle batı ve doğu toplumunu yansıtacak eserleri kültürel aktarım yönüyle incelemenin alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Araştırma alanyazında yer alan kodlara yeni kültürel kodlar eklenerek yürütülmüştür. Bu nedenle araştırmanın yeni çalışmalara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Çalışmada bu ana amaç doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde kültürel aktarım unsurlarının kullanılma şekli nasıldır?
2. Batı ve doğu toplumunu yansıtan çeviri çocuk edebiyatı eserlerindeki kültürel aktarım farklılıkları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırma temel nitel bir çalışma olup tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan ve araştırmaya konu olan olay, birey veya nesneleri kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlamaya çalışır (Karasar, 2006). Araştırmadaki veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yönteminde amaç elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İncelenen kitaplar, alanyazın dikkate alınarak (Albayrak ve Serin, 2012; Demirkan, 2020; Şahbaz, 2016) araştırmacı tarafından geliştirilen inceleme formlarına göre değerlendirilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmada incelenen kitaplar, uluslararası çocuk edebiyatı ödülü olan Hans Christian Andersen Ödülü temel alınarak belirlenmiştir. Eserlerin Andersen Ödülü temel alınarak seçilme nedeni Andersen Ödülü'nün kültürel aktarımı yaparken evrensel değerleri de koruyan yazarları önemsemesinden kaynaklanmaktadır. İncelenen eserler 2010 yılı ve sonrasında ödüle aday olan ve ödülü kazanan yazarların Türkçeye çevrilmiş birer eserinden oluşmaktadır. İncelemeye çocuk edebiyatı ürünü 9-12 yaş seviyesine uygun roman ve hikâye türündeki eserler seçilmiştir. Eserlerin kültürel öğeleri yansıtmaya imkânını artıracığı düşünülerek gerçek yaşam öyküsüne yakın olayları kapsayan eserler tercih edilmiştir. Bu nedenle fantastik bilimkurgu türündeki eserler incelemeye alınmamıştır. Tüm bu ölçütlere dayanarak beş farklı kültüre ait çeviri çocuk edebiyatı eseri üzerinde çalışma yürütülmüştür. 2010-2022 yılları arasında Hans Christian Andersen Ödülü'nü kazanan/ödüle aday olan yazarlar ve incelenmek üzere seçilen eserlerle ilgili açıklamalar aşağıdaki gibidir:

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

Tablo 1. Çalışma grubu için seçilen eserler

Kitabın Adı	Yazarı /Çeviren	Basım Yılı/Yayınvi	Ülkesi/Çeviri Dili	Türü/Sayfa Sayısı	Yazarın Seçilme Nedeni
Piranalarla Yüzen Çocuk	David Almond /Mine Kazmaoğlu	2021 Gümüşçi Kitaplığı	İngiltere/ Belirtilmemiş	Roman/230	2010 Andersen Ödülü Alan Yazar
Pazarları Beni Çok Öp Anne	Maria Teresa Andruetto /Zekine Türkeri	2016 Vapur Çocuk	Arjantin/ İspanyolca	Hikâye/67	2012 Andersen Ödülü Alan Yazar
Reçel Kavanozu	Houshang Moradi Kermani /Nezahat Başçı	2021 Kelime Yayınları	İran/ Farsça	Roman/144	Yazar, 2014 Andersen Ödülü adayı olup ödülün altı kısa listesinde finale kalan yazarlardandır.
Tunç ve Ayçiçeği	Cao Wenxuan /Nimet Melis Çağlar	2018 Fom Kitap	Çin/ Çince	Roman/247	2016 Andersen Ödülü Alan Yazar
Kahrolsun Ev Ödevi	Marie-Aude Murail /Üzeyir Gündüz	2009 Küçük Ev Yayınları	Fransa/ Belirtilmemiş	Hikâye/68	2022 Andersen Ödülü Alan Yazar

Bulgular

İncelenen eserlerin çeviri dili ve çevirmenle ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir. Eserlerden İngiltere ve Fransa kültürüne ait eserler dışında tüm eserlerde hangi dilden Türkçeye çeviri yapıldığı belirtilmiştir. Eserlerden sadece Çin kültürüne ait eserin çevirmeni hakkında bilgi verilmiştir. Bu bilgi içeriği kısa olmasına rağmen Türkiye’de Çince öğrenme imkânlarıyla ilgili ipuçları içermektedir.

Aşağıdaki tablolarda eserlerin çeşitli alanlarda taşıdığı kültürel ifadelerden örnekler verilmiştir. İncelenen tüm çeviri eserlerden bulgulara ait bazı alıntılar yapılmıştır. Veri kalabalığının önüne geçmek için örnekler ve alıntılarda kültürü bire bir temsil eden bulgulara yer verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2. Dille İlgili Kültürel İfade Örnekleri

Kitaplar	Dille ilgili kültürel ifadeler
Piranalarla Yüzen Çocuk (İngiltere)	İsimler: Bay Ernest Potts, Ernie, Stan, Annie, Çingene Rose, Nitasha, Bay Wilfred Dostoyevski...
	Ünlemler: Dünya çıldırdı!, Daha çok çalışın!, Rezalet!, Piranalar!, Böööö!...
	Deyimler: Arapsaçına dönmek, çivisi çıkmak, yufka yürekli olmak, gözünden anlamak...
	Benzetmeler: Su gibi yumuşak, harlı bir fırın gibi parlayan gökyüzü...
Pazarları Beni Çok Öp Anne	Argo İfadeler: Kofti işler, Aptala bak!, kışına tekme yemek, lanet olası, ahmakça, serseri, berduş, manyağın teki... (“ <i>Sen bir çılgın Pancho! Delisin</i> ” “ <i>Manyağın tekisin!</i> ” “ <i>Muhteşemsin!</i> ” “ <i>Haydi, göster kendini Pancho pirelli!</i> ” s.142)
	İsimler: Tina, Silvia, Carlos, Herminia Nine, Assunta Hala, Roque Amca, Pedro... Ünlemler: Uff!, Bir fikrim var!, Hayır, hayır ve yine hayır!, Zavalhçık!...

(Arjantin)	Deyimler: Göz açıp kapamak, gözden geçirmek... Benzetmeler: Ayakkabı kutusu gibi evler, Down sendromlu çocuğun gözlerinin Çinlilerininki gibi olduğu benzetmesi Argo İfadeler: Aptalca, serseri kız
Reçel Kavanozu (İran)	İsimler: Celal Purzend, Bakkal Ahmet, Zeynep Teyze, Afşar, Cafer Ağabey, Sabahi Bey, Rızahani, Hacızade... Ünlemler: Öfff, açılmıyor işte!, Hanım!, Alkış!, İlginç!, Hayret!... Deyimler: Karadeniz'de gemileri batmak, Ele güne rezil olmak, Başının üstünde yeri olmak, Kellede bir lokmacık akıl olmaması... (<i>Bunların hepsi reçel kavanozundan oldu. Kendine iş çıkardın Celal. Kellende bir lokmacık akıl yok.</i> s.43) Benzetmeler: Sihirbazlar gibi, Zaloğlu Rüstem gibi iri kıyım adamlar... Argo İfadeler: Anasını ağlatmak
Tunç ve Ayçiçeği (Çin)	İsimler: Ayçiçeği, Gayu, Tunç (Qing Tong), Zhu Guo, Topal Liu, Ling Zi, He... Ünlemler: Şuuu! Şuuu!, Aman Tanrım!, Seni yalancı!, Defol!, Kahretsin!, Abla!, Ağabey!... Deyimler: Göz kulak olmak, küplere binmek, ağzından çıkamı kulağı duymamak... Benzetmeler: Fikrin filiz gibi büyümesi, çocuğun cildinin ipek gibi yumuşak olması, çocuğun burnunun porselen gibi kusursuz olması, ejderha topuzuna benzeyen saç... Argo İfadeler: Arsızlar!, aptal
Kahrolsun Ev Ödevi (Fransa)	İsimler: Gabriella, Bayan Lakriz, Giani, Fransuvaz, Bayan Salvatori, Madam Loran, Mimi... Ünlemler: Pof!, Vay canına!, Haydi kolay gelsin cicim!, Hay Allah!, Zavallı insanlar!, Dandini!, Aman Tanrım!..., Deyimler: Apışıp kalmak, aklında kalmak, kaleme sarılmak, göz atmak, göbek atmak... Benzetmeler: Dibi görünmeyen bir kuyunun içinde kaybolmuş gibi hissetmek, annenin civcivlerini koruyan anaç tavuğa benzemesi... (<i>Annem o anda, civcivlerini korumaya çalışan bir anaç tavuk gibi beni omuzlarımdan tutup kendine çekti.</i> s.23) Argo İfadeler: Yalapaşalap, Carrrrt!.

Tablo 2 incelendiğinde her biri farklı kültürden Türkçeye çevrilmiş olan çocuk edebiyatı eserlerinin dille ilgili kültürel ifadeleri barındırdığı görülmektedir. Bu ifadelerden isimler koduna ait veri grubunda her kültürün dil özelliğini yansıtan özel isimlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelenen eserlerde yer alan ünlemler, deyimler, benzetmeler ve argo ifadeler eserin ait olduğu kültürü yansıtmakla birlikte Türkçede de sıklıkla kullanılan ifadelerdir. Bu nedenle bu ifadelerin kullanılmasında çevirmenin dili yorumlama anlayışına paralel bir aktarım olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 3. Çevresel Unsurlarla İlgili Kültürel İfade Örnekleri

Kitaplar	Çevresel Unsurlarla ilgili Kültürel İfadeler
Piranalarla Yüzen Çocuk (İngiltere)	Yer/kurum isimleri: Kore, Tayvan, Çin, Japonya, Madagaskar, Zanzibar, Sibirya, Orinoco, Birmingham, Ashby de la Zouch, Genel Sigorta ve Finans Kurumu, Büyük Endüstriyel Miras Müzesi, Ritz Oteli, Perkins Plastik ambalaj imalathanesi... (<i>Onu piranaların anayurtlarına, Amazon'a, Orinoco'ya, Güney Amerika'nın büyük nehirlerine götüreceğim.</i> s.159)

	Coğrafi yer isimleri: Açık deniz, kumul, Güney Amerika yağmur ormanları...
	Bitkiler: -
	Hayvanlar: Sardalye, pirana, yılanbalığı, morina, ringa, midilli, kırmızı Japon balığı, köpek, lama...
Pazarları Beni Çok Öp Anne (Arjantin)	Yer/Kurum isimleri: Cineville Şehri, Aldao kasabası, Almanya, Japonya, Tokyo, Alienados Huzurevi, Nueva İtalia Sokağı, Bolsillitos Kresşi, Alanso Kardeşler Sirki, Tapu Kadastro Müdürlüğü, Demiryolları Sendikası, Ruh ve Sınır Hastahıkları Hastanesi...
	Coğrafi yer isimleri: Ova, dağ, nehir, kır, otlak...
	Bitkiler: Buğday, mısır, yonca, fıstık, fasulye, soya, palmiye, ortanca, sardunya, kupa çiçeği, hanımeli... Şeftali, kayısı, badem, keçiboynuzu ağacı...
	Hayvanlar: İnek, tavuk, buzağı, civciv, köpek, at, kanguru, panda...
Reçel Kavanozu (İran)	Yer/Kurum isimleri: Şiraz, Tüketiciyi Koruma Derneği, Sağlık ve Gıda Maddelerini Kontrol Kurumu, memur ve işçi sendikaları, Şebder Vişne Reçeli...
	Coğrafi yer isimleri:-
	Bitkiler:-
	Hayvanlar: Yılan, at, böcek, karınca...
Tunç ve Ayçiçeği (Çin)	Yer/Kurum isimleri: Çin, Damaidi Köyü, Youmadi, Daoxiangdu, Donghai, Jiangnan, 7 Mayıs Mektebi...
	Coğrafi yer isimleri: Nehir, okyanus, gölet, bent...
	Bitkiler: Ayçiçeği, kasımpatı, akça ağacı, sazlık, tespah ağacı, buğday, dövülmüş saman yetik, dövülmemiş saman hamlık, pirinç kamışı, lotus (Nilüfer çiçeği), kanola çiçeği, mabet ağacı...
	Hayvanlar: İnek, kuş, akbalıkçıl kuşu, koala, yabani ördek, suna, köpek, manda, domuz, keçi, yengeç, sülün, Çin ördeği, ipekböceği, geyik, Avrupa saksağanı, mavi kanatlı saksağan, maymun...
Kahrolsun Ev Ödevi (Fransa)	Yer/Kurum isimleri: Fransa, Sırbistan, Helsinki, Danimarka, Avrupa, Ulusal Sağlık Sigortası...
	Coğrafi yer isimleri: Kuzey Avrupa, ırmak, kıyı, volkanik ada, Amazon ormanları...
	Bitkiler: Tropikal bitki, ağaç
	Hayvanlar: Tavuk, karabatak, Hint yılanı

Tablo 3'te incelenen çeviri eserlerde her bir kültüre ait yer/kurum isimlerine yer verildiği görülmektedir. Bunlardan batı kültürüne ait eserlerde farklı ülkelere ait yer isimlerinin geçtiği görülürken doğu kültürüne ait eserlerde sadece o ülkeye ait yer isimlerinin olduğu görülmüştür. İncelenen eserlerde bitki, hayvan, coğrafi yer isimleri kodlarında yer alan verilerle birlikte hem evrensel kültüre ait öğeler hem de eserin ait olduğu kültüre ait öğeler olduğu görülmektedir.

Tablo 4. İnsan ilişkileriyle ilgili Kültürel İfade Örnekleri

Kitaplar	İnsan ilişkileriyle ilgili kültürel ifadeler
Piranalarla Yüzen Çocuk (İngiltere)	Aile ilişkileri ile ilgili ifadeler: Amca, yenge, ağabey, baba, dede, büyükbaba, yeğen, torun, kız kardeş
	Kadınlarla ilgili ifadeler: Çocuğun ihtiyaçlarını düşünen kişi, Ev işlerini yapan kişi, Eşinin işlerine yardım eden kişi,

	<p>Kendi hayallerini gerçekleştirmek için evini terk eden balerin anne ve bu nedenle geride kalan üzgün kız çocuğu, Balerin annenin evini özleyerek geri dönmesinden mutluluk duyma</p> <p>Erkeklerle ilgili ifadeler: Baba, amca, patron Aileyi geçindirmesi gereken kişi Araç ve aletleri kullanan kişi</p> <p>Çocukla ilgili ifadeler: Çocukların iyi yürekli olduğu, Erkek çocuğunun cesur olması gerektiği, Çocuğuna kötü davranan ailenin çocuğunun evden kaçması, Cesur davranışlar karşısında ailesinin gurur duyduğu çocuk</p> <p>Yaşlılarla ilgili ifadeler: -</p> <p>Sosyal ilişkilerle ilgili ifadeler: Panayır alanındaki kişilerin birbirlerine maddi ve manevi destek oluşları</p>
Pazarları Beni Çok Öp Anne (Arjantin)	<p>Aile ilişkileri ile ilgili ifadeler: Anne, baba, babaanne, anneanne, nine, torun, hala, kuzen, dayı...</p> <p>Kadınlarla ilgili ifadeler: Down sendromlu çocuğuna tek başına bakan anne, Eşi tarafından terk edilen kadın, Boşanmadan dolayı üzüntü yaşayan kadın, Çocuğunu terk eden anne, Evin işini yapan kadın, Kravat dikerek ev geçimine katkıda bulunan kadın, Kreş öğretmeni, dikişçi</p> <p>Erkeklerle ilgili ifadeler: Soda ve kahve içilen kafelerde oturan erkekler, Erkeğin ailesinin geleceği için ekonomik sıkıntıları düşünmesi, Boşanmadan dolayı üzüntü yaşamayan erkek, Evin geçimini sağlamak için işte çalışan kişi,</p> <p>Çocukla ilgili ifadeler: Annenin kız çocuğuna dünyanın en şirin varlığı olduğunu söylemesi, Küçükken annesi tarafından terk edilen mutsuz çocuk, Annesiyle ayrı yaşadığı için sürekli özlem içinde olan kız çocuğu</p> <p>Yaşlılarla ilgili ifadeler: Torununa bakan yaşlı kadın, nine</p> <p>Sosyal ilişkilerle ilgili ifadeler: Komşularla yardımlaşmak, komşularla birbirinin çocuğuna göz kulak olmak...</p>
Reçel Kavanozu (İran)	<p>Aile ilişkileri ile ilgili ifadeler: Anne, oğul, kardeş, baba, kayınpeder, kaynana...</p> <p>Kadınlarla ilgili ifadeler: Anne, Ev işleri yapmak, terzilik yapmak Kadının hamarat, çalışkan ve görgülü olmasından memnuniyet duyulması ("Annesi kadın terzisiydi. Çok çalışkan, hamarat biriydi; ama o gün nedense dalgındı, düşünceleri başka yerdeydi." s.42)</p> <p>Erkeklerle ilgili ifadeler: Evi geçindirme işinin erkeklerden beklenmesi, Evin geçimini erkek sağladığı için evin erkeğe ait görülmesi...</p> <p>Çocukla ilgili ifadeler: Okuldan dağılan çocuklarla caddenin cıvı cıvı olması, Kız erkek öğrencilerin okula gitmesi</p> <p>Yaşlılarla ilgili ifadeler: Yaşlı kişiye saygı duyulması</p> <p>Sosyal ilişkilerle ilgili ifadeler: Alt kat komşu, misafirlik</p>
Tunç ve Ayçiçeği	<p>Aile ilişkileri ile ilgili ifadeler: Tüm aile fertlerinin tek çocuklu olması nedeniyle başka aile üyesinin bulunmaması,</p>

(Çin)	<p>Nine, torun, yeğen, teyze, gelin, kız/erkek kardeş, anneanne, evlat edinilmiş çocuk</p> <p>Kadınlarla ilgili ifadeler: Anne, Annenin ölmesi veya evi terk etmesiyle yaşam düzeninin bozulması, Ayakkabı işçiliği yapmak, ip dolamak, yemek yapmak, tarım işlerinde eşine yardım etmek, terzilik yapmak</p> <p>Kadının temiz ve düzenli olması sebebiyle eş olarak seçilmesi,</p> <p>Erkeklerle ilgili ifadeler: Şefkatli bir baba, Evin reisi, karar vericisi, ("<i>Nine, köprü ayağının üzerinde oturmuş Tunç'a bakarak, "Orada öylece oturman ne işe yarayacak? Söyleyecek bir sözün varsa gidip babana söyle! Evin reisi o."</i> s.57)</p> <p>Ağır işçilik yapan kişiler...</p> <p>Çocukla ilgili ifadeler: Çok sıra dışı ve şirin, Sevinç ve kakkaha sesleri çıkaran kişiler, Çobanlık yapan çocuklar, Fedakâr erkek çocuk, Zorbalık yapan erkek çocuk, Zarif ve güçsüz kız çocuk, Ödevlerini yapan kız çocuk, derslerinde başarılı olan kız çocuk</p> <p>Yaşlılarla ilgili ifadeler: Torununa sevgi ve ilgiyle bakan nine, saygı duyulan yaşlı kadın</p> <p>Sosyal ilişkilerle ilgili ifadeler: Komşuluk ilişkileri</p>
Kahrolsun Ev Ödevi (Fransa)	<p>Aile ilişkileri ile ilgili ifadeler: Anne, baba, büyükanne, erkek/kız kardeş, oğul</p> <p>Kadınlarla ilgili ifadeler: Anne, Hem ev işlerini yapan hem bir işe yerinde çalışan hem de çocuklarının ödevleriyle ilgilenen kadın, Yemek, temizlik vb. ev işlerini yapan kişi, Öğretmen, Doğumevinde hemşire, Lohusa anne, Bebek bakım uzmanı, Çocuk doktoru,</p> <p>Erkeklerle ilgili ifadeler: Evin geçimini sağlayan kişi, Ev işleri ya da çocuklarının işleri ile uğraşmayan kişi, Evde gazetesini okuyan kişi, Çocuğunun okulla ilgili probleminde öğretmenle konuşan kişi</p> <p>Çocukla ilgili ifadeler: Siyah derili bebek, çocukların birlikte oynamasından mutluluk duymaları</p> <p>Yaşlılarla ilgili ifadeler:-</p> <p>Sosyal ilişkilerle ilgili ifadeler: Komşuluk ilişkisi...</p>

Tablo 4 incelendiğinde ele alınan eserlere ait kültürlerde insan ilişkilerine ait farklı boyutlar olduğu görülmektedir. Araştırmada eserlerdeki kadın, erkek, çocuk ve yaşlı kodu ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu kodlarda hem evrensel kültüre hem de eserin ait olduğu kültüre yönelik ifadeler kullanıldığı görülmüştür. Bunlardan bazıları; anne, baba, babaanne, amca, komşu vb. ilişkilerdir. Bu ilişkiler incelenen tüm eserlerde Türkçe ile uyumlu bir şekilde kullanılmıştır. Bunlara babaanne ya da anneanne kelimelerinin seçilmesi, amcanın eşine yenge ifadesinin kullanılması örnek verilebilir. Bu durum çevirmene bağlı bir yorum da olabilir.

İncelenen eserlerde Türk kültürüne benzer insan ilişkileri kavramları olduğu gibi Türk kültüründen farklı ve eserin ait olduğu kültürü yansıtan ifadeler olduğu da görülür. Bunlardan Çin kültüründe tek çocuklu ailelerin çok olması ve bu durumda yaşanan sosyal aksaklıklar; İngiltere kültüründe çocuğun evi terk etmesini bireysel özgürlüğü olarak yorumlanması örnek verilebilir. Araştırmada yer alan kodlardan kadın kodunda incelenen tüm eserlerde kadının ev işleri yapan, anne olan, eşine yardımcı karakter konumunda bir varlık olarak ele alındığı görülür. Eserlerdeki dışarıda bir işte çalışan kadın; anasını öğretmeni, bebek bakım uzmanı, doğumunda hemşire gibi işlerde çalışmaktadır. İncelenen eserlerdeki erkek karakterlerin hepsi son kararı veren kişi, evi geçindirmesi gereken kişi, dışarıda çalışan kişi, ailenin dışarıyla yaşadığı sorunları çözen kişi karakterinde ele alındığı görülür. Eserlerde çocuk karakterlerle ilgili olarak çocuğun sevimli ve korunmaya ihtiyacı olan bir varlık olarak ele alındığı görülür. Yaşlılara ait veriler bazı eserlerde (Arjantin, Çin, İran) yer almış ve bu eserlerde yaşlıların saygı duyulan kişi olarak sunulduğu görülmüştür.

Tablo 5. Günlük Yaşamla İlgili Kültürel İfade Örnekleri

Kitaplar	Günlük yaşamla ilgili kültürel ifadeler
	Mekân: Yatak odası, mutfak, salon, jakuzili banyo, dolap Konserve balık imalathanesi, panayır, pirana havuzu, tersane işçileri meyhanesi, fabrika, baraka, ambar, gökdelenler, burçlar, yabandomuzu lokantası, Balık İskelesi Sokak 69
	Eşya, Araç, alet, taşıt: Kova, çalar saat, dört direkli karyola... Balık konservesi yapmak için makineler, vinç, antrepolar, iskele, konserve kutusu, giyotin, manivela, akvaryum, naylon havuz, römork, muşamba... Minübüs, karavan, cip, tır, motosiklet...
Piranalarla Yüzen Çocuk (İngiltere)	Para Birimi/ ekonomiyle ilgili ifadeler: Paunt, Ödeme yapmak, işsizlik parasına kalmak, gümüş teklik, altın Meslek : Balık konserveciliği, tersane işçiliği, telefon operatörü, rehberlik, girişimci, iş adamı, müfettiş, polis memuru, şovmen, balerin, şoför... Giyim: Altın diş, hızma, bele takılan metal para torbaları, alacalı desenli şal, gömlek, siyah kravat, dövme olmak, bilezik, halhal, maske, pelerin, çiçekli elbise, mayo... Beslenme: Konserve balık, soslu yiyecekler, çay partisi, jöleli şekerler, hamburger, biftek, yabandomuzu budu, kara içecek, kahve, sandviç, sıcak çikolata, patlamış mısır, cips, kola, baston şeklinde akide şekerleri, ançüez... Sigara, bira, şarap...
	Mekân: İngiliz tarzı ufak evler, Beyaz, civciv sarısı ya da açık mavi renkte tek katlı küçük evler, Geniş sokaklar, huzurevi, yer fıstığı işletmesi, sinema, mağaza, sosyal kulüp, kasaba, sanatoryum, mandıra, tarla, bostan, kümes, ağıl, amfi tiyatro, bulvar, mezarlık, veranda, pastane, torpido gözü, bagaj, kulübe, demiryolları ağı, otoyol...
Pazarları Beni Çok Öp Anne (Arjantin)	Eşya, Araç, Alet, Taşıt: Şezlong, hamak, vazo, sarı ördekli yeşil çocuk yorganı, raf, komodin, tıgla işlenmiş el örgüsü yün yatak örtüsü, tablo, yeşil kadife örtü, cam sigara küllüğü, mangal... Fiat model araba, tren Para Birimi/ ekonomiyle ilgili ifadeler: Ekonomik kriz, (<i>"Ekonomik krizin kendi tepe noktasını da aştığı günler."</i> s.8) Demiryollarının kaldırılmasıyla ekonomik olarak sefalet ve hüznün her tarafı sarması, Ekonomik olarak ferahlama dönemi yaşanması,

	<p>Meslek : Doğum uzmanı, küçük üretici, hayvan besiciliği, çiftçilik, gündelikçilik, çizer...</p> <p>Giyim: Çocukların tozlukları önlükleri, düşük bel pantolon, kot pantolon, saten kurdele, pembe fiyonklu çocuk elbisesi, etek, kazak, süet bot, eşofman, panço...</p> <p>Beslenme: Soda, kahve, karamel tatlısı, abur cubur, nar, kabak, kirli surat (siyah şekerle kaplı bir çörek), köfte, tereyağlı pirinç pilavı, kâğıt külahlarda şekere batırılmış fıstık, üstüne şeker serpilmiş tereyağlı ekmek, çikolata, cubanitos (sütlü tatlı), sigara...</p>
	<p>Mekân: Misafir odası, apartman, mutfak ...</p> <p>Bakkal, dükkân, vitrin camı, fabrika, karakol, mahkeme, manav, telefon kulübesi, hapis, park, sinema, büfe, paketleme bölümü, şoför mahalli, fırın, market, eczane, laboratuvar...</p> <p>Araç, alet, taşıt: Reçel kavanozu, iskemle, tencere, halı, perde, raf, satış fişi, telefon, mikroskop, kamera, televizyon, buzdolabı, çay bardağı, yapay çiçek, sinek ilacı, yara bandı, kulak temizleme çöpü, halı şampuanı...</p> <p>Kamyonet, motosiklet, belediye otobüsü, taksi...</p>
Reçel Kavanozu (İran)	<p>Para Birimi/ ekonomiyle ilgili ifadeler: Tümen, Riyal,</p> <p>Pahalılık, fiyatı artırmak, sermaye, avans, piyasa, tasarruf etmek, zam olacağı endişesi, stoklamak (<i>"Bakkalarda bir koşuşturma başladı. Herkes raflardaki reçel kavanozlarını indiriyordu, bazıları da stokluyordu tabii."</i>s.35)</p> <p>Meslek : Bakkal, öğretmen, şoför, komiser, kadın terziliği, işçi, fabrika müdürü, bekçi, mühendis, doktor, işportacı, kalıpcı...</p> <p>Giyim: Ceket, kadın mantosu, bere, beyaz önlük, düğünde giymek için dikilmiş kadın gömleği, beyaz takım elbise...</p> <p>Beslenme: Reçel, vişne reçeli, ton balığı, yoğurt, dondurma, marmelat, mayonez, bal, ketçap, salça, bisküvi, portakal, ekmek, hurma, et, peynir, süt, tereyağı, kola...</p>
	<p>Mekân: Yel değirmeni, tukuaz tuğlalı, kırmızı çatılı ev (şehirliğin evi), çatısız ve sazdan evler (fakir köy halkının evleri), otel, veranda, atölye, tarla, bambu ormanı, gemi iskelesi, mağaza, yiyecek dağıtım merkezi, ürün işleme tesisi, hastane, baraka, çeltik tarlası, ayçiçek tarlası... (<i>"Birkaç ay sonra yedi, sekiz sıra turkuaz tuğlalı, kırmızı çatılı ev, sazlıkta yerini aldı."</i> s.8)</p> <p>Eşya, Araç, Alet, Taşıt: Kayık, bambu sığı, traktör, hasır sepet, balık ağı, buharlı gemi, kındırdan yapılmış çatı, loğ taşı (pirinç ve buğday öğütme için mandalar tarafından çekilen ağır bir taş), yemek çubuğu, böcek öldürücü sprey, yardım botu, kâğıttan fener, gaz lambası...</p>
Tunç ve Ayçiçeği (Çin)	<p>Para Birimi/ ekonomiyle ilgili ifadeler: Tutumlu olmak, para biriktirmek, borç istemek, rehineci dükkânı, el işçiliği ya da tarımsal ürünleri satmak, hesap yapmak</p> <p>Meslek : Tarım işçiliği, memur, yazar, ressam, heykeltıraş, balıkçı, köy muhtarı, ip dolamak, su deposunda çalışmak, belediye başkanı...</p> <p>Giyim: Kırmızı ve yeşil elbiseler, pamuklu ceket, saz çiçeğinden yapılmış kışlık ayakkabı, keten ayakkabı, yeşim taşı küpe ve bilezik, altın yüzük, çiçekli elbise, gümüş kolye, iki kaşın arasına kırmızı boya ile konulan nokta, balsam ve kırmızı boya ile yapılan tırnak boyası...</p> <p>Beslenme: Saz yaprağına sarılı "zongzi", şeftali, pilav, ördek yumurtası, baozi (poğaç türü), turp, su kerevizi, suoku, su kestanesi, saz kökü, elma, pul biber, ördek çorbası, dango (pirinç unundan yapılan bir Japon mantısı), soya ezmesi, soya sütü...</p>
	<p>Mekân: Okul, sınıf, ev, mutfak, doğum evi...</p>

	Eşya, Araç, Alet, Taşıt: Telefon, asansör, fırın, hesap makinesi, fotokopi, masa saati, biberon, CD...
Kahrolsun Ev Ödevi (Fransa)	Para Birimi/ ekonomiyle ilgili ifadeler: Frank, Eczacılığın çok para kazandırdığı için cazip bir meslek olması
	Meslek : Öğretmen, hemşire, artist, eczacı, süpürgeci, paspasçı, bebek bakım uzmanı, çocuk doktoru...
	Giyim: Bigudili saçlar, kundak, gömlek, tulum, takım elbise...
	Beslenme: Tereyağı, reçel, ekmekek, tavuk, omlet, krep, bezelye...

Tablo 5'te incelenen eserlerdeki günlük yaşamla ilgili kültürel ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler araştırmadaki en fazla veriyi içeren kısmı oluşturur. Bu bölümde mekân, eşya, meslek, giyim ve beslenme kodlarına ait veri gruplarında hem evrensel kültürü hem de eserin ait olduğu kültürü yansıtan ifadeler olduğu görülür. Eserlerin tamamına bakıldığında en fazla veri beslenme koduna aittir. Para birimine İngiltere, İran, Fransa kültürüne ait eserlerde yer verilmiştir. Eserlerde toplumların genel ekonomik durumları ile örtüşen ifadelerin yer aldığı görülmüştür.

Tablo 6. Eğitim, Eğlence, Kültür, Sanat ve Spor ile İlgili Kültürel İfade Örnekleri

Kitaplar	Eğitim, Eğlence, Kültür, Sanat ve Spor ilgili kültürel ifadeler:
Piranalarla Yüzen Çocuk (İngiltere)	Eğitim/Öğretim: Aziz Mungo Okulu, Okul kaçağı öğrenciler için kabahatin öğretmenlerde görülmesi, Okulun ürkütücü bir yer olarak görmesi nedeniyle okuldan kaçan çocuk, Bir beceriyi öğrenmek için sadece okul eğitimine değil o işi yapabileceğine dair inanca sahip olmak gerektiği düşüncesi
	Eğlence/Oyun: Panayır, dönme dolap, çarpışan arabalar, hız treni, atlıkarınca, Drakula'nın Şatosu, oyuncak ördek yakalama oyunu, sihirbazlık numaraları, para şelalesi...
	Sanat/ Kültür: Keman, Tipperary'nin yolu çok uzun şarkısı, bale sanatı...
Pazarları Beni Çok Öp Anne (Arjantin)	Eğitim/Öğretim: Küçük çocukların yuvaya gitmesi, kreş
	Eğlence/Oyun: Plastik kaykay, masal dinlemek, el yapımı oyuncak ahşap ev eşyalarıyla oynamak, prenses masalları koleksiyonu, atlıkarınca, Tarot kartı (Joker, İmparatoriçe, Kader Çarkı, asılan adam), çizgi film izlemek, sirke gitmek, palyaço, aile partisi...
	Sanat/ Kültür: "Nazlı Başaklar", "Ah, Renata!" öykü kitapları, Japon filmi, dans etmek...
Reçel Kavanozu (İran)	Eğitim/Öğretim: Spor dersi, edebiyat dersi Sıra, tahta, tebeşir tozu, öğrenci kartı, defter kitap... Tarih öğretmeni, nöbetçi öğretmen, okul müdürü... Öğrencilerin okulla ilgili sorumluluklarını yerine getirmediğinde başta aileleri olmak üzere tüm toplumun huzurunda aksamalar yaşanacağı fikri
	Eğlence/Oyun: Futbol topu, sokakta çocukların oyun oynaması
	Sanat/ Kültür: Gazete
Tunç ve Ayçiçeği (Çin)	Eğitim/Öğretim: Ödev yapmak, karne, sınav, sınıfta kalmak Öğretmenin beğenmediği ödevleri yırtıp atması, Dilsiz çocuğun okula kabul edilmemesi, Fakir ailelerin çocuklarını okula göndermemesi ya da geç göndermesi, Bir sınıfta farklı yaşlarda çocuklar,

Kahrolsun Ev Ödevi (Fransa)	Çocukların isimlerini yazıp okuyabilecek kadar eğitimin köyde yeterli görülmesi,
	Karakter (Çince her bir harf), karakterleri ezberlemek, “太阳”tai yang-güneş (kitapta 23 kez karakter kullanılmış), heng (yatay çizgi), dian (nokta)...
	Eğlence/Oyun: Şarkı söylemek, saz yapraklarıyla düdük yapmak, mabet ağacı meyvesi oyunu (kura çekmek amacıyla oynanan bir oyun), sirke gitmek, jianzi, sek sek... (“Buradaki çocuklar aralarında bir oyun oynarlar; bu oyunu kaybeden kazanana bir mabet ağacı meyvesi verirdi. Bu meyve farklı renklerle boyanınca çok güzel görünürdü. Bu yüzden çocukların cepleri rengârenk mabet ağacı meyveleriyle dolu olurdu.” s.67)
	Sanat/ Kültür: Tunçtan ayçiçeği heykeli, şövale, resim
	Eğitim/Öğretim: Ev ödevi, sınıf, defter, kitap...
	Ailelerin yardımı olmadan çocukların ev ödevlerini yapamayacak kadar çok ve karmaşık olması,
	Tarih dersi, Fransızca dil dersi, Avrupa başkentlerini ezberleme ödevi,
	Ceza kâğıtlarının velilere gönderilip imzalatılması,
	Sınıf tekrarı yapmak...
	Eğlence/Oyun: Bilgisayar oyunları, bilgisayar oyunu karakterinin plastik maket oyuncakları...
	Sanat/ Kültür: Ortaçağ heykelticiliği, Gotik Sanat (“Gotik mimarî ile Roma mimarîsi arasındaki farkları gösteren resimler bulunuz.” s.11)
	Centre Beaubourg (Fransa’da ünlü bir kültür merkezi),
	Philistin Salavert’in Karabatağın Ölümü şiiri...
	Miki Fare Çocuk Dergisi, gazete...

Tablo 6’da incelenen eserlerdeki eğitim, eğlence, kültür, sanat ve spor ilgili kültürel ifadeler yer verilmiştir. İncelenen eserlerde eğitim/öğretim kodunda okul, sınıf, öğretmen, ödev gibi evrensel yaşam öğeleri bulunmakla birlikte her bir kültürün eğitim/öğretimle ilgili koşulları ve eğitime yüklediği anlamla ilgili veriler de olduğu görülür. Bunlardan İngiliz kültüründe eğitim öğretim faaliyetlerinin faydasından ziyade bireyin kendi isteği ve gücünün daha önemli olduğu görülür. Fransa kültüründe eğitim öğretim faaliyetleri ailelerin de yakın takibinde olduğu önemli bir yaşam dönemi olarak görülür. Çin ve İran kültüründe okulun insanı yücelteceğine inanılır fakat bunun için öğrencinin bunu hak etmesi gerektiği düşüncesi vardır.

Araştırmada yer alan ve özellikle de çocuk okurun ilgisini çekebilecek araştırma kodlarından biri de eğlence/oyun kültürü ile ilgili verilerdir. Bu kodlarda evrensel oyun şekillerine (evcilik oynamak, top oynamak vb.) ve eserlerin ait olduğu kültürü yansıtan oyun şekillerine rastlanır. Bu kodda İngiltere ve Fransa kültüründe yer alan göçmen kavramını ya da çok kültürlülüğü yansıtan ifadeler görülür. Bunlardan İngiltere kültürüne ait eserde eğlence için karnaval seçilir ve orada Rusyalı oldukları anlaşılan kişilerle iletişim içinde olan İngiliz çocuğun öyküsü ele alınır. Yine Fransa kültürüne ait eserde hikâyenin kahramanı çocuk, göçmen oldukları anlaşılan çocukla iyi arkadaşlık yürütür, onunla bilgisayar oyunları oynar. İran, Çin ve Arjantin kültürüne ait eserlerdeki oyunlarda eserin ait olduğu kültürü yansıtan oyunlar ön plana çıkar. İran kültürüne ait eserde çocukların sokakta top oynaması; Çin kültürüne ait eserde çocukların mabet ağacı meyvesi oyunu, jianzi oyunu, saz yapraklarından düdük yapma oyunu oynaması; Arjantin kültüründe ise çocukların tarot kartları ile oynaması örnek verilebilir. Sanat/kültür kodunda İran kültürü dışındaki ülkelerin eserlerinde ait oldukları kültürü yansıtan şiir, şarkı ismi, heykel adı vb. öğeler yer aldığı görülür.

Tablo 7. Değerler, İnanışlar, Tutumlarla İlgili Kültürel İfade Örnekleri

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
---	---

Kitaplar	Değerler, İnanışlar, Tutumlarla ilgili kültürel ifadeler
Piranalarla Yüzen Çocuk (İngiltere)	Sosyal sınıf: Panayırı düzenleyen kişileri polis memurunun çöp olarak görmesi (<i>"Sizin gibileri oraya yolluyoruz, Aşağıdaki boş araziye. Çöplüklerin oraya. Aptal panayırınız orada kurulacak. Orada kalacaksınız. Yalnızca orada, başka yerde değil. Biter bitmez de-"</i> s.80)
	Ulusal öge:- İnançlar: Mit ve efsanelere inanmak, insanın başına gelenlerin kaderi olduğu inancı, fala inanmak Örf ve adetler: Doğum günü kutlamak, parti yapmak, hediye vermek, doğum günü kutlama kartı vermek Değerler: Anne ve babası ölen çocuğun bakımını amcası ve yengesinin üstlenmesi, İnsanların bazı bireysel tutkularının aileden bile önemli görülmesi (<i>"Daha güçlü tutkular vardır, aileden bile güçlü."</i> s.161) Bireyin acizliğine karşı çalışkanlığın değer görmesi (<i>"Biliyor musun, çoğunlukla en iyileri, o küçük sorunu yavruların arasından çıkar sonunda."</i> s.121) Hayvanlara karşı merhametli olmak, Sözünde durmak, özür dilemek, İnsanın kendini denetleyebilmesi gerektiği inancı, İyi ve temiz yürekli insanların iyi şeyleri hak ettiği düşüncesi Problem Çözme yöntemleri: Greve gitmek, İnsanların duygularını açık bir şekilde ifade ederek sorunlarını çözmeleri, Bireysel yaşamın iyi olduğu düşüncesi (<i>"Başına buyruk ve özgür olmaya alışacaksın çok geçmeden"</i> s.76), Düş gücüyle ruhsal sıkıntılardan uzak kalınabileceği inancı (<i>"Sözcüklerimiz ve düş gücümüzle her yere gidebiliriz."</i> s.155), Ailenin çocuğuna karşı yaptığı hatalar karşısında gelişip değişmeye karar vermesi.
Pazarları Beni Çok Öp Anne (Arjantin)	Sosyal sınıf: Az para kazanan küçük çalışanlar, tüm toprakları ellerinde toplayan zenginler Ulusal öge: 17 Ağustos ülkenin kurtarıcısı General San Martin'in ölüm yıldönümü anma etkinliği İnançlar: Kutsal sayılan Venedik işi avizelerle yenilemiş bir kilise, inananların gözdesi olan mucizevi Meryem Ana'ya adanmış küçük bir kilise, gece önünde dua edilen azize figürü, duvara asılı metal bir haç, Noel, fala inanmak... Örf ve adetler: Tarot kartlarıyla fal bakmak, kart açmak, doğum günü pastası ile kutlama yapmak, evlilik yüzüğü takmak, hastayı ziyarete gitmek, hediyeleşmek... Boşanmış ebeveynlerin çocukları için pazar gününü beraber geçirmesi, Tatillerde akrabaların bir araya gelmesi... (<i>"(Tatilde) Carlota anne ve babasıyla birlikte halalarından birinin evine gitti."</i> s.30) Değerler: Aile bağlarına önem verilmesi (<i>"Ormanda kaybolmuş birkaç çocuğun sonunda anne ve babasını bulmasını, bulup mutlu olmasını anlatan bir masal."</i> s.43) Komşuluk ilişkisinin önemli olması Problem Çözme yöntemleri: Boşanan ailenin çocuklarının mutluluğu için yeniden bir araya gelmesi
	Reçel Kavanozu (İran)

<p>Tunç ve Ayçiçeği (Çin)</p>	<p>İnançlar:-</p> <p>Örf ve adetler: Selam verildiğinde alınması gerektiği, Zorlukla alınan bir ürünün dışarıdan bakıldığında görülmemesi için gazeteye sarılması ya da siyah poşete konulması,</p> <p>Değerler: Misafirin yanında konuşmalara dikkat etmek, Misafire iyi davranmak gerektiği, Başkalarının konuşmalarını izinsiz dinlemenin hoş karşılanmaması, Yaşı ileri olanlara saygı göstermek</p> <p>Problem Çözme yöntemleri: Kusurlu ürün nedeniyle üretici fabrikadan şikâyetçi olmak, Celal'in annesinin başlarına iş açacağı endişesiyle onu şikâyetten vaz geçirmeye çalışması, Fabrikanın çocuğu şikâyetinden vaz geçirmeye çalışması, ("Çocuğa kavanozdan da şikâyetten de vazgeçmesi karşılığında futbol topu sözü vermelerine rağmen bunu kabul etmemiş, öyle mi? Başka bir yol bulmamız gerekiyor öyleyse." s.70)</p> <p>Sosyal sınıf: Şehirliler, köylüler, zengin aile, fakir aile</p> <p>Tarihi öge: İmparator Chun Xi, Yuan Hanedanlığı (1302), Japon askerlerin istilası...</p> <p>İnançlar: Yeni yıl kutlaması (Bahar bayramı, geleneksel Çin Ay-Güneş takviminin başlangıcı 21 Ocak, 20 Şubat), kokulu tütsüler yakmak, dua etmek, cennet, şeytan...</p> <p>Örf ve adetler: Ailenin zorluklar karşısında kenetlenmesi, Yeni yıl kutlaması için hazırlık yapmak (temizlik yapmak, kutlamaya özel yemekler yapmak), ölen kişi için tören düzenlemek...</p> <p>Değerler: Anne ve babası ölen çocuğun bakımını köyde yaşayan bir ailenin gönüllü olarak üstlenmesi. Çocuğun uslu olması beklentisi, Bir işi el birliği ile yapmak, Hırsızlığın toplum tarafından kınanması</p> <p>Problem Çözme yöntemleri: Çocuğun büyük bir hata yapması durumunda ailesinin ona kızması, sert bir şekilde çekiştirmesi ya da dövmesi. Problemler ne kadar büyük olursa olsun aile bireylerinin hepsinin birlik olup sorunu gidermeye çalışması</p>
<p>Kahrolsun Ev Ödevi (Fransa)</p>	<p>Sosyal sınıf: Giani'nin anne ve babasının okuma yazma bilmemelerinden dolayı çocuklarının ödevlerine yardım edememeleri ve bu nedenle bu çocuklara sokak süpürgeci olmayı layık görmek ("Zavalh insanlar!.. Hâllerine bakmaz, bir de çocuk yaparlar... Gerçi bu ülkenin süpürgecilere de ihtiyacı var.." s.40), Siyah derili bebek</p> <p>Tarihi öge: Normandiyahılar, Gotik mimari, Rems Katedrali, 16 Haziran 1127...</p> <p>İnançlar: Katedral, Kilise</p> <p>Örf ve adetler: Yaş günü kutlamak</p> <p>Değerler: Öğretmenin sözünü kesmenin hoş karşılanmaması, Hileli bir iş yapmaktan dolayı vicdan azabı çekmek, Irk, dil, din ayırımını reddetmek ("Normandiyahılar kimdir Giani? Giani de; "İnsandır." diye cevap vermişti." S.6)</p> <p>Problem Çözme yöntemleri: Grev yapmak, Öğretmenin öğrencileri korkutarak çalıştırabileceğini düşünmesi,</p>

Çocuğun yaşadığı bir problemle ilgili görüşünü çocuk dergisine mektup yazarak dile getirmesi,
Sorunla ilgili ailenin okula pusula göndermesi,
Sorunu ilgili kişiyle yüz yüze konuşmak,

Tablo 7’de incelenen eserlerde değerler, inanışlar, tutumlarla ilgili kültürel ifadeler yer verildiği görülür. İncelenen eserlerde örf, adet, inanç unsurlarının eserlerin ait olduğu kültürü yansıtır nitelikte olduğu görülür. Fakat eserlerde bu kodlara ait verilerde okuyucunun fikrini kendi inanç ve düşünce sistemine yöneltme eğilimi görülmez. Bunlardan belki de an hassas konulardan biri olan inanç kodunda yer alan ifadelerde; kilise, haç, fal, Kutsal Venedik, Meryem Ana vb. unsurlar yer almakla birlikte bu unsurların hiç biri “asıl amaç” ya da “en iyi yol” gibi bir tutumla kullanılmadığı görülmüştür. Çocuk okuyucuya ulaşacak çeviri eserlerde en çok dikkat edilmesi gereken konulardan birisi de bu gibi farklılıkların eserde kişiyi amaçlı bir değişim ve dönüşüm çağrısı içine çekmemesidir.

Eserlerde yer alan örf/adet, tarihi öğeler, ulusal öğeler, değerler bir başka kültürün değerini rencide edici şekilde yer almamalıdır. İncelenen eserlerde bu kodlarda yer alan ifadeler eserlerin ait olduğu kültürü yansıtmış ve farklı bir kültürü rencide edecek şekilde kullanılmamıştır.

Araştırmada eserlerdeki problem çözme yöntemleri de ele alınmıştır. Bu kodda batı ülkeleri ile doğu ülkeleri arasında anlamlı bir ayırımın olduğu görülmüştür. Bunlardan batı ülkelerinden olan İngiltere, Arjantin ve Fransa kültürüne ait eserlerde greve gitmek, sorununu bir platformda dile getirmek (dergide yazmak vb.), sorun nedeniyle ergen çocuğun bireyselliğini ilan etmesi, ailenin çocuğa karşı yaptığı hata nedeniyle çocuktan özür dilemesi, boşanan çiftlerin çocukları için görüşmeye devam etmesi gibi yöntemlerinin kullandığı görülür. Doğu kültüründeki İran ve Çin kültürüne ait eserlerde ise çocuğun hakkını savunmak için bir mücadele içinde olduğu ve bu duruma büyüklerinin korkudan ya da saygıdan dolayı tam anlamıyla destek vermediği görülür. Bunlardan İran kültürüne ait eserde Celal’in reçel kavanozu açılmadığı için şikâyetinde bulunma girişimine annesinin başlarına bir iş açacağı endişesiyle ona destek vermemesi örnek verilebilir. Yine Çin kültürüne ait eserde Tunç, ördek çalmamış olmasına rağmen bunu ispatlayamaz ve bundan dolayı ailesinden dayak yer. Bu durumun tersini ispatladığında ise ailesiyle bunun üzerine bir konuşma gerçekleşmez.

Tartışma, sonuç ve öneriler

Araştırma, 9-12 yaş seviyesine uygun çeviri çocuk hikâye ve romanlarında yer alan kültürel unsurları tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 2010-2022 yılları arasında Hans Christian Andersen Ödülü’nü kazanan/ödüle aday olan yazarların Türkçeye çevrilmiş olan eserlerinden oluşmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada İngiltere, Arjantin, İran, Çin, Fransa olmak üzere beş farklı kültüre ait çeviri çocuk edebiyatı eseri incelenmiştir.

Çevirisi yapılan eserlerde orijinal çeviri diline üç eserde yer verilirken iki (İngiltere ve Fransa) eserde yer verilmemiştir. Ayrıca Çin kültürüne ait eser dışında incelenen hiçbir eserde eserin çevirmeni hakkında bilgiye yer verilmemiştir. Bir eser -özellikle de çocuk okur için- birçok yönden yeni bir dünyayı keşfetme aracı olduğundan eserin orijinal dilinin belirtilmesi, hangi dilden çevirinin yapıldığının belirtilmesi, çevirmenin bu dil kazanımını nasıl edindiği ile ilgili bir bilgi içeriğinin kitapta verilmesi faydalı olacaktır.

İncelenen eserlerin tümünde özel isimlere bağlı insan isimleri, hayvan isimleri, yer/kurum isimlerinde ilgili kültürün dil özelliklerine uygun isimler kullanıldığı görülmüştür. Bu durum çocuk okurun ilgili kültürün dil özelliklerini tanımasına katkı sağlayabilir.

İncelenen eserlerde yer alan ünlemler, deyimler, benzetmeler ve argo ifadeler eserin ait olduğu kültürü yansıtmakla birlikte Türkçede de sıklıkla kullanılan ifadelerdir. Bu nedenle bu ifadelerin kullanılmasında çevirmenin dili yorumlama anlayışına paralel bir aktarım olabileceği düşünülmektedir. Bu durum ilgili kültürü tanımada önemli bir katkı sunmaz. Oysa atasözleri ve deyimler bir milletin mührünü taşıyan önemli bir kültür varlığıdır (Bulut, 2013). Bu nedenle eserlerin çevirisi yapılırken atasözü, deyim vb ifadeleri orijinal dilinde çevirmek üzere çaba harcanmalı. Özellikle deyim ve atasözü gibi dil için kıymetli olan unsurlar metin içinde farklı bir karakterle ya da renkle yazılarak belirginleştirilmelidir.

İncelenen çeviri eserlerde kültüre ait yer/kurum, coğrafi yer isimleri, bitki, hayvan isimlerine yer verildiği görülmektedir. Bunlardan batı kültürüne ait eserlerde farklı ülkelere ait yer isimlerinin de geçtiği görülürken doğu kültürüne ait eserlerde sadece o ülkeye ait yer isimlerinin olduğu görülür. Bu durum mültecilik, turizm, ticaret gibi kaynaklarla batı kültüründe daha fazla görülen çok kültürlü yaşamdan izlerin eserlere yansması olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerine çeviri kitap seçimlerinde hep aynı ya da yakın kültüre ait eserler seçmemelidir. Öğretmenler öğrenciyi dünya vatandaşı olmaya hazırlamak için farklı kültürlerin eserlerini onlarla buluşturmalıdırlar.

İnsan ilişkileriyle ilgili kültürel ifadelerde incelenen eserlerin hepsinde aile bağlarının evrensel bir kullanımla ele alındığı görülmüştür. Bunlardan anne, baba, amca, yenge, kardeş, nine vb. kullanımlar olduğu görülür. Eserlerde yer alan çocuklar sevimli ve korumaya muhtaç, yaşlılar saygıyı hak eden kişilerdir. Yine incelenen eserlerde kadınların daha çok ev işleriyle ilgilenen birey olması, dışarıda bir işte çalışanların hemşirelik, bebek bakıcılığı, öğretmen gibi işlerde çalıştığı eserlerde yer alan ortak kültürel yön olduğu tespit edilmiştir. Eserlerde yer alan erkek karakterlerin hepsi son kararı veren kişi, evin reisi olarak karşımıza çıkar. Eserler bu yönüyle Türk kültürüyle örtüşen ve ayrışan yönlerini ortaya koymaktadır. Böylece incelenen eserler çocuğa hem büyük bir dünya varlığının üyesi olduğuna dair inanç hem de kendi kültürüyle farklılaşan yönler olduğu üzerinde onu düşünmeye sevk edebilecek bir içerik sunmaktadır.

Çocuk okur için ilgi çekici ve ilgili kültürü tanımada önemli bir referans kaynağı olan günlük yaşamla ilgili ifadeler incelenen kitapların hepsinde yer almıştır. Bu bölümde incelenen kodlar altında doğu ve batı kültürünü ayırt eden kültürel unsurlar yer almaktadır. Bunlardan İngiltere kültüründe sanayi kuruluşları, makinalar gibi unsurların sıklıkla kullanıldığı görülürken doğu toplumuna ait kültürlerde tarla, bakkal, kol gücüyle çalışan makine ve taşıtların daha sık kullanıldığı görülmüştür. Para birimine yer veren eserler İngiltere, İran ve Fransa kültürüne ait eserlerdir. Para biriminin yanında ekonomik ifadeler de bakıldığında toplumların genel ekonomik durumları ile örtüşen ifadelerin yer aldığı görülür. Bunlardan İran ve Arjantin ülkelerinde yaşanan ekonomik sıkıntının izlerini eserlerde görmek mümkündür. Bu da çocuk okurun o toplumu birçok yönden detaylı tanınmasına imkân tanıyacak niteliktedir.

İncelenen eserlerdeki eğitim, eğlence, kültür, sanat ve sporla ilgili kültürel ifadeler yer verilmiştir. Bu bölümde yer alan eğlence/oyun kodunda yer alan verilerle birlikte İngiltere ve Fransa kültüründe yer alan göçmen kavramını ya da çok kültürlülüğü yansıtan ifadeler görülmüştür. İran, Çin ve Arjantin kültürüne ait eserlerdeki oyunlarda eserin ait olduğu kültürü yansıtan oyunların ön plana çıktığı görülmüştür.

Eserlerdeki değerler, inanışlar, tutumlarla ilgili kültürel ifadeler kullanıldığı tespit edilmiştir. Eserlerin 9 ile 12 yaşlarını kapsayan okur kitlesi göz önüne alındığında ilgili döneme ait çocukların; farklı problem

çözme becerilerini merak etme, farklı tutum ve davranışları öğrenme ya da farklı inanış ve uygulamalara ait ritüelleri araştırma gibi konularla ilgilendikleri bir dönem olduğu bilinmektedir. Yalçın ve Aytaş (2017), 9-12 yaş dönemi çocuklarının kişisel deneyimlerinin oluşmaya başladığını bilerek bu kişisel deneyimlerini besleyici olay ve durumlarla çocuk edebiyatı metninin zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İncelenen eserlerden İran kültürüne ait eserde inançla ilgili doğrudan bir ifade yer almamaktadır. Bunun dışında az da olsa tüm kodlarda her eserde veri bulunmaktadır. Bu bölümün çocuğun duygu düşünce, değer sistemi üzerinde etkisi olacağı için ailelerin, öğretmenlerin dikkatli davranması gerekir. Mert ve ark. (2013) göre de eserlerdeki kültürel aktarımda amaç ne yabancılaştırmak, özendirmek ne de başka kültürleri empoze etmektir. Kültürel aktarımdaki amaç bir yandan kültürel farkındalığı gerçekleştirirken diğer taraftan farklı dünyaların kapılarını aralamak olmalıdır. Eserler kendi milli kültürünü tanıtıcı bir içerik taşımaları fakat bu içerik, çocuk okura “en iyi yol”, “yaşam amacı” gibi bir gayeyle sunulmamalıdır. İncelenen eserlerde örf adet, inanç, ulusal/tarihi öge kodlarında yazarlar kendi milli kültürünü dayatmadığı ve farklı bir kültürü rencide etmeye çalışmadığı görülmüştür.

Araştırmada hem batı toplumunu hem de doğu toplumunu temsil eden eserler incelenmiş ve bu iki topluluk arasındaki kültürel farklılıkların eserlere yansıdığı görülmüştür. Öte yandan eserlerde hem evrensel hem de eserin ait olduğu kültürü yansıtan ifadelerin yer aldığı belirlenmiştir. Araştırmada incelenen eserlerin kendi milli kültürlerini çocuk okurlar için eğlenceli, dikkat çekici, akılda kalıcı bir dille ele aldığı görülmüştür. Eserlerde milli kültüre ait öğeler özendirici, dikte edici ifadelerin yer almadığı tespit edilmiştir. Araştırmayla birlikte çocuk okurların farklı kültürleri temsil eden edebi ürünlerle buluşturmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Eserlerde kültürel unsurların aktarılmasında beslenme, bitki, hayvan vb. unsurların üzerinde çok vurgu yapıldığı görülürken deyimler, atasözleri, değerler gibi alanlarda daha az kültürel unsurun kullanıldığı tespit edilmiştir. Çocuk edebiyatı ürünü yazarlarının eserlerinde kültürel unsurları dengeli bir dağılımla ele almak konusunda çaba göstermeleri faydalı olacaktır.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda gerek Türkçe gerek çeviri farklı eserlerin kültürel öğeleri yansıtmaları düzeyleri incelenebilir. Bu tarz araştırmaların uluslararası boyutta yapılması ve sayısının artması hem daha özenli çocuk edebiyatı eserlerinin ortaya konulmasını hem de çeviri yapan kişilerin daha özenli bir çeviri yapmasını teşvik edebilir. Öte yandan bu çalışmalar; öğretmen, ebeveyn, ders kitabı bölüm yazarı gibi kişilerin daha doğru eserler seçmelerine yardımcı olabilir.

Araştırmayla birlikte getirilen öneriler:

- Çeviri çocuk edebiyatı eserlerinin kültürel unsurların aktarımında önemli bir işlevi olduğu düşünülecek olursa çocuk edebiyatı yazarlarının bu ihtiyaca cevap verecek nitelikteki içeriği dengeli bir şekilde eserlerinde yansıtmaları faydalı olacaktır.
- Çocuk edebiyatı çeviri eserinde eserin orijinal dilinin belirtilmesi, hangi dilden çevirinin yapıldığının belirtilmesi, çevirmenin bu dil kazanımını nasıl edindiği ile ilgili bir bilgi içeriğinin kitapta yer alması faydalı olacaktır.
- Eserlerin çevirisi yapılırken deyim, mekân, isim, akrabalık ilişkileri vb. ifadeleri eserin orijinal dilinde çevirmek üzere çaba harcanmalıdır. Özellikle deyim ve atasözü gibi dil için kıymetli olan ve tamamen farklı bir kültürün birikimini yansıtan unsurlar metin içinde farklı bir karakterle ya da renkle yazılarak belirginleştirilebilir.
- Çocuklar için kitap seçen veli ya da öğretmenler çeviri kitap seçimlerinde hep aynı ya da yakın kültüre ait eserler seçmemelidir. Veliler/öğretmenler öğrenciyi dünya vatandaşı olmaya hazırlamak için farklı kültürlerin eserlerini onlarla buluşturmalıdırlar.

- Çocuklar için seçilen eserlerde kültürel öğelerin özendirici, dikte edici, farklı bir kültürü rencide edici bir ifadeyle yer almaması gerekir. Bu nedenle veliler/öğretmenler çeviri eserlerin farklı bir kültürü nasıl yansıttığı konusunda araştırma ve inceleme yapmalıdırlar.
- Araştırmacılar çeviri eserlerin kültürel unsur bakımından incelenmesinde olabildiğince farklı kültürlerin değerlendirilmesine yer verilmelidirler.

Etik kurul onay bilgileri (The ethical committee approval)

Bu araştırmada kullanılan veriler nitel araştırma tekniklerinden tarama modeli yöntemiyle elde edilmiştir. Bu nedenle araştırma, etik kurul kararından muaftır.

Çıkar çatışması (Conflict of interest)

Yazar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmektedir.

Finansal destek (Financial support)

Herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından destek alınmamıştır.

Yazar katkıları (Author contributions)

Yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Kaynakça

- Albayrak, F. ve Serin, N. (2012). Gazi üniversitesi TÖMER yabancılar için Türkçe 1-2 ders kitaplarındaki okuma metinlerinin kültür aktarımı açısından incelenmesi. 5. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı 05-06 Temmuz 2012, Mersin.
- Almond, D. (2021). *Piranalarla Yüzen Çocuk*. Mine Kazmaoğlu (Çev.). İstanbul: Gümüşü Kitaplığı.
- Andruetto, M. T. (2016). Pazarları Beni Çok Öp Anne. Zekine Türkeri (Çev.). İstanbul: Vapur Çocuk.
- Asutay, H. (2012). *Dil Kültür ve Eğitim*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Bulut, M. (2013). Türkçe Eğitimi Ve Öğretiminde Dil Ve Kültür Aktarımı Aracı Olarak Atasözleri Ve Deyimlerin Önemi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13).
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.
- Çıkla, S. (2005). Tanzimattan günümüze çocuk edebiyatı ve bazı öneriler. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104(105), 89-107.
- Demirkan, D. (2020). Yabancı dil Fransızca öğretimi ders kitabı "Le Nouveau Taxi 1" de A 1 düzeyi kültürel öğelerin sunumu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 541-556.
- Eruz, S. (2010). *Çokkültürlülük ve çeviri: Osmanlı Devleti'nde çeviri etkinliği ve çevirmenler*. İstanbul: Multilingual yayınevi.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili Dergisi*, 729(1), 50-57.
- Gökalp, Z. (2019). *Türkçülüğün Esasları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Karakuş, N. (2016). Mayıs ve bulut isimli animasyon çizgi filmin kültürel öğeler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34).
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kermani, H. M. (2021). *Reçel Kavanozu*. Nezahat Başçı (Çev.). İstanbul: Kelime Yayınları

- Keskin, F. (2010). *Yetişkinlere yönelik yabancı dil olarak Türkçe derslerinde yazınsal metinlerle kültür aktarımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mert, O., Albayrak, F., & Serin, N. (2013). Çeviri çocuk kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 58-73.
- Murail, M. A. (2009). *Kahrolsun Ev Ödevi*. Üzeyir Gündüz(Çev.). Ankara: Küçük Ev Yayınları.
- Neydim, N., (2022). *Çeviri çocuk edebiyatı*. İstanbul: Bilgiyolu Kültür Yayınları.
- Neydim, N., (2020). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Bilgiyolu Kültür Yayınları.
- Rossi, I. & Buchler, I. R., (1980). *People in Culture: A Survey of Cultural Anthropology*. New York: Praeger.
- Sever, S. (2019). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Tudem.
- Şahbaz, M. B. (2016). *Çeviri Çocuk Edebiyatı Ürünlerindeki Kültürel Ögeler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, T. (2014). Çocuk Edebiyatı Tarihine Ön Söz. *Türk Dili Dergisi*, 7(756), 15-58.
- Şimşek, T. & Yakar, Y. M. (2020). Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı. Tacettin Şimşek (Ed.). *Çocuk ve edebiyat* (s.13-42). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Şirin, M.R. (2007). *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış-Çocuk Edebiyatı Nedir Ne Değildir?*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2019). *Çocuk, Çocukluk ve Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Uçan At Yayınları.
- Türkmen, N. (2013). Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolü ve Pepee. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 139-158.
- Yalçın, A. & Aytaş, G. (2017). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Wenxuan C. (2018). *Tunç ve Ayçiçeği*. Nimet Melis Çağlar (Çev.). İstanbul: Fom Kitap.

Extended Abstract

Introduction

The concept of children's literature emerged with the child modernization movements in the West. The modernization of children, the activation of the family institution, and the invention of the printing press is a process that emerged in parallel with schooling and industrial society in the West (Şirin, 2019:23). Children's literature has been one of the important sources in the transfer and spread of this modernization movement.

Göçer states that language is the most important cultural transmitter (Göçer, 2012:51). Waldmann states that every written literary text is a magnificent cultural resource presented to the individual (Keskin, 2010:36). From this point of view, it can be said that all written, oral, and visual broadcasting areas where language finds its place in today's conditions are cultural transfer ambassadors. In this direction, it is seen that cultural transfer studies are carried out on children's literature works, foreign language textbooks, and cartoons in the literature (Albayrak & Serin, 2012; Demirkan,2020; Karakuş, 2016; Keskin, 2010; Mert, Albayrak, & Serin, 2013; Şahbaz, 2016; Türkmen, 2013).

Among the studies carried out, studies on children's literature have been mostly carried out on classical texts and texts belonging to western culture. From this point of view, it is thought that examining the texts that reflect western and eastern societies in terms of cultural transfer will contribute to the

literature. The research has been carried out by adding new cultural codes to the codes in the literature. For this reason, it is thought that the research will guide new studies.

Method

The research is a basic qualitative study and has been carried out using the scanning model. The study group of the research consists of books suitable for ages 9–12, translated into Turkish by the authors who won or were nominated for the Hans Christian Andersen Award between the years 2010–2022. In accordance with these criteria, a study was carried out on translated children's literature from five different cultures. The research was analyzed by descriptive analysis, which includes coding and categorization.

Result and Discussion

As a result of the research, various findings and results related to these findings have been revealed. The first of these is the translation language of the studied texts and the findings about the translator. Except for the texts belonging to the culture of England and France, all the texts stated from which language they have been translated into Turkish. Among the texts, only information about the translator of the text of Chinese culture has been given. Despite being brief, this informational piece offers advice on learning Chinese in Türkiye. Since a text is a means of discovering a new world in many ways, especially for the child reader, it would be useful to specify the original language of the work, to indicate from which language the translation was made, and to give information about how the translator acquired this language acquisition.

When the cultural expressions related to the language are examined in Table 2, it is seen that the names suitable for the language characteristics of the relevant culture are used in the noun code. The expressions in the table's codes of idioms, similes, exclamations, and slang expressions reflect the culture of the texts as well as Turkish expressions. For this reason, it is thought that the use of these expressions can be a parallel transfer to the translator's understanding of interpreting the language.

It is seen that the names of places/institutions belonging to each culture are included in the translated works examined in Table 3. While it is seen that place names belonging to different countries are also mentioned in the texts belonging to the western culture, it has been seen that only the place names belonging to that country are found in the texts belonging to the eastern culture. This situation is thought to be a reflection of the traces of multicultural life, which is more common in western culture, with resources such as refugees, tourism, and trade. In other codes, expressions such as geographical elements, plants, animals in the table, and expressions that reflect both the universal and the national culture of the work have been determined. These expressions are interesting for child readers and are thought to be effective in recognizing the relevant culture.

The cultural expressions for human relations in the texts examined in Table 4 were examined. In the texts, the relationships of mother, father, spouse, and neighbors are universal. The existence of families with one child in Chinese culture, which belongs to the national culture of the texts, the fact that the husband, who is a man in Argentinean culture, leaves the woman, and the social problems related to both situations are discussed. In the research, the codes of women, men, children, and the elderly were handled separately. Among these codes, it is seen that in all the texts examined in the women's code, the woman is considered as an entity who does housework, is a mother, and is a character helping her

husband. The woman working outside the home is in the texts; she is a kindergarten teacher, baby care specialist, and maternity ward nurse. It is seen that all of the male characters in the analyzed texts are considered as the person who makes the final decision, the person who has to support the house, the person who works outside, and the person who solves the problems of the family from the outside. In the texts, it is seen that the child is treated as a cute object, needing protection in relation to the child characters. The elderly were included in some texts (Argentina, China, Iran), and it was seen that the elderly were presented as respected people in these texts. Thus, the examined texts present content that can prompt children to think about both the belief that they are members of a great world entity and the aspects that differ from their own culture.

In Table 5, there are cultural expressions related to daily life in the analyzed texts. These statements constitute the largest group of data in the research. In this section, it is seen that there are expressions reflecting both the universal culture and the national culture of the text in the data groups belonging to the codes of space, goods, occupation, clothing, and nutrition. When all of the texts are examined, it has been determined that the data belonging to the nutrition code is the most. The currency, which reflects the national culture in the texts, has occurred in the works of English, Iranian, and French culture. When attention is paid to the economic expressions besides the currency, it is seen that there are expressions that coincide with the general economic conditions of society. The effects of Iran's and Argentina's economic difficulties can be seen in the texts. This allows the child reader to get to know society in detail in many ways.

In Table 6, cultural expressions related to education, entertainment, culture, art, and sports in the analyzed works are given. Along with the data in the entertainment/game code in this section, expressions reflecting the concept of immigrants or multiculturalism in the culture of England and France were also seen. Among these, carnival is chosen for entertainment in the text of British culture, and the story of the English boy who is in communication with people who are understood to be Russian there is discussed. Again, in the text of French culture, the child, the hero of the story, makes good friends with the child, who is understood to be an immigrant, and plays computer games with him. In the plays in the texts of Iranian, Chinese, and Argentine culture, plays that reflect the national culture come to the fore.

Table 7 examines cultural expressions in texts related to values, beliefs, and attitudes. Among the examined texts, there is no direct expression of faith in the work of Iranian culture. Apart from this, there is data in every piece of text in all codes, albeit a little. Since this part will have an impact on the child's emotions, thoughts, and value system, parents and teachers should be careful. According to Mert et al. (2013), the purpose of cultural transfer in texts is neither to alienate, to encourage, nor to impose other cultures. The purpose of cultural transfer should be to open the doors of different worlds while realizing cultural awareness on the one hand (Mert et al. 2013). The texts should carry content that introduces their own national culture, but this content should not be presented to the child reader with the aim of "the best way" or "life purpose". In the analyzed texts, it was seen that the authors did not impose their own national culture on the codes of customs, beliefs, and national/historical elements, and they also did not try to offend a different culture.

In the research, the texts representing both western and eastern societies were examined, and it was seen that the cultural differences between these two communities were reflected in the texts. On the other hand, it has been observed that there are expressions reflecting both the universal and national culture of the work in the texts. It has been seen that the texts examined in the research deal with their

own national cultures in an entertaining, remarkable, and catchy language for young readers. It has been determined that the elements of national culture, encouraging and dictating expressions, are not included in the texts. With the research, it is thought that it will be beneficial to bring together children's readers with literary products representing different cultures.

In future studies, the reflection levels of cultural elements in different texts can be examined, both in Turkish and in translation. Conducting such research internationally and increasing the number of them can encourage both the production of more elaborate texts of children's literature and their translation by translators. On the other hand, these studies can help people, such as teachers, parents, and textbook chapter authors, choose more accurate texts.

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

92. Distance learning in interpreter training: A survey on student perspective

Şeyda KINCAL¹

Enes EKİCİ²

APA: Kınca, Ş. & Ekici, E. (2022). Distance learning in interpreter training: A survey on student perspective. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1438-1446. DOI: 10.29000/rumelide.1192533.

Abstract

This study aims to explore the student perspective in interpreter training by distance learning mode at a state university in Turkey during the on-going COVID-19 pandemic. An online survey consisting of three sections was conducted. Participants were junior and senior students enrolled in Translation and Interpreting undergraduate program and who had taken online interpreting classes. The results show that while some advantages are favored by students such as watching recorded classes later, most students do not like attending online interpreting classes because they find these classes 'boring', harder to focus on and do not think these classes help their overall interpreting classes. Although technical problems are mostly eliminated with the help of advancements in communication and information technologies, some inherent problems surrounding distance learning such as attention deficiency remain intact. Following a brief literature review, the present paper provides the student perspective on distance learning in interpreter training and based on the findings, puts forth ways for further research.

Keywords: Interpreter training, distance learning, online survey

Sözlü çeviri eğitiminde uzaktan öğrenme: Bir öğrenci anketi

Öz

Bu çalışma, COVID-19 salgını sırasında Türkiye'de bir devlet üniversitesinde uzaktan eğitim moduyla tercüman eğitiminde öğrenci bakış açısını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla üç bölümden oluşan çevrimiçi bir anket yapılmıştır. Katılımcılar Mütercim-Tercümanlık lisans programına kayıtlı ve çevrimiçi sözlü çeviri dersleri almış üçüncü ve son sınıf öğrencileridir. Sonuçlar, öğrenciler kayıtlı dersleri daha sonra izlemek gibi avantajları sevdiğini belirtse bile, çoğu öğrencinin bu dersleri 'sıkıcı' bulduklarını ve bu derslere odaklanmakta zorlandıklarını göstermiştir. Bu sebeple, bu derslerin genel anlamda sözlü çeviriye yardımcı olmadığını düşünen öğrenciler çevrimiçi sözlü çeviri derslerine katılmaktan hoşlanmadıklarını belirttiler. Teknik sorunlar, iletişim ve bilgi teknolojilerindeki gelişmelerin yardımıyla büyük ölçüde ortadan kaldırılsa da, dikkat eksikliği gibi uzaktan öğrenmede bulunan bazı genel sorunlar bu derslerde de mevcuttur. Kısa bir literatür taramasının ardından, bu makale, öğrencilerin sözlü çeviri eğitiminde uzaktan öğrenmeye ilişkin bakış açısını sunmaktadır. Buna ek olarak ortaya çıkan veriler dahilinde yeni araştırma imkanlarını ortaya koymaktadır.

¹ Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (İzmir, Türkiye), seyda.eraslan@deu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4713-1537. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192533]

² YL Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngilizce Mütercim ve Tercümanlık ABD (İzmir, Türkiye), genage@genage.me, ORCID ID: 0000-0002-2762-1355.

Anahtar kelimeler: sözlü çeviri eğitimi, uzaktan öğrenme, çevrimiçi anket

1. Introduction

This paper is an initial attempt to explore distance learning in interpreter training. This study, designed as a descriptive/ exploratory study with a survey-based approach, intends to provide - as the title suggests - the student perspective with respect to issues going from the general, such as the effects of Covid-19, to the specific, like the current methods in interpreter training under the new circumstances. The aim is to present and discuss the preliminary findings of the survey applied to the junior and senior students at the Department of Translation and Interpreting in a state university in Turkey.

By the 30th of January, 2020, the World Health Organization (WHO) declared the coronavirus outbreak a public health emergency of international concern, which is WHO's highest alarm. This declaration was followed by a series of measures at the national and international level such as limitations in cross-border travels, lockdowns, and various bans to social life. When it comes to education, each country developed their own ways of coping with the pandemic. As face-to-face education at university level requires a high level of mobility between cities and unavoidable interaction among the students, the academic and administrative personnel, Turkey was among the first to start distance learning in university education.

2. Interpreter training and distance learning

Although there are several discussions on the meaning of distance learning and what it applies to, this paper takes as a basis the following description put forward by Leong Ko in 2006 (69):

“Distance education is a form of non-conventional education that provides educational programs for students without requiring them to be present at educational institutions (or their branches) for any purpose. A distance education program might involve the physical presence of a teacher for tutoring or consultation, but this must not constitute an indispensable part of the program, nor must students' attendance at tutoring or consulting sessions be a prerequisite for program completion.”

In the same article, Ko lays some theoretical foundations for interpreter training in a distance learning environment. Accordingly, there are four ‘fundamental reasons’ for distance learning, which are: 1) Educational needs. 2) Development of telecommunication technologies. 3) Financial considerations. 4) New market demands such as telephone interpreting. These categories point to the situation when the initial forms of distance learning within an interpreter training program started emerging. Ko suggests that the educational needs derive from a number of factors including students who have full-time jobs (hence no time for an on-campus program) and having graduates in concentrated areas where interpreting departments are located. While such concerns might still be relevant in 2021, the main drive for the shift to distance learning in interpreter training was the fact that undergraduate students have to continue their education in a safe way healthwise. As to the emergence of telecommunication technologies, interpreting is undoubtedly a profession not only born out of sheer human will but with the telecommunication technologies which the profession depends on to this day. While Ko argues that in financial terms, distance learning can remove the burden of high costs for higher education, in our example, there are no tuition fees for students enrolled in public universities in Turkey. Another point Ko makes is the adaptation of new trends in interpreting into the interpreting departments, for which he gives telephone interpreting as an example.

Ko concludes that even though there are many options for interpreter training by distance mode, every one of them comes with ‘advantages and disadvantages’ (2006, 91). Most options that the paper brings up as means for distance learning, such as telephones, local area networks (LANs) and the like are not relevant today as current communication technologies and resources are far better than they were in the 2000s. However, the challenging side effects of communication technologies on human psychology, in this case, on students, are far from being eliminated, for which the mere existence of this paper could be counted as evidence. A striking example is the ‘attention span’ while using the telephone as Ko notes. Even though, as Ko predicted (2006, 92), technologies developed ‘rapidly’ since then, the attention span of a distance learner still remains a problem especially when there is little interaction between the lecturer and the student. For example, a paper published in 2017 argues that interactivity in an online class might increase the attention span of students (Geri et al., 224) One of the important takeaways from Ko’s 2006 paper that lies on the part of the lecturer is worth mentioning -even though this paper deals with the student perspective-, the lecturer has to go through all recording homework assignments creating a burden on their behalf.

In another paper from 2008, Ko discusses the results of an empirical study in which he compares two groups of students, one receiving on-campus training and the other getting off-campus training via telephone by distance mode. To compare the results, Ko applies an ‘Interpreter test’ from the National Accreditation Authority for Translators and Interpreters (2008, 818). The training course for both groups is the same and includes ‘dialogue interpreting, consecutive interpreting and sight translation’. The paper concludes that there is no comparable difference between the two groups, clearing the way for the feasibility of teaching interpreting by distance mode. One of the core constraints of this experiment was that the course was conducted via telephone, and the lecturer had to call every student separately.

As Ko predicts that training by distance mode will become more available as technology advances (2008, 838), there are several points that have not become as advanced as the means that empower today’s online interpreting training platforms. One of these problems is the connection. Even though connection speeds are higher than ever, connection problems are still part of the picture in 2021. One of the main problems is the change of the physical setting, from that of a classroom to a home environment. As Ko explains in the following excerpt, the outside noises are a natural companion to distance learning environments even today (2008, 826):

“Noise from the former source includes children crying, and people talking, watching TV, washing dishes, or moving furniture.”

Another point Ko investigates is the ‘concentration span’. He concludes that the more time a student spends time in a distance learning environment, the more their concentration span will be. While this conclusion is decisive, there are other factors that play out with the distance learning program after the onset of the pandemic such as extra stress due to a family member catching the disease.

While Ko’s papers deal with a very specific topic, another paper from Turkey discusses the use of distance learning in order to teach interpreting. Published in 2014, Mine Güven’s paper refers to the lack of medical interpreters in Turkey despite there being a demand for their services. In solving this problem, Güven suggests a hybrid training program consisting of face-to-face training and distance learning, which is much more relevant under the present conditions that make distance learning a necessity rather than a choice.

It should be noted that these papers mention both the advantages and disadvantages of distance learning in interpreter training. Although they provide insights into the topic, it is necessary to delve into specific contexts and settings in order to understand what goes on in real-life situations.

3. Distance Learning at The Department of Translation and Interpreting

At this point, it might be useful to briefly give information on distance learning at the department of translation and interpreting. With the decision of the university rectorate, distance learning started throughout the university as of March 2020. The following points would summarize the nature of interpreting classes that are taught online:

- The essential means of communication is carried out through Sakai, an open source distance learning software, of which the University has its own version.
- Every student has their own log-in credentials for the service, which are provided by the university.
- Every student has to provide their own computer and internet connection as the campus is closed due to the pandemic.
- Students are assigned to different classes of which they have a weekly schedule. Students log into their accounts and go to the live class section for a certain class scheduled for that day and time.
- All classes are recorded and can be accessed any time.
- Examinations are conducted either live on Sakai or - mostly - as assignments given in advance.

Distance learning has been conducted for two academic terms at the university and department; 2019-2020 spring term and 2020-2021 fall term. Based on the experience of teaching simultaneous interpreting for a term, it might be said that finding new solutions has been a necessity in practice. Simultaneous interpreting is offered for two terms to senior students who passed the interpreting aptitude test - this year 7 students. Normally, the course was conducted through practicing interpreting in sound-proof booths. This term the course was conducted over Sakai like all other courses. The majority of the course - ten weeks out of fourteen weeks - was based on listening to and assessing the simultaneous interpreting performance of students who recorded their interpretations in advance, making preparations for the videos assigned to them each week. At the first half of the term, the students were allowed to listen to the speech for once before interpreting and to work on the terminology, whereas afterwards they were asked to interpret it the first time they listened to it. During the remaining four weeks, the students interpreted the instructor's speech simultaneously, recording their performance and sharing it afterwards. Live interpreting and receiving feedback right after performing was not a possibility since the instructor could not listen to student performances synchronously as it would interfere with other students' performances. Although this can be mentioned as a drawback, still the simultaneous interpreting classes conducted as described have been quite efficient as discussed further below.

Although the perspective of instructors is not within the scope of the present paper, a few comments based on the author's experience as an instructor might be useful to provide an insight complementary to the student perspective. The flexibility of distance learning is obviously valid for both parties, for instance, changing the time and content of courses is more convenient than in face-to-face education. However, in the same line as Ko's paper (2006), the lecturer has to listen to and assess all recordings of students every week. This creates an extra burden for the instructor. Also, the fact that interpreting

exams cannot be made live online results in more recordings of interpretation to go through. It is true that the instructors can assess them according to their own schedule, however this does not change the fact that all recorded material - classwork, homework, and exams - needs to be checked and graded. It is important to note that, however, these observations reflect only the situation as to simultaneous and dialogue interpreting classes offered by the author in 2020-2021 Fall Term, and input is required for classes like consecutive interpreting, which might have totally different implications as synchronicity is not a must in consecutive; i.e., practice could well be made live online and assessed right after the actual interpreting performance.

All in all, awareness regarding the upsides and downsides of distance learning is to be gained only through practice, and interpreting is no exception in that sense. It is true that the merits of distance learning deserve consideration for an improved interpreting curriculum not limited to but likely to contain elements of distance learning. Thus, the survey analyzed below is hoped to contribute to the existing knowledge on distance learning in interpreting from the students' perspective.

4. The Survey

4.1. Method

An online survey was conducted over a period of two weeks. The survey consists of four sections containing linear, multiple choice, yes-no and write-in questions. The first section titled "General Information" has questions on the participant's gender, grade and the classes they have taken. The second section embodies linear questions regarding the effects of the pandemic on the participant and immediate family. This section also asks the participant whether they have basic equipment and resources needed for distance learning, e.g. a quiet place, a reliable internet connection, etc. The third section titled "Interpreting classes in a distance learning environment" features multiple choice and linear questions on the students' general attitude towards distance learning with respect to interpreting. The last section has two write-in questions regarding the students' expectations from the future.

No personal data such as e-mail addresses and names were collected considering that the students can be more comfortable and candid with their answers when anonymity is ensured. The results from the last section were by and large satisfying for the authors as a result of this approach.

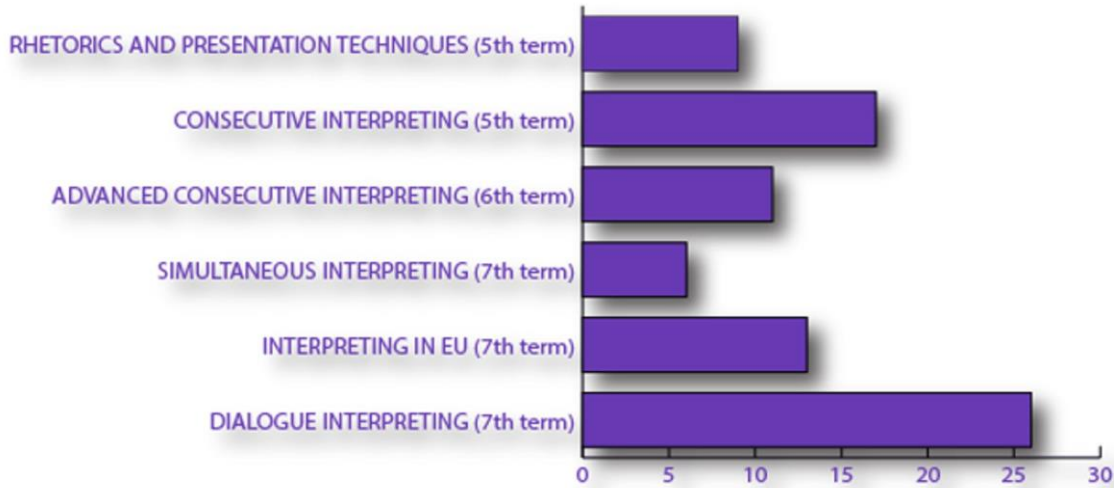
4.2. Participants

A total number of 36 undergraduates at the Department of Translation and Interpreting took part in this survey. 11 of students who completed the survey were male while 25 were females. 7 junior year respondents were the minority as 29 participants were in their senior year. As more senior students took part in the survey, it would go without saying that the study has a broader representation of this group of students.

5. Results and Discussion

5.1. General information

The data from the first section were given largely in the previous paragraph above, the gender of participants and their grade. This section also includes which classes participants have taken. As can be seen from the graph, a majority of students, 27, have taken Dialogue Interpreting. The second most common class is Consecutive Interpreting with 17 enrollments. It should be highlighted that survey participants have chosen all the classes that they have taken regardless of whether these classes were conducted online. To put it in perspective, Consecutive Interpreting in the fifth term was conducted only once as an online class and current junior students could have taken the online class and as a result, the 17 enrollments account for both online classes in the 2019-2020 spring term and face-to-face classes in the 2019-2020 Fall term.



The students were more concerned about their family members' health than about their own health. 11 students chose "very much" or "quite" to the question "How concerned are you about your own health?" whereas 32 students were concerned about their family members' health. 21 students reported that they have family members who are at risk of catching Covid-19. And 17 students said that their family members got Covid-19. These numbers show us that students are largely concerned about those close to them and this might distress students affecting their class performance apart from their views on distance learning.

It seems the students are not very fond of distance learning as 19 of them reported that they find participating in online classes 'tiring and boring' and 18 students said that distance learning is not for them. When it comes to physical conditions, only nine students said that they have difficulty in providing the necessary physical conditions for distance learning, such as a quiet place where they connect to online classes. Likewise, only eight students reported that they do not have the necessary equipment (a headset, a reliable computer) for distance learning, which might be interpreted as physical equipment is not a problem for the majority of students. 23 students stated that they find it difficult to concentrate during a live class. Based on these findings, one could come to the conclusion that problems with distance learning on the part of the students are mostly psychological or motivation driven. Most

students have the necessary equipment and conditions for live classes, however they are not willing to participate or even if they do, they find the online classes tiring and boring. This might imply that online classes need to be more interesting and perhaps more interactive in order to encourage distance learning by involving the students.

5.2. Effects of the pandemic and physical conditions

In the first section, a general picture of the pandemic's effect on the students was intended to be drawn. Deducing from this picture, this section builds on the views students hold about online interpreting classes. The section begins with two multiple choice questions in order to probe the make-up of classes that the students take, i.e. the manner the classes are conducted and what interpreting resources are employed. Some of the most commonly used resources are EU Speech Repository, TED Talks, podcasts, and Boğaziçi University Interpreter Training Resources with 24, 16, nine and eight votes respectively. The leading resource for the classes appears to be from the same source of this survey, students: Peer presentations predominate other online resources by 27 votes.

The means of conduct for classes can be categorized in two groups: peer-driven and lecturer-driven. While no class is carried out with one of them in a clear cut fashion, the ratios in which the two means are used might differ for every class. This data might be useful if one is to look at the relationship between interaction in a class and attention span of students or a lecturer's burden in an online class among other possible topics for research purposes. The most common manner in which online interpreting classes are run is by means of 'interpreting and receiving feedback during class' with 23 votes. Role playing comes second with 20 votes. "Interpreting and recording [students'] performance before class, and receiving feedback during class", peer assessments, and interpreting peer presentations come in third, fourth and fifth places with 15, 14, and 10 votes respectively. While online classes seem to be conducted more or less the same way face-to-face classes are run, recording interpreting sessions beforehand seem to be an addition to online classes.

The remaining ten questions in this section are several statements on distance learning with a linear likert scale. The most obvious conclusion is that students simply do not think that distance learning is good for them. 22 students tell us outright that they would prefer face-to-face classes over online classes while only seven oppose it in some form (Another seven students are neutral on the topic). 21 students think face-to-face classes would have improved their interpreting skills far better than online classes while seven of them do not agree, and eight students are neutral. Only 12 students think that distance learning improves their interpreting skills while 21 of them say they oppose this view. 18 students report that distance learning is an obstacle to practice interpreting in their view while only 12 students say that they can 'easily benefit and learn from online interpreting classes'. A majority of students, 22 of them, say that they can use SAKAI, the distance learning platform that Dokuz Eylül uses, with no difficulty with seven students saying that they have difficulty in doing so and another seven being neutral on the topic. Not everything is considered negatively, though. Only two students responded negatively to the statement "The fact that the classes are recorded provides flexibility in attending." while 30 students agreed with the statement and four students stayed neutral. But again, students are divided on the issue of whether recorded classes are as good as watching the live class. 16 students think watching recorded classes is no different than participating in live classes while 13 students do not think so with seven staying neutral.

5.3. Interpreting classes in a distance learning environment

The last section was designed to include two write-in questions to let students share their thoughts on what they expect from the future in terms of their training and what suggestions they might have for distance learning. The answers vary from one word negations - that is no- to several percipient sentences. The students were given full anonymity to encourage candid answers.

Regarding the open-ended questions, many students stated that they hoped to go back to face-to-face education. Some students said they were not happy with too much homework and that too much is expected from them although/because training is online. One comment was on the fact that many students do not attend online classes and that attendance could be encouraged through grading. Some answers were concerning specific classes, e.g. that simultaneous interpreting could be held through interpreting simultaneously, which is closer to a real-life experience. A few comments suggested diversifying the topics dealt with in classes, e.g. in consecutive interpreting. Although most comments revolved around a few central points, some were more specific in content. For example, a student stated that they had Attention Deficit and Hyperactivity Disorder and that this disorder made online education very difficult throughout the term. Two other students mentioned anxiety management and improving confidence in students. Issues such as attention, anxiety, and confidence are crucial in interpreter training as interpreting is usually based on a one-time performance. Thus, student comments have been mind opening in the sense that such issues also need to be taken into account when courses are planned.

5.4. Discussion and Conclusions

When technical issues are put aside, issues around interpreting by distance mode are still multi-layered. One could inevitably hold these problems to be innate to the interpreting profession and they are only reflected in teaching thereof. When the medium of instruction changes, these problems only become more defined. One such issue recognized by the researchers is interpreting being a stress-inducing profession as shown by previous research (Mackintosh, 2001; Mertens-Hoffman, 2002). Another point that requires our attention is that interpreters-to-be are more stressed out during interpreting (Kurz, 2003). Distance learning, in and of itself, makes the teaching environment more stressful and nerve-racking adding up to the mentioned factors. The findings that the study at hand has gathered seem to be in line with these yet unpolished trends.

This study reveals that a majority of the students do not want to learn interpreting by distance learning as they find it 'tiring' and 'stressful', that they do not think it is simply 'for them'. In other words, the students have reported what concurs with the trends as described above. These are the preliminary findings without any reference to advantages and disadvantages of distance learning. When asked about how they weigh in on interpreting-specific issues by distance learning, again, most students did not favor distance learning for interpreting classes. While technical challenges are still part of the picture despite numerous advancements in information and communication technologies, difficulties that students face today are only more intensified in the new environment. These problems are not immune to solutions that instructors might find. While no detailed solutions can be made without a full-scale analysis of the distance learning environment for interpreter training, the findings from this study may be used for giving recommendations. In finding solutions, all recommendations are best put forward taking the distinct make-up of an interactive and participant-engaged class, in this case, any interpreting class where a continuous interaction between the instructor and students are essential. For more detailed answers to questions such as "How can one make online interpreting classes more accessible?", "How

can interpreting classes be more interactive?”, “How can the students be more motivated to participate in online interpreting classes?”, further research for a specific class where both students and instructor perspectives are taken into account might be needed as this study puts forth the student perspective and lacks the instructor perspective. All in all, the present paper describes the current situation regarding distance learning in interpreter training based on case-specific data derived from junior and senior interpreting students and points to the deficiencies in online education in quest for a more efficient learning model in distance mode in interpreting.

Bibliography

- Güven, M. (2014). Distance learning as an effective tool for medical interpreting training in Turkey. *Open Learning*, 29(2), 116–130. <https://doi.org/10.1080/02680513.2014.964196>
- Ko, L. (2006). Teaching interpreting by distance mode: Possibilities and constraints. *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 8(1), 67–96. <https://doi.org/10.1075/intp.8.1.05ko>
- Ko, L. (2008). Teaching interpreting by distance mode: An empirical study. *Meta*, 53(4), 814–840. <https://doi.org/10.7202/019649ar>
- Kurz, I. (2003). Physiological stress during simultaneous interpreting: A comparison of experts and novices. *THE INTERPRETERS' NEWSLETTER*, (12), 51-68.
- Geri, Nitz & Winer, Amir & Zaks, Beni. (2017). A Learning Analytics Approach for Evaluating the Impact of Interactivity in Online Video Lectures on the Attention Span of Students. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*. 13. 215-228. [10.28945/3875](https://doi.org/10.28945/3875).
- Mackintosh J. (2002): "Workload Study. Main results and what they mean", *AIIC Bulletin XXXII/1*, pp. 15-16.
- Mertens-Hoffman (2001): *A Study of Workload and Burnout in Simultaneous Interpreting. Integrative Summary Report*, Tel-Aviv, Mertens Hoffman

93. Extralinguistic cultural references (ECRs) rendered into subtitling: The case of the historical film series *Diriliş: Ertuğrul*

Bülent AKAT¹

Tuba KÜMBÜL²

APA: Akat, B. & Kümbül, T. (2022). Extralinguistic cultural references (ECRs) rendered into subtitling: The case of the historical film series *Diriliş: Ertuğrul*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1447-1467. DOI: 10.29000/rumelide.1193110.

Abstract

This article concerns itself with various aspects of subtitling as a form of Audiovisual Translation (AVT), with special focus on the constraints the subtitler works under, the difficulties involved in rendering cultural references, and different kinds of strategies that have been proposed to deal with them. The study is mainly centered on the taxonomy of strategies proposed by Jorge Díaz-Cintas, Aline Remael, and Santamaria Guinot. In the first stage, the English subtitles corresponding to the Extralinguistic Cultural References (ECRs) selected from the sound track of the Turkish film series *Diriliş: Ertuğrul* have been analyzed in the light of these strategies. Then, the subtitler's methods of dealing with ECRs have been evaluated in order to find out to what extent the translation of ECRs in subtitles have been able to create an effect on target viewers similar to the one created on viewers of the film in the source culture. The analysis of the ECRs selected from the film series generally pointed to an inclination on the part of the subtitler towards keeping close to the norms of the target language and culture, an approach that seems to have been adopted when this did not give rise to a distortion in the meaning of the original expression.

Keywords: Interlingual subtitling, extralinguistic cultural references (ECRs), constraints in audiovisual translation, strategies for subtitling; *Diriliş: Ertuğrul*

Altyazı çevirisinde dildışı kültürel referansların aktarılması: Tarihi dizi *Diriliş: Ertuğrul* üzerine bir çalışma

Öz

Görsel-İşitsel Çeviri'nin bir türü olan altyazının çeşitli yönleriyle ilgili olan bu makale, özellikle altyazı çevirmeninin karşılaştığı kısıtlamalara, kültürel referansların erek dilde sunulmasında karşılaşılan zorluk ve sorunlarla başa çıkmak için önerilen farklı stratejilere odaklanmıştır. Çalışmanın merkezinde Jorge Díaz-Cintas, Aline Remael ve Santamaria Guinot tarafından önerilen altyazı çeviri stratejileriyle ilgili sınıflandırma bulunmaktadır. İlk aşamada, *Diriliş: Ertuğrul* adlı Türkçe dizinin İngilizce versiyonunun altyazılarından seçilen Dildışı Kültürel Referanslar bu stratejiler ışığında analiz edilmiştir. Daha sonra, altyazılardaki dildışı kültürel referansların çevirisinin, kaynak kültürdeki filmin izleyicileri üzerinde yarattığı etkinin bir benzerinin hedef izleyiciler üzerinde ne ölçüde yaratabildiğini tespit etmek için altyazı çevirmeninin bu referansları tercüme etmede uyguladığı yöntemler değerlendirilmiştir. Diziden seçilen Dildışı Kültürel Referansların analizi, genel

¹ Öğr. Gör. Dr., Çankaya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Ankara, Türkiye), blnt3264@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7079-4852. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193110]

² Öğr. Gör. Dr. Hitit Üniversitesi Ortak Zorunlu Dersler (İngilizce) Bölümü (Çorum, Türkiye), tubakumbul@gmail.com, 0000-0002-1795-8253.

olarak altyazı çevirmenin hedef dil ve kültür normlarına yakın olma eğiliminde olduğuna işaret etmiş ve bu yaklaşımın daha ziyade transfer esnasında orijinal ifadenin anlamında bozulma olmayacağı durumlarda ağırlık kazandığı gözlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Dillerarası altyazı çevirisi, dildışı kültürel referanslar; görsel-işitsel çeviride kıstlamalar; altyazı çevirisinde stratejiler; *Diriliş: Ertuğrul*

1. Introduction

This study is based on the taxonomy of strategies proposed by three translation scholars -Jorge Díaz Cintas, Aline Remael, and Santamaria Guinot- for the translation of what Jan Pedersen calls Extralinguistic Cultural References (ECRs) in subtitling. The analysis of culture-based references taken from the film series attempts to bring out the basic orientation of the subtitler - whether a source-oriented or target-oriented approach has been adopted. The present article is centered on the subtitled version of the film series *Diriliş: Ertuğrul* (translated into English as *Resurrection: Ertugrul*) displayed on Netflix. The scope of the study will be limited to the 20 episodes of the film series. Broadcast between 2014-2019, *Diriliş: Ertuğrul* is a Turkish television series produced in the genre of historical fiction. Set in the 13th century, the series build around the life and adventures of Ertugrul Gazi, the father of Osman I, the founder of the Ottoman Empire. *Diriliş: Ertuğrul* has been shown in 71 countries and translated into more than 25 languages, among them English, Urdu, Arabic. Before going into a discussion on this topic, it would be highly relevant to offer some insight into the specific features of Audiovisual Translation.

2. Audiovisual translation (AVT)

Audiovisual translation (AVT) is a generic expression that comprises terms such as *media translation*, *multimedia translation*, *multimodal translation*, and *screen translation*, each of which is closely interrelated with the others. AVT has been a professional activity since the advent of cinema in the late 19th century; however, it did not receive due consideration in academic milieu until late 20th century. In fact, it was only after the 1990s that AVT became one of the most widely studied topics in the field of translation studies. Prior to audiovisual translation were silent films accompanied by intertitles and music. The first subtitled film, *Uncle Tom's Cabin*, was produced in 1903, when subtitles were called *intertitles*. Beginning from the late 1920s, silent movies were gradually transformed into talking movies (called “talkies”) as the spoken word started to become an integral part of the image on the screen. After sound was introduced to cinema, the first subtitled film with French subtitles, *The Jazz Singer*, came into vision in 1929. With the rise of the movie industry in the United States, it became necessary to provide people speaking different native languages with the opportunity to understand audiovisual material, which proved to be a challenge more demanding than the requirements of literary translation (Díaz Cintas, 2008, p. 2).

Over the last two decades, AVT has become a well-established type of translation as well as an academic field of research (Yves Gambier, 2003, as cited in Valentini, 2008, p. 37). In an increasingly globalized world, subtitle translation has proven to be one of the most common forms of AVT - an effective means of communication among societies having different languages and cultures. While films provide a unique opportunity to learn about other cultures, they may also create problems when viewed in a different cultural context, for movies are products of the cultures they stem from (Nedergaard-Larsen,

1993, p. 207). This brings into focus the role of the translator as "a cultural mediator" (Katan, 2003, p. 16), an agent who has to bridge the linguistic and extralinguistic gap between two cultures.

Various scholars have voiced their views on AVT in general and subtitling in particular, among them the Spanish translation scholar Jorge Díaz-Cintas, professor of translation at the Centre for Translation Studies (CenTraS), University College London. He is known mainly for his work on Audiovisual Translation, particularly on subtitling. Díaz Cintas argues that within the wider realm of Translation Studies, AVT is an autonomous field in its own right. According to him, the most useful studies on AVT are marked by two major ideas: AVT as an "autonomous discipline" and the dependence of AVT on other disciplines that are connected with it (Romero Fresco, 2006, as cited in Díaz Cintas, 2009, p. 5). Díaz Cintas claims that though the two perspectives seem to be incompatible, there is no contradiction between them. On the other hand, Susan Bassnett and Mary Snell-Hornby consider dubbing and subtitling to be part of the larger field of literary translation, placing them on an equal footing with "cinema translation" and "film translation" (2009, p. 5).

3. Research on audiovisual translation

In recent years, there has been a growing interest in AVT, which can be attributed to technological advances as well as to "the proliferation and distribution of audiovisual materials" (Díaz-Cintas & Remael, 2021, p. 1). A significant body of research on audiovisual translation has focused on how the medium of the translation influences translators' decision-making process (e.g. subtitling as opposed to dubbing). A common research topic in AVT is one that attempts to answer the question of how to deal with the problem of achieving synchrony between the subtitle written in target language (TL) on the one hand, and spoken words in source language (SL) and visual images on the other. Another subject widely studied in the field is the question of how translators tackle problems related to social, cultural and geographical differences in SL texts (e.g. in films) (Palumbo, 2009, p. 13).

The Spanish translation scholar Frederic Chaume calls attention to one of the most common misunderstandings that can be noted in the whole body of reseach done on audiovisual translation: to regard it as a 'genre,' when in fact it should be seen as a 'text type,' one that encompasses a wide range of genres. This is an idea already present in Katharina Reiss's model, which is known as the 'audio-medial text type. (Díaz Cintas, 2009, p. 5). In fact, audiovisual translation includes not only film translation, but also translation of a wide range of audiovisual programs, such as corporate videos, documentaries, TV series, reality shows, video games etc. As Díaz Cintas points out, it would be wrong to use the terms "film translation" and "TV translation" interchangeably. Here, the genre (film) should not be confused with the medium (TV, as opposed to cinema or flash disk) through which it is presented. Díaz Cintas argues that several types of AVT such as dubbing, subtitling, and voiceover are not only different forms of literary, drama, or poetry translation, but rather "translational modes" that fall under a "superordinate" text type – the audiovisual one – that functions in opposition to "the written-only and spoken-only types" (2009, p. 5-6).

Chaume's work on AVT stands apart from what is considered to be the mainstream in the field. He lists ten codes, the first being linguistic, the others non-linguistic by nature. Chaume suggests combining translation studies and film studies for the purpose of developing an "integrated" model for analyzing "rules" and "norms" that will form a sound basis for any kind of research into "the signifying codes of cinematographic language"(Chaume, 2004, as cited in Munday, 2016, p. 283). In his discussion on the linguistic code, Chaume calls attention to one important point: problems that arise when translating

word play and culture-specific items in the source text, as well as difficulties involved in dealing with “multiple languages” are common to many other types of translation. In fact, these issues should not be regarded as peculiar to audiovisual translation alone. According to him, the characteristics of the linguistic code in audiovisual texts are such that they are generally converted into written form, but “written to be spoken as if not written”, which necessitates that the translator “conform to a similar register” (Chaume, 2004, as cited in Munday, 2016, p. 284).

The combination of “visual, auditory, text, and images” has special characteristics that have been a major focus of subtitling research since early years (Guillot, 2019, p. 34). In the late nineteenth and early twentieth century, AVT was often been discussed from a professional point of view, with most research addressing issues related to the mechanics of AVT, as well as to technical matters such as constraints of time and space, lip synchronization, spotting or cueing of subtitles, etc. But in recent years, topics of study have been expanding and diversifying significantly, a trend manifested by a remarkable move away from technical and linguistic aspects of AVT toward the societal and cultural parameters involved in it. The pioneering works of scholars like Susan Bassnett and André Lefevere (1998) have contributed significantly to raising consciousness about the interdependence between translation and culture. This has paved the way for bringing Translation Studies closer to the field of Cultural Studies. Notably, studies on AVT are marked by a stronger emphasis on the cultural aspect of AVT (Díaz Cintas, 2009, p. 8).

In recent years, a good deal of research on AVT has been noted by a new approach based on the way the language used in the translation of spoken word shapes or is shaped by social parameters such as “race, class, gender and economic status”, as well as “censorship and the manipulation and control of meaning by various institutions” (2009, p. 8). In the modern world, the media have permeated into every aspect of our lives, with the result that AVT has become not only a powerful platform for communicating information, but also an important instrument through “which the assumptions and values of a society are filtered and transferred to other cultures” (2009, p. 8). In fact, films and other audiovisual productions are now among the major ways of telling the audience about “commonplaces, stereotypes and manipulated views” (2009, p. 8), as well as about various segments of society (women, blacks, Arabs, homosexuals, religious minorities). Dubbing, voiceover, and subtitling become instrumental in making the audience aware of these perspectives, retaining the language of the original work (2009, p. 8).

4. Subtitling as a form of audiovisual translation

There are mainly two methods used for translating works produced for the screen: *subtitling* and *dubbing*. Subtitling is a visual technique that involves a written translation displayed on the screen, whereas dubbing is a technical and artistic procedure that relies on sound and hearing as a channel for translation (Chiaro, 2009, p. 141). Subtitling can be described as “a printed statement or fragment of dialogue appearing on the screen between the scenes of a silent motion picture or appearing as a translation at the bottom of the screen during the scenes of a motion picture or television show in a foreign language” (Merriam-Webster). Also called *captions*, subtitles can be briefly defined as “transcriptions of film or TV dialogue, presented simultaneously on the screen” (Gottlieb, 1998, p. 244-245). In the rendering of subtitles, translators often tend to create a more “faithful” translation, as the audience will always have access to the original in the form of spoken word (Sánchez, 2004, p. 12). Díaz Cintas (2013) and Remael (2007) introduced an elaborated definition of subtitling in their respective books:

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

a translation practice that consists of presenting a written text, generally on the lower part of the screen, that endeavours to recount the original dialogue of the speakers, as well as the discursive elements that appear in the image (letters, inserts, graffiti, inscriptions, placards and the like) and the information that is contained on the soundtrack (songs, voices off) (as cited in Guillot, 2019, p. 33).

To come up with an original term for subtitling, one that will eliminate oppositions such as literal/free translation, translation/adaptation, etc., the French translation scholar Yves Gambier introduced the term *transadaptation*. He did so in the hope that the new term would take target audiences into account more directly. So far, the term *transadaptation* has not found wide acceptance; even Gambier himself uses the terms ‘audiovisual’ and ‘screen’ translation more often (Munday, 2016, p. 277-278).

Among the first scholars who laid the foundations of *subtitling* as a subcategory of AVT is Roman Jakobson (1959), who classified translation into three categories: *intralingual* (rewording), *interlingual* (translation proper), and *intersemiotic* (transmutation, which includes subtitle translation). Intralingual subtitles, also called same language subtitles (SLS), are real time subtitles that are transcribed and displayed on screen just seconds after spoken words. This type of subtitling generally refers to television subtitles for the deaf or hard of hearing. Intralingual subtitles can also be accessed on an optional basis by immigrants, refugees, foreign students, and others –i.e. by people who have literacy problems (Vanderplank, 1988, as cited in Liu, 2014, p. 1105). Interlingual subtitling, on the other hand, involves a rendition from source language into target language. This form of subtitling is marked by three interrelated elements: “source text speech, written text, visual footage” (Guillot, 2019, p. 34). These three phenomena determine the process of interlingual subtitling: “representation through language, in cross-cultural mode” (p. 34). Another scholar working on AVT, Luis Pérez-González (2009) defined interlingual subtitling as a form of translation that aimed “to provide viewers with a written rendition of the source text speech, whether dialogue or narration, in their own language” (as cited in Guillot, 2019, p. 33). Interlingual subtitling is often characterized by “cultural a-synchrony”, which refers to cultural discordances related to source/target language and culture (Guillot, 2019, p. 36).

Katherina Reiss emphasized the importance of integrating into translation studies “the multimodal nature” of the original text. She proposed a text typology in which source texts are initially classified into three categories, namely, informative, expressive, and operative. In addition to these three text types, she introduced a fourth type, “audiomedial texts” as she called them. According to Reiss, this all-embracing category includes the kinds of texts that “are distinctive in their dependence on non-linguistic (technical) media and on graphic, acoustic, and visual kinds of expression. It is only in combination with them that the whole complex literary form realizes its full potential” (as cited in Díaz-Cintas & Remael, 2021, p. 4), as in radio and television scripts, songs, musicals, operas, and stage plays. The Swedish translation scholar Jan Pedersen suggests that subtitles are an example of an ‘extra-diegetic translation technique’, (cf. e.g. Genette 1988 or Cronin 2010), which means that they are not part of the story, but necessary for the reader/viewer to comprehend it (2011, p. 8).

5. Technicalities of subtitle translation

Subtitling is more complicated than other kinds of translation because it takes place in different phases; namely “viewing, reading and note taking, segmentation of the original work, translation and synchronization, and finally, subtitles edition” (Talaván, 2016, p. 67). This form of AVT differs from other types of translation in that it has an “additive” aspect in itself. Emphasizing this particular feature of subtitling, the Danish translation scholar Henrik Gottlieb used the terms “diasemiotic” subtitling as it involves a transfer from one language to another, coupled with a change from verbal to written mode

of expression (as cited in Pérez-González, 2014, p. 16). Since written text is added to spoken words, subtitling gains a “diasemiotic” quality, a concept that can be defined as “the use of different channels, while the number of channels (one or more) is the same as in the original text” (p. 4). This is a feature that provides viewers with total access to the exotic original, while the communication of the spoken track is ensured by captions in the domestic language (Gottlieb, 2005, p. 21). For this kind of translation, Gottlieb (1994) also used the terms “diagonal” and “intermodal” subtitling, as opposed to the traditional “horizontal” transfer that takes place in interpreting (speech by speech) and in interlingual translation (written text by written text) (Munday, 2016, p. 277). He considered subtitling as a form of AVT that

operates within the confines of the film and TV media, and stays within the code of verbal language. The subtitler does not even alter the original; he or she adds an element, but does not delete anything from the audiovisual whole (Munday, 2016, p. 277).

In subtitling, the speech act - an utterance defined in terms of a speaker's intention and the effect it has on a listener - is always foregrounded; hence, intentions and effects take precedence over isolated lexical items. The pragmatic aspect of subtitling allows the subtitler to enjoy a certain degree of freedom in the use of language, keeping in mind that each subtitle should be “phrased” and “cued” as part of a broader “*polysemiotic framework” in order to ensure unhindered audience reception.

With regard to synchronization, the emerging and vanishing of the subtitles must occur at the same time as utterances of the characters; that is, the subtitle must become visible when the actors begin speaking and disappear when they stop and/or take a pause. This kind of synchronization necessitates that subtitles become a shortened version of the original dialogue. In fact, subtitlers do not make a literal and precise translation of the spoken dialogues, but rather they render a “reduction” and “condensation” of the messages presented in them. By so doing, subtitlers give viewers enough time to read the subtitles while at the same time seeing whatever appears on screen. To accomplish this, translators adopt a number of principles designed to determine the highest possible number of characters and spaces that can be fitted onto the screen in relation to the duration of each subtitle. Even though researchers have different views about the subject, and minor variations may occur due to the very nature of the medium in question (film, video, DVD...), subtitlers generally adopt a principle known as the “six-second rule”. This principle requires that the audience be able to read and process the message included in a two-line subtitle with a maximum of 35 characters and spaces each, in a matter of six seconds (Talaván, 2016, p. 67).

Subtitle translation is carried out in a few stages. At the outset, the subtitler/translator is often given a 'dialogue list' - a transcription of all the film's spoken words. Then, s/he decides which parts of the text should be cut off. Next, the subtitler analyzes the movie on “a viewing/editing table”, determining how long each phrase, sentence, and shot will remain on the screen to see when the titles should begin and end. This procedure is referred to as ‘**spotting’. The technical details involved differ depending on whether the subtitler is engaged in movie or videotape, but the basic principles remain the same:

- A single-line title requires at least two seconds’ viewing time.
- A double-line title requires at least four seconds.
- Never show a title for less than two seconds or more than six seconds.
- Make every title a clear statement. Avoid ambiguity (unless the ST is significantly ambiguous): viewers have little time to take in the message, and cannot turn back as they can with a book or a newspaper.

- Do not use “telegraphese” (a terse, abbreviated style of language used in telegrams): viewers rarely have time to work it out (Hervey and Higgins, 2002, p. 64-65).

6. Constraints involved in AVT and interlingual subtitling

AVT is marked by several restrictions that set it apart from other types of translation. In fact, subtitling is often referred to as “constrained translation” - a term first coined by Chirstopher Titford (Pedersen, 2011, p. 18). Most of the problems that one may encounter in translation proper can occur in subtitle translation as well. However, in subtitling, the problems might be of a different nature, for there are extra obstacles related to media that must be overcome (Nedergaard-Larsen, 1993, p. 212). As Titford puts it, all obstacles encountered during the subtitling process “derive essentially from the constraints imposed on the translator by the medium itself” (as cited in Díaz Cintas, 2004).

Subtitle translation is particularly difficult because visual and auditory messages are so tightly interwoven that they form a whole entity whose components cannot be separated. In this process, translation occurs solely on the verbal level; that is to say, the subtitler can only change the words of an audiovisual product. However, subtitling is closely linked with the film's visuals, which stay unchanged all the way through (Chiaro, 2009, p. 154-155). Dialogues in a film always occur in a certain context, and in AVT, this is a specific situation “in time, captured and frozen by the camera” (Díaz Cintas, 2009, p. 9). Hence, it would be inappropriate to make a translation merely at a linguistic level. When rendering words or phrases from one language to another, special consideration must be given to non-linguistic components such as gestures, visuals, music, etc.. (Chiaro, 2009, p. 163). The audience has to deal with a large amount of written text displayed on the screen, along with the visual and auditory material presented in the source language. Therefore, subtitling necessitates the reduction of dialogues in such a way that they can fit into brief captions emerging on the screen and remaining visible only for a short time. In fact, this reduction is necessary for viewers because they must have enough time to follow the action of the film while at the same time reading the captions. (Chiaro, 2009, p. 154-155; 230).

Subtitling does not consist in a total and detailed translation of the soundtrack. In fact, a thorough translation is neither necessary nor desirable because there is a constant interaction between the subtitle signs (captions) and the visual and oral codes of the film (Cintas & Remael, 2007, p. 145). Subtitles can be no more than two lines. In television subtitling, captions often form one third of the soundtrack. In fact, the length of a subtitle is determined by the amount of time available, the speed of reading exercised by the viewer, and the speed at which the ST is actually uttered by the characters on the screen (p. 146). Reduction of the spoken word takes two forms: total reduction and partial reduction. Partial reduction is made through the strategy of condensation and a shorter translation of the ST, while ‘total reduction’ is carried out by deleting lexical elements. Subtitlers usually bring together the two procedures, which leads to rewriting, so characteristic of subtitling. After deciding on how much time and space are available for the translated text and feeling certain that the spoken word needs to be condensed, the subtitler goes on to “eliminate what is not relevant for the comprehension of the message, and/or reformulate what is relevant in as concise a form as is possible or required” (p. 146).

Another important constraint with subtitling is that, when rendering the spoken word, it may not always be possible to achieve one-to-one equivalence between cultural references in the source language and the specific manner in which they are communicated in the target language (Díaz Cintas, 2009, p. 8-9). In other fields that are closely related to AVT (e.g. drama translation or film remakes), some productions use “geographical relocation or new models of cultural hybridity” to close the cultural gap and to get the new audiences to become actively involved in what is being presented. By contrast, AVT always operates

under the constraint of the original production, which “lives on semiotically through images (and sound)” in the target culture (p. 9). The task of the translator is particularly difficult when rendering “identities and stereotypes” that are part of the source culture, for it may not always be possible to precisely convey in the target language “the locations and dislocations of identity that are present, whether explicitly or implicitly, in the source language” (p. 8-9).

Basically, subtitlers are confronted with three different types of difficulties: (1) culture-bound lexical items such as place names, references to sports and celebrations, famous personages, financial systems, institutions, and so on; (2) linguistic lexical items such as phrases of address, taboo language, etc.; (3) areas in which linguistic and cultural elements overlap such as songs, rhymes, jokes, etc. Obviously, the difficulties cited above can cause problems for interpreters and translators as well. However, in an audiovisual setting, viewers have the chance to compare what they see on screen (the visuals) with what they read in a subtitle. In a work of fiction, for example, regardless of the manner in which such aspects are transmitted to the target reader, the idea behind what has been depicted will stay in the reader's memory and imagination. However, in screen translation a large number of auditory and visual items are clearly visible on the screen, giving the translator little chance to act freely. This leads Díaz Cintas to call subtitling “vulnerable translation”. The rationale underlying the use of this label is that the audience has the chance to match soundtrack with subtitles, which causes this form of translation to become subjected to criticism by viewers who have a certain degree of familiarity with the original language. The audience can easily detect “what they perceive to be discrepancies, omissions and unexpected equivalents” (Chiaro, 2009, p. 154-155).

Writing to the same effect and adopting Juliane House's terminology (1981), Gottlieb states that “subtitling is an overt type of translation, retaining the original version, thus laying itself bare to criticism from everybody with the slightest knowledge of the source language” (as cited in Cintas & Remael, 2007, p. 56-57). Having said this, however, Gottlieb argues that, in subtitle translation, constraints are not always obstacles to negotiate through; rather, they are “stepping stones in the river of transmission”. Working under a wide range of formal and textual constraints, the translator converts utterances that accompany visuals into condensed forms of expression to give maximum amount of “semantic and stylistic information” (1992, p. 166). According to Gottlieb, the subtitler (consciously or unconsciously) employs specific methods in this balancing act, yet as with any sort of translation, the purpose of adequacy - and much less equivalence - is not always achieved. In the process of translation, the subtitler employs various methods; yet, as with any other kind of translation, there are cases in which it proves rather difficult to achieve the objectives of adequacy and equivalence (p. 166). In the book chapter, ‘You Got the Picture? On the Polysemiotics of Subtitling Wordplay’, Gottlieb discusses the constraints involved in subtitle translation within the framework of the losses that take place in translating wordplay, as well as those that occur in any kind of translation. He argues that these losses are caused by three factors:

- (1) language-specific constraints: the presence of ‘untranslatable’ elements in the original which fail to have linguistic counterparts in the target language;
- (2) media-specific constraints: linked with the type of language transfer used, in this case subtitling;
- (3) human constraints: lack of talent, interest, or experience in the translator, time pressure, lack of incentives, etc. (1997, p. 216).

7. Various models for categorizing cultural references in subtitling

The term *culture* originated from the Latin words *cultus*, *cultura*, and *colere*, which mean *to nurse*, *to cultivate*, and *to care for*, respectively. Culture is a generic term that involves the social patterns of

behavior and values cherished by human societies, along with the knowledge, attitudes, goals, beliefs, arts, laws, customs, capabilities, practices, and habits of the people in these societies. Each text, whether spoken or written, is the outcome of a specific extralinguistic circumstance and is shaped by the cultural, historical, and social settings surrounding it. Accordingly, translation is the process of communicating messages across linguistic and cultural boundaries. (Pavlović and Poslek, 1998, p. 158-159).

Cultural references are culturally specific items that are “either exclusively or predominantly visual (an image of a local or national figure, a local dance, pet funerals, baby showers), exclusively verbal or else both visual and verbal in nature” (Chiaro, 2009, p. 156). Such references are always concerned with culturally relevant features such as geography, sociolinguistics, history etc. Naturally, a culture-specific item includes both verbal and non-verbal (visual and auditory) features that may constitute a barrier to communication between different cultures. This is primarily because culture-specific items are closely associated with materials or concepts peculiar to the film's "original sociocultural context", ones that suggest different connotations from similar objects and concepts in the target culture, or simply do not exist in it (Ramière, 2006, p. 155).

In the history of translation studies, various scholars have presented different kinds of taxonomies for classifying cultural references. In his seminal book *A Textbook of Translation* (1988), Newmark lists five cultural categories: (1) ecology; (2) material culture; (3) social culture; (4) organisations, customs, activities, procedures, concepts; (5) gestures and habits (p. 95). Another translation scholar, Nedergaard-Larsen (1993) proposes four cultural classifications: (1) Geography; (2) History; (3) Society (4) Culture. The Swedish translation scholar Jan Pedersen (2011) classifies what he calls 'Extralinguistic Cultural References' (ECRs) into twelve different groups: (1) Weights and measures; (2) Proper names; (3) Professional titles; (4) Food and beverages; (5) Literature; (6) Government; (7) Entertainment; (8) Education; (9) Sports; (10) Currency; (11) Technical material; (12) Other (Pedersen, 2011, p. 59 – 60). Pedersen claims that as there is so much interaction between cultural categories, a faultless taxonomy seems “utopian”. He further points out that certain domains in his categorization overlap with other domains, particularly those in the category of proper names and in some others -like government and education. Drawing on these classifications, our taxonomy of cultural references consists of six categories: (1) religious references, (2) historical and cultural references, (3) material culture, (4) proper names (personal names and geographical names), (5) address patterns, (6) professional titles.

8. Jan Pedersen’s notion of extralinguistic cultural reference (ECR)

In his seminal work *Subtitling Norms for Television* (2011), Jan Pedersen discusses cultural references in two categories: Extralinguistic Cultural References (ECRs) and Intralinguistic Cultural References (ICRs). Pedersen describes ECRs as “references to people, places, customs, institutions, food etc. that are specific to a certain culture, and which you may not know even if you know the language in question” (2-3). More specifically, Pedersen (2011) defines an ECR

as a reference that is attempted by means of any cultural linguistic expression, which refers to an extralinguistic entity or process. The referent of the said expression may prototypically be assumed to be identifiable to a relevant audience as this referent is within the encyclopaedic knowledge of this audience (p. 43).

The other category - ICRs - involves expressions such as “idioms, proverbs, slang and dialects” (Pedersen, 2005, p. 2). ECRs have to do with anything that lies outside the realm of language, but when a person starts talking about them, they need to use a linguistic sign that is part of the language, one that

is related in meaning to other linguistic signs. Even though ECRs are extralinguistic, they are still communicated through words. Since there is no other way of expressing ECRs than using linguistic items; they are intralinguistic in all situations. What is extralinguistic about an ECR is “the entity it refers to” in a given context. By their very nature, ECRs are part of culture, but culture is a more comprehensive concept than ECRs. In fact, culture is a broad notion that encompasses “intralinguistic culture, value systems, text selection, belief systems, paralinguistics and so much more” (Pedersen, 2011, p. 48).

9. Strategies for translating cultural references in subtitling

One of the major challenges that translators are supposed to cope with is to implement appropriate strategies for rendering cultural references. In their discussion on this topic, Hatim and Mason point out that translators must possess “not only bilingual ability but also bi-cultural vision. Translators mediate between cultures (including ideologies, moral systems and sociocultural structures); seeking to overcome those incompatibilities which stand in the way of transfer of meaning” (Hatim & Mason, 1990, p. 223). Another problem involved in rendering cross-cultural elements has to do with the cultural incongruity between what appears on the screen and the target audience's reception – their “pragmatic expectations and perceptual frames” as produced by the subtitled text (Guillot, 2019, p. 41). In fact, translating cultural references is rather difficult in all kinds of translations, but it is all the more so in the translation of subtitles. In other kinds of translation, there are strategies such as footnotes, glosses, etc. that can be employed to clarify cultural references, whereas in subtitle translation it is not possible to use any of these strategies.

Over the last few decades, several translation scholars have proposed various taxonomies involving different kinds of strategies that can be employed for rendering subtitles. By their very nature, these categories have certain features in common. (Cintas and Rymael, 2007, p. 201). The Italian translation scholar Rachele Antonini introduced three main procedures that the translator must perform in order to produce efficient subtitles: elimination, rendering and condensation. The strategy of elimination is at work when the translator changes the form of the source-text message by removing certain items from the original utterance (e.g. hesitations, false starts, redundancies, etc.) without changing the basic message being communicated. Apart from deleting part of the source text, the translator cuts off any information that can be grasped from what is seen on the screen (e.g. a particular facial expression or gesture). The strategy of rendering, on the other hand, involves handling (often deleting) certain aspects of discourse such as “slang, dialect and taboo language”. The third strategy, condensation, suggests simplifying and dividing the original syntax into smaller parts to ensure an easier reading (Chiaro, 2009, p. 148). Henrik Gottlieb (1992) suggested an elaborate taxonomy involving ten subtitling strategies: transfer, imitation, transcription, deletion, expansion, paraphrase, dislocation, condensation, decimation, and resignation (p. 166). In a similar vein, Birgit Nedergaard-Larsen (1993) proposed a set of strategies for translating cultural references in subtitles; namely, verbatim transfer, culturally neutral explicitation, paraphrase, target language adaptation. Also, the Polish translation scholar Teresa Tomaszewicz (2001) introduced a number of strategies for rendering subtitles: omission, transfer direct, adaption, substitution. Another model for the translation of cultural references in subtitles was suggested by Jan Pedersen (2011), who proposed a comprehensive taxonomy subdivided into two categories. Each of the subdivisions is composed of six strategies: ST-oriented procedures (retention, specification, and direct translation); TT-oriented procedures (generalization, substitution, and omission). Among the taxonomies formulated for subtitle translation, the strategies proposed by Díaz Cintas and Aline Rymael (2007), and Santamaria Guinot (2001) have been found to be one of the most elaborate, hence selected for this study. The scholars proposed a full-fledged categorization comprised

of 11 strategies: (1) loan, (2) calque, (3) explicitation, (4) substitution, (5) transposition, (6) lexical recreation, (7) compensation, (8) omission, (9) addition, (10) condensation, (11) reformulation.

(1) A *loanword* is employed when a word or phrase is transferred to the target text as it is, mostly because both languages use the same word and there is no way to translate it. The strategy of keeping cultural references untouched in subtitles tends to be common practice in subtitling, which gives rise to concerns about “comprehensibility” (Díaz-Cintas & Remael, 2007, p. 205). Examples include words and phrases regarding food, drinks, place names, historical events, etc. (for instance; muffin, bergamot, and baklava.)

(2) *Calque (loan translation)* is a literal translation of an original word or phrase - a strategy that is employed “when there is no exact equivalent in the target language” (Ranzato, 2016, p. 82). [e.g., deep state (derin devlet), honeymoon (balayı), skyscraper (gökdelen), white collar (beyaz yaka) etc.]

(3) *Explicitation* refers to the process of bringing the target audience closer to the subtitle either through specification or generalization. ‘Specification’ involves the use of a hyponym (a word or phrase with a more specific meaning) in rendering the original ECR. This can be done in several ways; among these techniques, two are the most common. Sometimes, the translator leaves the cultural reference untranslated, but adds information that is not present in the source text. Alternatively, the translator replaces a more general cultural reference in the source text by a specific cultural reference in the target language. In the process of ‘Generalization’, on the other hand, the subtitler substitutes a hypernym for the original item; i.e. a superordinate term (a word with a broader meaning that makes the reference more transparent). For instance, daisy and rose are hyponyms for flowers, while colour is a hypernym for red (Díaz-Cintas & Remael, 2007, p. 203).

(4) *Substitution* describes a situation in which technical constraints make it necessary to employ a word or phrase that is somewhat different from the original reference. This strategy is regarded as a different form of explicitation, a procedure by which a long reference that can be rendered literally is replaced by a shorter one to save space and reading time (Díaz-Cintas & Remael, 2007, p. 204). For example, general references in English such as ‘fried flour’ and ‘fried fish’ can be “chunked down” (Chiaro, 2009, p. 157) to ‘gözleme’ and ‘tavada hamsi’ in Turkish (a type of food that is typically Turkish), respectively. In this procedure, a general expression in the source language is replaced by a hyponym (a more specific reference) in the target language. Conversely, ‘Spaghetti Carbonara’ and ‘Fettuccine Alfredo’, typically Italian foods, can be “chunked up” (p. 157) to Turkish as makarna. This is a procedure by which a CSR in the target language is rendered more general than the one in the source language through the use of hyperonymy. There is a third procedure called “chunking sideways” (p. 158), through which a CSR is substituted for by an equivalent item in the target culture, one that is neither more general nor more specific than the original. For instance, the famous Mexican dish ‘fajita’ (a specific cultural reference in SL) can be matched by ‘biberli et sote’ in Turkish (a specific reference in TL); or, the Italian food pasta (a general cultural reference in SL) is rendered into Turkish as makarna (a general reference in TL).

(5) *Transposition* is the process of replacing a cultural notion that is part of one culture by a notion from another. This strategy is used in cases where the audience cannot understand the cultural reference if loan or calque are employed, or where the strategy of explicitation cannot be used due to lack of space (Díaz-Cintas & Remael, 2007, p. 204). Sándor Hervej & Ian Higgins describe this strategy as “the various degrees of departure from literal translation that one may resort to in the process of transferring the contents of a ST into the context of the target culture” (2002, p. 28). The strategy of cultural

transposition aims to produce translations with notions that are less exotic and more comprehensible to target readers. This strategy also suggests a certain degree of explanation or clarification. Transposition produces the best result when the notions being rendered aren't too different from each other. Measurements and currencies are frequently, but not always, adapted to the target culture's system (5.3.4.4); for instance, 'the British department store Marks & Spencer' might be replaced by the 'Dutch HEMA' (Díaz-Cintas & Remael, 2007, p. 204).

(6) *Lexical recreation* refers to a procedure in which the translator produces a newly coined word or expression that is acceptable in the target language. The use of this strategy is particularly appropriate when the character in the scene utters a word or phrase made up in the SL. In this case, a correspondence can be achieved by using a made-up word in the subtitle. For instance, the Spanish neologism *rarezametro* [oddity-meter] can be translated into English as 'weird shit-o-meter' (Díaz-Cintas & Remael, 2007, p. 206).

(7) *Compensation* is a strategy that comes into play when the subtitler attempts to make up for a loss in one utterance by making an overtranslation or addition in another situation (Díaz-Cintas & Remael, 2007, p. 206). Ian Higgins and Sándor Hervey (2002) define translation loss as "non-replication of the ST in the TT - that is, the inevitable loss of culturally relevant features which are specific to the SL and the source culture", ones that "make the ST what it is" (p. 21). They point out that this procedure is applied "where any conventional translation (whether literal or otherwise) would entail an unacceptable translation loss, (*which*) is reduced by the freely chosen introduction of a less unacceptable one, such that important ST effects are rendered approximately in the TT by means other than those used in the ST" (p. 43). Though widely employed in subtitling, compensation is not always feasible due to the necessity of achieving synchrony between spoken dialogue and written track (Díaz-Cintas & Remael, 2007, p. 206).

(8) *Omission*, one of the most common strategies in subtitle translation, is used due to the lack of a corresponding reference in the target language or because of the restrictions of time and space in the audiovisual setting. For instance, rendering references to ranks or occupational positions - e.g. with the police force or in medical circles - can be very hard to translate, which may necessitate the use of elimination as the last resort (Díaz-Cintas & Remael, 2007, p. 206). Subtitlers must try to answer a few questions before applying the strategy of omission: "Will viewers be able to comprehend the message or scene with little difficulty, and is there any possibility that they may misunderstand it?". In line with these questions, subtitlers must recognize the difference between what is necessary and what isn't (Díaz-Cintas & Remael, 2007, p. 162).

(9) The strategy of *addition*, which is often used for the purpose of clarification, is applied in situations where target viewers cannot understand a cultural reference in the source text. In such cases, an extra word or phrase is inserted in order to ensure that the idea behind the original reference is clearly comprehended (Díaz-Cintas & Remael, 2007, p. 207). For example, in the phrase "you can send him to the chair," the word "chair" is rendered into Turkish as "elektirikli sandalye" to preclude comprehension problems. It must be noted, however, that this strategy is not widely used in subtitling as it causes the target text to be extended further.

(10) *Condensation* refers to the partial shortening of the text to be translated at lexical, phrasal, or syntactic level to present the source-text message in a more compact manner (Díaz-Cintas & Remael, 2007, p. 146, 151).

(11) *Reformulation* refers to a procedure in which the subtitles describes an ECR in a totally different way. A case in point is translating idioms or proverbs that do not have direct correspondence in other languages (Díaz-Cintas & Remael, 2007, p. 150). Subtitlers should try to be creative in reformulating spoken words, particularly in rendering idioms or cultural references (Talaván, 2016, p. 45).

Analysis of the ECRs selected from *Diriliş: Ertuğrul*

For practical purposes, the tables below have been designed in such a way as to include a limited number of samples selected from the film, which have been presented alongside the strategies and categories associated with the references.

Table 1. Loanword (no change / partial change)

SOUND TRACK	SUBTITLE	STRATEGY	CATEGORY
(1) Zülfikardan ayrı kılıç ... olmaz.	There's no sword other than Zulfiqar ...	Loanword (<i>partial change</i>)	Religious References
(2) Hadi bismillah , buyur	Come on, Bismillah . Eat up.	Loanword (<i>no change</i>)	
(3) Alpi diri tutan avdır.	... hunting keeps the Alps fit.	Loanword (<i>partial change</i>)	Historical & Cultural References
(4) Sonra onların adını kullanarak diğer Türkmen obalarından biat topladılar.	... then used their names to get support from other Turkmen tribes for an uprising.	Loanword (<i>partial change</i>)	
(5) Halep'te tanıştığımız Bedevinin adı neydi?	What was the name of Bedouin we met in Aleppo?	Loanword (<i>partial change</i>)	
(6) Yani Kayılar	I mean Kayis	Loanword (<i>partial change</i>)	
(7) Karatoygarın Selçuklu sarayında üst düzey vazife alması bize rahat nefes aldiracaktır.	Karatoygar becoming a high officer in the Seljuk court will relieve us.	Loanword (<i>partial change</i>)	
(8) Şerbet	Sherbet	Loanword (<i>partial change</i>)	Material Culture
(9) Burası Halep , Burası Bağdat , Burası da Sultanın sarayının olduğu Konya .	This is Aleppo . This is Baghdad .. And this is Konya , where the Sultan's palace is.	Loanword: Aleppo (<i>partial change</i>); Baghdad (<i>partial change</i>); Konya (<i>no change</i>)	Proper Names (Personal Names & Geographical Names)
(10) Halime Abla'nın çadırını taşladılar.	They stoned Halime Abla's tent.	Loanword (<i>no change</i>)	
(11) Ahlat	Ahlat	Loanword (<i>no change</i>)	
(12) Sultan Alâeddin	Sultan Aladdin	Loanword (<i>partial change</i>)	
(13) Selahaddin Eyyubi	Saladin Ayyubi	Loanword (<i>partial change</i>)	
(14) Endülüis	Andalusia	Loanword (<i>partial change</i>)	
(15) Sultan İzzettin Kılıçarslan	Sultan Izzeddin Kilicarslan	Loanword (<i>partial change</i>)	

(16) Şah İbrahim Ethem misali tacı tahtı terk edip ermek midir muradın?	Is your desire leaving behind the throne like Shah İbrahim ibn Adham and to reach enlightenment?	Loanword (<i>partial change</i>)	
(17) Leyla Sultan	Leila Sultan	Loanword (<i>partial change</i>)	
(18) Musa'yı Nil 'den..	... Moses from the Nile ...	Loanword (<i>partial change</i>)	
(19) Eyüp 'ü yarasını kemiren kurttan...	... Hiob from the worms eating his wounds ...	Loanword (<i>partial change</i>)	
(20) Şeyh Efendi	Sheikh Efendi	Loanword (<i>no change</i>)	Address Patterns
(21) Halime Abla 'nın çadırını taşladılar.	They stoned Halime Abla 's tent.	Loanword (<i>no change</i>)	
(22) Bu adam benim emmi dediğim...	This man is someone who I call Emmi ...	Loanword (<i>no change</i>)	
(23) Turgut abi	Turgut Agabey	Loanword (<i>partial change</i>)	
(24) Üstad	Ustad	Loanword (<i>partial change</i>)	Professional Titles
(25) ... Burası da Sultanın sarayının olduğu Konya.	And this is Konya, where the Sultan 's palace is.	Loanword (<i>no change</i>)	
(26) Süleyman Bey	Suleyman Bey	Loanword (<i>no change</i>)	
(27) Şehzade	Shahzade	Loanword (<i>partial change</i>)	
(28) Halep Emiri	Ameer of Aleppo	Loanword (<i>partial change</i>)	
(29) Halife	Khalifa	Loanword (<i>partial change</i>)	
(30) Şeyh Efendi	Sheikh Efendi	Loanword (<i>partial change</i>)	
(31) Şah İbrahim Ethem misali tacı tahtı terk edip ermek midir muradın?	Is your desire leaving behind the throne like Şah İbrahim ibn Adham and to reach enlightenment?	Loanword (<i>partial change</i>)	

In line with its religious atmosphere, *Resurrection: Ertugrul (Diriliş: Ertuğrul)* includes a good many ECRs related to religious beliefs and customs. Notably, some of these ECRs have been rendered through loanwords. As previously stated, a loanword refers to a word or phrase adopted from a foreign language with little or no modification. In the translation of the expression 'Bismillah' in extract 2, the subtitler has left the ECR untouched, which is a typical example of a loanword used with no change. An alternative rendering of the ECR (e.g. 'I begin by the name of God') would make the message more understandable to the target audience. Yet, this kind of translation may be considered impractical due to limitations of space in subtitling. Similarly, In extract 8, the ECR 'şerbet' has been transliterated into English as 'sherbet', which is a typical example of a loanword used with partial change. Alternatively, this ECR could be translated as 'sweetened fruit juice', which would be self-explanatory to the target audience. However, such a descriptive rendering of the original word could be problematic due to restrictions of space on the screen. Likewise, in extracts 22-23, the strategy of loanword is employed in two ways: 'emmi' (no change) or 'agabey' (partial change).

Table 2. Calque

SOUND TRACK	SUBTITLE	STRATEGY	CATEGORY
(32) Sabah ezanıyla birlikte Halep'e yola koyulacağız.	We shall set on the road to Aleppo at the morning prayer .	Calque	Religious References
(33) Müşrikler de peşindedir.	The heretics were after them.	Calque	
(34) Parmağındaki zihgir, ... kefereye ok atmaktan yıpranmış.	The ring on your thumb. ... your thumb is damaged due to shooting arrows to infidels .	Calque	
(35) Gücüm de imanımdadır .	My power is in my belief .	Calque	
(36) Hepimiz Tanrı'nın kuzusu uğruna çarpışan havariler gibiyiz.	We are all like apostles fighting for God's lamb	havariler (calque)- Tanrı'nın kuzusu God's lamb – calque	
(37) El Adil olan, El Müntekim olan, El Kahhar olan, El Rahman olan Allah'ın adıyla...	In the name of God Who is The Just, The Avenger, The Prevailer, and The most Gracious...	Calque	
(38) Halis bir mümin	Devoted believer	Calque	Historical & Cultural References
(39) Babamı bu obada beyliği için bizi tehlike görenler öldürdü.	Your father was killed by those who see us as a threat to their seignior .	Calque	
(40) Göçerlerin çileli hayat hikâyelerini, kahramanlık destanlarını , onun ağzından dinleyelim...	We shall listen to the myths, stories and sagas of the nomads from him...	Calque	
(41) Yeni yurdumuz şerefine Alpler kılıç kalkan oynasın...	The Alps shall play sword and shields in the honor of our new land...	Calque	
(42) Endülüs diye bir boy mu vardır?	Is there a clan called Andalusia?	Calque	
(43) ... heybeyi aç	... bring the saddlebag	Calque	
(44) Pekmez getirdim baba.	I brought you molasses , father.	Calque	
(45) Parmağındaki zihgir	The ring on your thumb	Calque	
(46) ... biz de seni ne ersiz bıraktık ne de pusatsız we never let you be without soldiers or weapons .	Calque	
(47) Burası da Şam .	And this is Damascus .	Calque	Proper Names (Personal Names & Geographical Names)
(48) Kudüs 'ümüzün kurtuluşu için tarikatımızın servetini harcamaktan da çekinmemeliyiz.	We should not refrain from using our order's wealth to save Jerusalem .	Calque	
(49) Biz, birimiz ölüme giderken öteki ardından baksın ... diye mi kan kardeşi olduk zamanında?	Did we become blood brother(s) for one to stay behind ... while the other one is going for a certain death?	Calque	Address Patterns
(50) Yakup Nebi	Prophet Jacob	Calque	Professional Titles
(51) Atabey Şehabettin Tuğrul	Vizier Sahabettin Tuğrul	Calque	

One of the major strategies used to deal with ECRs is calque (loan translation), which is a source-oriented modality. Calque is a literal translation of a foreign word or phrase, the original expression

being rendered and incorporated into another language. It is a strategy that is employed "when there is no exact equivalent in the target language". In fact, calque is considered to be a 'non-creative' strategy as it does not require any real effort to convey the ECR to the target audience in a creative manner. The table above includes quite a few examples of calque; among them several can be selected for comment. Each of the calques in the table creates an idea/image in the mind of the target-text audience similar to the one created in the mind of the source-text audience. In extract 32, the subtitler has followed the source-text form as closely as possible and literally translated the ECR 'sabah ezanı' as 'the morning prayer' - a typical example of calque. Damascus (extract 47) and Jerusalem (extract 48) are examples for a different type of calque: they are proper names that match 'Şam' and 'Kudüs', respectively.

Table 3. Explication (Generalization & Specification)

SOUND TRACK	SUBTITLE	STRATEGY	CATEGORY
(52) Zülcelali vel ikram	The One Who Blesses	Generalization	Religious References
(53) İbnü'l Arabî'nin bir hayır duasını almak istemişim.	I wanted a blessing from İbn Arabî.	Generalization	
(54) Efendimiz Hz. Muhammed S.A.V. Efendimizin şefaati	For our Great Prophet Mohammed's assistance	Generalization	
(55) Dergâhta bekleyenlerimiz vardır	People are waiting for us at the lodge .	Generalization	
(56) Tevhithaneye geçelim.	We should go to the hall .	Generalization	
(57) Çaresiz kaldıkça, Rabbin El-Kadir olduğunu hatırla.	As you get desperate, remember that God is The Ultimate Decider .	Generalization	
(58) Aç kaldıkça, O'nun Er-Rezzak olduğunu tekrar et kendine.	While you starve, recite that He is The Giver of Prosperity .	Generalization	
(59) Ümmet-i Muhammed	The Muslim world	Generalization	
(60) Efendimiz Hz. Muhammed S.A.V. 'in şefaati	For our Great Prophet Mohammed's assistance	Generalization	
(61) Beyle rin basireti bağlanmış.	The elders are having a dumb moment.	Generalization	Historical & Cultural References
(62) Bana verdiğin beratı Halep'e götürmem lazım, Baba.	I need to take the signed letter back to Aleppo, father.	Generalization	
(63) Burası aynı zamanda Süleyman Şah'ın mahremidir .	This place is also the private quarters of our Suleyman Shah.	Generalization	
(64) Sonra onların adını kullanarak diğer Türkmen obalarından biat topladılar.	... then used their names to get support from other Turkmen tribes for an uprising.	Generalization	
(65) Rabbim kimseyi evladü iyaliyle imtihan etmesin.	May God never test anyone with their children .	Specification	
(66) Bu kandiller neden yanmıyor?	Why are these oil lamps not lit?	Generalization	Material Culture
(67) Gamlı baykuş gibi tüner, durur otağında .	He just sits in his tent like a worrier not a warrior	Generalization	
(68) Burada kara gündeki ak akçe bitmiştir.	Even our money for bad days is finished.	Generalization	
(69) 72 parça yemeni	72 pieces of kerchief	Generalization	
(70) Şehzadem, börkünüz .	My Shahzade, your cap .	Generalization	
(71) Getirdin mi basmaları ?	Did you bring the drapes ?	Specification	

The strategy of Explicitation falls into two categories: Generalization and Specification. ‘Generalization’ refers to a procedure in which the subtitler uses a more general or neutral lexical item in the target language for an ECR that has a more specific meaning in the source language. For instance, the subtitler's rendering of the ECR ‘El-Kadir’ (excerpt 57) as ‘the Ultimate Decider’ is a typical example of generalization, which suggests the use of a word or phrase that sounds more general than the ECR in the source text. Here, an alternative strategy might be to literally translate the ECR as ‘All powerful, Almighty’ - another example of calque. Similarly, in extract 68, the subtitler has translated the word ‘akçe’ as ‘money’, replacing the source-text ECR by a word with a broader meaning. Another form of explicitation, ‘Specification’ refers to replacing a general source-text ECR by a more precise and concrete word or phrase in translation. For example, in extract 65 the ECR ‘evladü iyal’ is an Ottoman Turkish word that means ‘children and wives’. However, the subtitler has translated this ECR as ‘children’, thus limiting the scope of the original phrase. This is a typical example of ‘specification’, a strategy based on narrowing down the potential connotations of a general lexical item into a specific one. Likewise, in extract 71, the subtitler has rendered the ECR ‘Basma’ as ‘Drape’, using a specific lexical item. Here, the word ‘basma’ could be matched by a general word like ‘cloth’, which would be an example of generalization.

Table 4. Addition

SOUND TRACK	SUBTITLE	STRATEGY	CATEGORY
(72) Ali ’den gayrı yiğit olmaz.	... and no valiant other than His Holiness Ali .	Addition	Religious References
(73) Allah rızası için El Fatiha .	For God’s mercy... recite Al Fatiha prayer .	Addition	

Though not widely used in subtitling, the strategy of addition is sometimes employed to make sure that the target audience will clearly understand the meaning of an otherwise ambiguous ECR in the spoken track. In excerpt 72, the subtitler has rendered the proper name ‘Ali’ into the target language by adding the expression ‘Holiness’ to let the target viewer know that Ali is a blessed person in Islam. Likewise, when dealing with the ECR ‘El Fatiha’ in excerpt 73, the subtitler has used the expression ‘prayer’ as an extra word to indicate that ‘El Fatiha’ is a holy verse from the Koran.

Table 5. Omission & Condensation & Compensation

SOUND TRACK	SUBTITLE	STRATEGY	CATEGORY
(74) Babamı bu obada beyliği için bizi tehlike görenler öldürdü.	Your father was killed by those who see us as a threat to their seignior.	Omission / Condensation	Historical & Cultural References
(75) Elin kevaşesi	Outsider	Omission /Condensation	Address Patterns
(76) Amin. Ya Şafi . Rabbim şifalar ihsan buyurur inşallah.	Amen. She shall recover. May God bestow a speedy recovery upon her.	Omission + Compensation	
(77) Rabbim kimseyi evladü iyaliyle imtihan etmesin. Ederse de Eyüp sabrı nasip etsin.	May God never test anyone with their children. If He does, may He grant them the patience to overcome the pain.	Omission	Proper Names (Personal Names & Geographical Names)

One of the most widely used procedures in subtitle translation is the strategy of omission, which can be defined as leaving out one word or several words in the target text because they are redundant or

misleading. This strategy is often applied due to cultural differences between the source and target language. In extract 74, the ECR ‘oba’ has been omitted from the subtitle probably because the use of the word ‘seignory’ is considered to eliminate the necessity of searching for a word in TL that corresponds to ‘oba’. This is also a good example of ‘condensation’; i.e. a concise rendering of the sound track. The omission device is at work once again in the rendering of the expression ‘elin kevaşesi’ in excerpt 75. The subtitler has translated this ECR with the word ‘outsider’, choosing not to render the word ‘kevaşe’ at all (arguably because it is an obscene word). If the strategy of omission were not used, the sense behind the word ‘kevaşe’ could be conveyed euphemistically through an expression like ‘indecent woman’. Similarly, in extract 77, the proper name ‘Eyüp’ has been omitted from the subtitle. In the source culture, Eyüp is believed to have been a prophet known for his patience; in fact, there is an expression in Turkish as ‘Eyüp Sabrı’, which means ‘Eyüp’s patience’. When dealing with this ECR, the subtitler has deleted the proper name, yet tried to communicate the sense behind this expression with the word ‘patience’. Sometimes, the strategy of omission is supplemented by the technique of ‘compensation’, as a result of the attempt to make up for any kind of loss that may occur in translation. A case in point is the rendering of the ECR ‘Ya Şafi’ in excerpt 76. Here, the translator has used the expression ‘She shall recover’ to compensate for the absence of ‘Ya Şafi’ in translation.

Table 6. Transposition

SOUND TRACK	SUBTITLE	STRATEGY	CATEGORY
(78) Selamün aleyküm Aleyküm selam	Peace be upon you And peace be upon you	Transposition	Religious References
(79) Bundan sonrası takdiri ilahi	It is up to God from now on	Transposition	
(80) Yusuf Aleyhisselam da bir rüya görmüştü.	His highness Joseph also had a dream.	Transposition	Address Patterns
(81) Hz. Peygamber’in dostu, Hazreti Ebu Bekir hicret ederken...	While his highness the Prophet and his highness Abu Bakr was migrating...	Transposition	Professional Titles

The strategy of transposition is at work when a cultural item in the source language is subtitled into an equivalent cultural concept in the target language. For instance, in the translations of the ECRs ‘Selamün aleyküm, Aleyküm selam’ (Peace be upon you / And peace be upon you - extract 78) and ‘takdiri ilahi’ (It is up to God - extract 79), the subtitler has applied the strategy of transposition, transplanting the ECRs into the target culture. In fact, the English versions of the ECRs presented in the table above represent a typically target-oriented approach manifested in the use of expressions peculiar to the target language and culture. Another example is the ECR ‘Aleyhisselam’ (excerpt 80), which has been replaced by a cultural reference familiar to target viewers. Here, the subtitler has adapted the ECR to target norms, translating it with the word ‘highness’, an expression that is part of the target language and culture.

Table 7. Substitution

SOUND TRACK	SUBTITLE	STRATEGY	CATEGORY
(82) O ancak yarınki toydan çıkar.	That can only be decided on the headquarter(s) tomorrow.	Substitution (chunked up)	
(83) Sonra onların adını kullanarak diğer Türkmen	... then used their names to get support from other Turkmen tribes for an uprising	Substitution (chunking sideways)	

obalarından biat topladılar.			Historical & Cultural References
(84) Oğuz Kavlince yeni yurdumuza yürüyeceğiz!	... as an Oguz tribe , we shall walk to our new homeland.	Substitution (chunked up)	
(85) Akçe	Coins	Substitution (chunked up)	Material Culture
(86) Süleyman Şah'ın otağı	Suleyman Shah's marquee	Substitution (chunking sideways)	
(87) Ocağımız size her zaman açık	Our tents are always open for you	Substitution (chunked down)	
(88) Sabah aşına gel	Come to the breakfast table	Substitution (chunked down)	
(89) Turgut'un yavuklusu	Turgut'un sweetheart	Substitution (chunking sideways)	Address Patterns
(90) Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla	... in the name of God, most Merciful and most Graceful	Substitution (chunking sideways)	
(91) Sen şimdi ... emirlerin sarayını boş ver de...	Let go of the palaces of ... and khans...	Substitution (chunking sideways)	Professional Titles
(92) Yaverin kendini kurtarmak için çırpırır.	Your head of guard is struggling to save himself.	Substitution (chunked up)	
(93) Bir otak başını soracaktım.	I wanted to ask about a sergeant.	Substitution (chunked down)	
(94) Efendi Titus.	Commander Titus	Substitution (chunked down)	
(95) Allameye bak!	Look at the scholar	Substitution (chunked down)	

The strategy of substitution represents a situation in which the subtitler replaces an ECR in the spoken track by a cultural item in TL that has a meaning similar to the SL cultural item. When dealing with the ECR 'akçe' in excerpt 85, the translator has used the strategy of substitution (chunking up the ECR), matching it with the 'word 'coin(s)', its functional equivalent' in the target language. Conversely, in extract 87, the subtitler has translated the word 'ocak' as 'tent', thus replacing a general ECR in the source language by a specific word in the target language. This is a typical example of substitution in the form of chunking down the ECR, a strategy used for the purpose of adapting the source-text ECR to the target culture. On the other hand, in excerpt 86, the subtitler has employed the strategy of substitution (chunking sideways): the ECR 'otağ' has been rendered into English as 'marquee' -the functional equivalent of the ECR in the target culture.

Table 8. Reformulation

SOUND TRACK	SUBTITLE	STRATEGY	CATEGORY
(96) Deli Demir	Wild Demir	Reformulation	Address Patterns

Reformulation describes a strategy in which the subtitler significantly changes the form of the ECR while keeping its original meaning unchanged. A case in point is the rendering of the ECR 'Deli' in extract 96 with the word 'Wild', where the subtitler might have been motivated by the desire to express the idea behind the source-text ECR in a completely different way.

10. Conclusion

Besides the technical constraints arising from the very nature of subtitling, translators need to deal with differences between the source and target culture, which may give rise to misunderstandings if distortions occur in transfer. As with other types of translation, rendering cultural references is one of the major challenges in audiovisual translation. In order to cope with potential problems, various translation strategies have been proposed - among them the categorization formulated by Díaz Cintas, Aline Remael, and Santamaria Guinot. *Diriliş: Ertuğrul (Resurrection: Ertugrul)*, involves a large number of ECRs, the translation of which is likely to pose special problems. In this study, the above-mentioned taxonomy of strategies has been applied to the subtitles in the film series to find out the subtitler's basic orientation in translating the ECRs in the spoken track. Correspondences have been established between these strategies and the subtitler's methods of dealing with problems related to translating ECRs. The analysis of the ECRs taken from the film series has revealed that the subtitler generally followed the norms of target language and culture through various receptor-oriented strategies: *explicitation, substitution, transposition, reformulation, addition, omission, condensation, and compensation*. Along with this predominant tendency, the subtitler also employed source-oriented strategies (*loanword* and *calque*), which created an exoticizing effect. In the subtitles under discussion, no example has been found for the strategy of *lexical recreation*.

References

- Chaume, F. (2004). Film studies and translation studies: Two disciplines at stake in audiovisual translation. *Meta*, 49(1), 12–24. <https://doi.org/10.7202/009016ar>
- Chiaro, D. (2009). Issues in audiovisual translation. In J. Munday (Ed.), *The Routledge companion to translation studies* (pp. 141-163). Oxon, Routledge.
- Díaz-Cintas, J. & Remael, A. (2007). *Audiovisual translation: subtitling*. Manchester: St Jerome Publishing.
- Díaz Cintas, J. (2008). Audiovisual translation comes of age. In Chiaro, D., Heiss, C., and Bucaria, C. (Eds.), *Between text and image: Updating research in screen translation* (pp. 1–9). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Díaz Cintas, J. (Ed.). (2009). *New trends in audiovisual translation*. Multilingual Matters.
- Díaz-Cintas, J. & Remael, A. (2021). *Subtitling: concepts and practices*. Routledge.
- Gottlieb, H. (1992). Subtitling - A new university discipline. In C. Dollerup, & A. Loddegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting: Training, talent and experience* (pp. 161-169). Amsterdam: John Benjamins.
- Gottlieb, H. (1997). You got the picture? On the polysemiotics of subtitling wordplay. In D. Delabastita (ed.), *Essays on punning and translation*. Routledge: London&New York.
- Gottlieb, H. (1998). Subtitling. In M. Baker (ed.), *Routledge encyclopaedia of translation studies* (pp. 244-248). London: Routledge.
- Gottlieb, H. (2005). *Multidimensional Translation: Semantics turned Semiotics*. MuTra 2005 – Challenges of Multidimensional Translation: Conference Proceedings. (pp.1-29).
- Guillot, Marie-Noëlle (2019). Subtitling on the cusp of its futures. In Luis Pérez-González (ed.), *The routledge handbook of audiovisual translation*.
- Hatim, B. & Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. Longman: London&New York.
- Higgins, I. & Herve, S. (2002). *Thinking French translation: A course in translation method: French to English*. Routledge: London and New York.
- Internet: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/subtitle> retrieved on February 01, 2022.

- Katan, D. (2003) *Translating cultures: An introduction for translators, interpreters and mediators*, Routledge: London & New York.
- Liu, D. (2014). On the classification of subtitling. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 5, No. 5, pp. 1103-1109.
- Munday, J. (2016). *Introducing translation studies: Theories and applications*. Routledge: New York.
- Nedergaard-Larsen, B. (1993). Culture-bound problems in subtitling. *Perspectives: Studies in Translatology*, 1:2, 207-240.
- Palumbo, G. (2009). *Key terms in translation studies*. Continuum.
- Pavlovic, N. & Poslek, D. (1998). British and Croatian culture-specific concepts in translation. In J. Ciglar-Zanic (Ed.), *British cultural studies: Cross-cultural challenges* (pp.157-168). Zagreb: The British Council Croatia.
- Pedersen, J. (2005). How is culture rendered in subtitles? In MuTra Conference Proceedings. Retrieved September 5, 2022, from http://www.euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/2005_Pedersen_Jan.pdf
- Pedersen, J. (2011). *Subtitling norms for television: An exploration focussing on extralinguistic cultural references*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Pérez-González, L. (2014). *Audiovisual translation: Theories, methods and issues*. London & New York: Routledge.
- Ramière N. (2006). Reaching a foreign audience: Cultural transfers in audiovisual translation. *The Journal of Specialised Translation*, 152-166.
- Ranzato, I. (2016). *Translating culture specific references on television: The case of dubbing*. London & New York: Routledge.
- Sánchez, D. (2004). Subtitling methods and team-translation. In Pilar Orero (Ed). *Topics in audiovisual translation*. (9-17). John Benjamins Publishing.
- Talaván, N. (2016). *A university handbook on terminology and specialized translation*. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid.
- Valentini, C. (2008). Forlìx1 – the forlì corpus of screen translation exploring macrostructures. In Delia Chiaro, Christine Heiss & Chiara Bucaria (Eds.), *Between text and image: Updating research in screen translation* (pp. 37-50).

Endnote

*The term ‘polysemiotic’ refers to the presence of two or more parallel channels of discourse constituting the text in question. The most prominent polysemiotic text type is the audiovisual text, defined by Chaume as “a semiotic construct comprising several signifying codes that operate simultaneously in the production of meaning” (Chaume, 2004, p. 16).

**‘Spotting’, is an operation in subtitling, where the translator has to calculate the time at which the subtitles will appear and disappear from the screen, so that the subtitles are synchronized with the audio.

94. Three English Retranslations of *The Tale of Genji***Oğuz BAYKARA¹****APA:** Baykara, O. (2022). Three English Retranslations of The Tale of Genji. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1468-1486. DOI: 10.29000/rumelide.1193111.**Abstract**

The Tale of Genji, (Genji Monogatari) is a written by a Japanese noble woman, Murasaki Shikibu, and is the perhaps the earliest novel ever which is revered today as a chef-d'oeuvre in the world, even though it dates back to early eleventh century. *The Tale of Genji* covers almost three quarters of a century. This work, which was partially translated into English by a Japanese politician, Suematsu Kenchō, in 1882 (1974) was later translated into English by three native speakers of English: Arthur Waley (1937), Edward G. Seidensticker (1976), and Royall Tyler (2001). The retranslations of *The Tale of Genji* provide attractive material for Translation Studies, enabling scholars to observe the dynamics of literary translation. This study was conducted within the structure of certain fields such as polysystem theories, paratexts, retranslations hypotheses and translation strategies in the domain of Translation Studies. The article focuses on the global and local translation strategies of the three English translators and compares them in order to show how these strategies affect the target text.

Keywords: *The Tale of Genji*, (global and local) translation strategies, retranslations***Genji'nin Hikâyesi* ve Üç İngilizce Yeniden Çevirisi****Öz**

Genji'nin Hikâyesi, (Genji Monogatari), aristokrat bir aileden gelen Japon kadın yazar Murasaki Shikibu tarafından 11. yüzyılın başında kaleme alınmış bir kurgu eseri olup günümüzde hâlâ bir şaheser olarak yaşayan dünyanın en eski romanıdır. *Genji'nin Hikâyesi*'ndeki olaylar, bir yüzyılın neredeyse dörtte üçünü kapsar. Japon bir siyasetçi tarafından 1882 yılında İngilizceye kısmi çevirisi yapılan bu eserin (1974) daha sonra, Arthur Waley (1937), Edward G. Seidensticker (1976), Royall Tyler (2001) gibi anadili İngilizce olan üç çevirmen tarafından İngilizceye üç tam çevirisi yapılmıştır. Bu üç çeviri, yeniden-çevirinin dinamiklerini gözlemek açısından çeviribilim çalışmalarına çekici bir malzeme oluşturur. Bu nedenle araştırmamız, ağırlıklı olarak çoğuldizge, yan metinler ve yeniden-çeviri gibi çeviribilimin çeşitli kavram ve kuramları çerçevesinde yürütülmüştür. Söz konusu erek metinlerin küresel ve yerel stratejilerini karşılaştırmak için makalede yazar, kaynak metin, İngilizce çeviriler ve çevirmenleri ayrı ayrı ele alınır. Seçilen örnekler ve yürütülen tartışmalar yoluyla, çeviri stratejilerinin erek metinlere yüklediği anlam değerlendirilir.

Anahtar kelimeler: *Genji'nin Hikâyesi*, (küresel ve yerel) çeviri stratejileri, yeniden- çeviri**1. Introduction**

As the term denotes “retranslation” is either the act of translating a work that has previously been translated into the same language or the result of such an act as a product (Gürçağlar, 2020, p.484).

¹ Doç. Dr., Yeditepe Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Çeviribilimi Bölümü (İstanbul, Türkiye), oguz.baykara@yeditepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1392-4531 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.09.2022- kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1193111]

Antoine Berman argued that translation is an “incomplete” act. Since it fails to represent the original it can only strive for completion through retranslations (Berman, 1990, p.1). According to him this “failure” is at its peak in the first translations (Berman, 1990, p.5). They naturalize foreign works to introduce them into a given target culture (Bensimon, 1990, p. ix). Subsequent translations, by contrast, pay more attention to the letter and style of the source text and maintain a cultural distance between the translation and its source (Bensimon, p. ix–x). However, this article does not intend to compare the target texts exclusively with the source text, in order to judge how faithful they are to the thousand–year–old original.

Retranslations of literature have proved to be useful data to study issues such as changing translation norms and strategies and power relations in the social, political or the cultural context (Du Nour, 1995; Kujamäki, 2001; Tymoczko, 1999). Therefore, the retranslations of *The Tale of Genji* constitute attractive material for the Translation Studies and literature researchers who are interested in the dynamics of literary translation. This article aims to find an answer to some crucial questions by investigating the global and local strategies of target texts within the framework of principles, concepts and theories of Translation Studies such as polysystem, paratexts and retranslation.

The article consists of five sections; the first section presents the theoretical framework and the methods used in the study. The second section presents the author, the source text and its English translations and the translators. The third section provides an overview of the socio–cultural environment of the translators and their translations. In order to determine the *global translation strategies* of the target texts, the article focuses on the following questions in order to posit illuminating responses in the paratexts. *The Tale of Genji* is an ancient oriental text written in classical Japanese which is a rarely studied language. Why was the first Western translator an Englishman and why was the text translated in England and not in English–speaking country? Though Waley’s translation gained a wide reputation (Askew, 2009, p.1)² what are the factors that motivated the publication of the retranslations by Seidensticker and Tyler in 1976 and 2001 respectively? What were the translation strategies of the translators? How did the translation strategies correspond to the norms of the time? How were the trends of the English and American literary systems reflected in the translators’ attitudes towards the target text and target text readers, and what were the purposes and functions of their translations?

The fourth section focuses on the question of how the target texts differ in terms of completeness and lexico–stylistic features (Toury, 1995, p.57–59); and it presents selected set of examples and relevant discussions on the *local translation strategies*. The final section entails some concluding remarks.

2. Theoretical Approach

Even–Zohar’s polysystem theory provides a new perspective in Translation Studies. Considering literature and culture as interlocked systems, Even–Zohar emphasizes the role and place of translated literature in relation to indigenous literature. For example, if we consider the literary texts of a nation as a literary system, translated literature can be seen to form a different system within it. Translated literature interacts with other translated literary texts, as well as with other texts in the national literary system. Depending on their functionality, as Even–Zohar puts it, a new hierarchical relationship will emerge between these systems over time, and this will determine the translation strategies (Even–

² Virginia Wolf, Browning and Masamune Hakuchō (a Japanese literary critic) praised Waley’s translation.

Zohar, 1990). Rather than focusing on source texts, this systemic approach emphasizes the study of target texts and their relationship with the target language and culture.

The main contribution of Toury in Descriptive Translation Studies is his view of translation as a binary opposition between target and source texts. By focusing on the target text, Toury avoids the supreme dominance of the source text. He presumes that translations are facts of the target culture and, thus, they are a part of the target polysystem, where the source text is in the secondary position (Toury, 1995, p.24). This notion enables us to study the translations by eliminating prescriptive value judgments, and by contextualizing the translation in the target system in which it is produced.

This article also emphasizes the translator's role as a mediator of information i.e. a cultural agent. Translating is an activity influenced by the preferences and decisions of individual translators. Vermeer reiterates the translator's role as a decision-maker (Vermeer, 1989). On the one hand the translator works in the source system and, on the other, in the target system, influenced by its literary, linguistic and socio-cultural norms, where the translator determines the translation strategies.

The analysis in this article will essentially be based on global and local translation strategies for all three translations. In Chesterman's words, "global strategies" are applied in response to the question "how to translate this text or this kind of text", while "local strategies" correspond to the question "how to translate this structure/this idea/this item" (Chesterman, 1997, p. 90-91). Global translation strategies are studied, in the light of Genette's (1997, p.5) terminology, by analyzing various paratexts. Paratexts here refer to both peritexts related to the translations (textual elements within the book, such as the introduction, footnotes, comments, etc.) and epitexts (extra textual elements, such as translation reviews, translator's interviews, his commentaries on translation, diaries, etc.).

The analysis of paratexts provides evidence in tracing the act of translation and its implicit and explicit referents. As Basil Hatim puts it, textual materials demonstrate how agents "pursue rhetorical purposes in texts, perform efficiently within the conventions governing certain communicative events or genres and finally relay attitudinal meanings through discourse" (Hatim, 1997, p.100). With the interpretation of textual (paratextual) materials, intended aims, governing norms, the referents of the particular choices in the text (translation) may be revealed accordingly.

In this article, I pay attention to elements revealing translators' views on the source and target texts and audience and the purpose of the translation by focusing on comments justifying the adopted translation strategies.

Here, local translation strategies are studied comparatively by analyzing four particular features of target texts-titles of chapters, nouns and proper nouns, appellations and, lastly, the poetry translations. Epitexts are utilized which provide valuable information on the background of the target texts, as well as on the still ongoing debate over the interpretations of the source text. Although the validity of some of the interpretations of *The Tale of Genji* made over a long period of time can be questioned, the interpretations have become an integral part of the book, because they keep influencing the readers.

3. The Tale of Genji

3.1. The author

The author of the novel is Murasaki Shikibu and although the date of her of birth has not been determined yet, it is thought to be between 973-978 AD, and her death is estimated to be sometime after 1013 AD (Puette, 1983, p. 51). Consequently, the year 2013 was the thousandth anniversary of the death of the author and it was celebrated all over Japan. We know from Shikibu's own writings that she came from a distinguished family and was the daughter of the provincial governor Fujiwara no Tametoki who worked as a provincial governor. Because of the position her father occupied, Shikibu no Daijō (Board of Rites of Imperial Government), the author was given the name “shikibu” (board of rites). In those days it was common for women to be referred to by the office names of their fathers or spouses. The name Murasaki, her nickname, probably came from the female character that had the same name in her novel (Keene, 1999, p. 479).

The author married a mid-level aristocrat Fujiwara no Nobutaka, despite his advanced age, in 999 AD, and the following year her daughter Kenshi was born. But a year later, in 1001, her husband died. It is believed that Murasaki Shikibu began writing The Tale of Genji to alleviate the pain of her husband's sudden death. The initial chapters of her novel were very much admired by the courtiers and as a result her fame was established among the aristocrats and she was summoned to the imperial court around 1005 or 1006. So, she was appointed as a “lady in waiting” (nyōbō) to Emperor Ichijō's wife, Shōshi, the daughter of the regent Fujiwara no Michinaga. There was a group of talented court ladies around Shōshi and Murasaki gained esteemed place among them. She continued writing the Tale of Genji during her spare time at the court and outside until her late years. She described her activities at the court in her own diary, *Murasaki Shikibu Nikki*, where she records events from 1008 to the beginning of 1010. When Emperor Ichijō died in 1011; Empress Shōshi moved from the place to the Fujiwara mansion near Lake Biwa, accompanied by Murasaki. Murasaki Shikibu, as Shirane reports, was still in the service of Shōshi in 1013 and died in 1014 at the age of forty-one (Shirane, 1987, p. 221, 222).

3.2. The novel

In the first 41 chapters of the novel, the protagonist Genji's life and especially his love adventures are recounted. The novel, which begins with the love affair between Genji and his stepmother Empress Fujitsubo, continues with the forbidden love affair between his wife Onna San-no-Miya and Kashiwagi and ends with the sudden death of Genji's young wife Murasaki. Meanwhile, Genji's rise and fall in the palace, his exile to the city of Akashi in the Suma District, and his return from exile are told. Although his love affairs with many women other than his two wives are handled in separate chapters, these are almost independent stories in the novel. In the last 13 chapters, the heroes and heroines of the new generation after the death of Genji, such as Yūgiri, Kaoru, Niou and Ukifune, take over the scene, and involve in an interesting array of adventures before the readers with their loves, regrets and fortunes.

The original text of the Tale of Genji did not survive. The manual duplication of the text and the subsequent merging of some chapters caused damage to the source text and by the 13th century, many different versions emerged. Existing variants of Genji are broadly divided into three domains: the Kawachi tradition (Kawachibon), the Aobyōshi tradition (Aobyōshibon), and the Beppon, a distinct group that falls outside the two. But the Aobyōshibon tradition seems more concise in style and probably closer to the original (Shirane 1987, p. 226).

4. English Translations of *The Tale of Genji*

The translators in general differentiate between global and local translation strategies. Global translation strategies apply to a text as a whole as a result of the translator's personal choice for the reproduction of the whole conceptual image of the source text in order to meet the communicative and cognitive needs of the target audience. Local translation strategies are applied when translating words, grammar constructions, idioms, etc. of the source text (Romaniuk & Zapotichna, 2020, p.125-127). As mentioned in section one, this analysis will essentially be based on global and local translation strategies for all three translations. The global translation strategies will be studied, by analyzing various paratexts, i.e. peritexts and epitexts (following Genette's terminology).

4.1. Analysis of the Global Translation Strategies of the English Translations

4.1.1. The First Translation of *The Tale of Genji* (1937):

Arthur Waley (1889–1966) was the first European translator who produced the first retranslation of *The Tale of Genji* from classical Japanese. What was it that motivated Waley to translate Eastern literature? One of his biographers attributes Waley's anti-Orientalism to his Jewish identity (De Gruchy 2003, p. 34–85). Waley was born Arthur Schloss in London with a German–Jewish father, D. F. Schloss and an Anglo–Jewish mother, R. S. Waley. He changed his family name to Waley, his mother's maiden name, in order to hide his Jewish identity because of the anti-Semitic mood of the age. Being Jewish, Waley always identified himself as an outsider and “made conscientious identification with victims of imperialism”. Arthur learned Latin and Greek in high school. Then he took the typical path of elite students and went to Cambridge. At Cambridge, he excelled in the Classics. After graduation, he got a job as a curator at the British Museum in 1913. His first encounter with the East is said to have been in this museum. Here he started his translations of Eastern literature.

The Tale of Genji was published serially in six volumes by George Allen and Unwin between 1925 and 1933 in London. The division of The Tale into six volumes was done by Waley, and the source text consists of fifty–four chapters. Waley translated only fifty–three, leaving out chapter 38 (Suzumushi), as he stated in the introduction to volume six. (De Gruchy, 2003, p. 125)

Since I could not get hold of these six volumes published by George Allen and Unwin between 1925 and 1933, I checked the paratextual details from the First Modern Library Edition of *The Tale of Genji* published by Random House in 1960 in Tokyo. The separate six books (or parts as cited) are collected in one volume of 1135 pages with a 16–page introduction; however, the source text Waley used is not indicated in any part of his translation. At the beginning of each part, he gives a list of the most important characters and a genealogical table of the group. There are approximately 15–20 short footnotes in each chapter, depending on the length of the narrative, but no illustrations.

According to Genette (1997:198–210), the prefaces of books function as themes of the “why” and “how” they aim at the readers. The first aim is directed to convince the readers to buy the book by emphasizing its merits, while the second aim is to ensure that the book is read properly.

In his introduction, Waley does not give much information about his translation. He gives an account of the author's family origins, her marriage, and her life at the imperial court of Kyoto, her entourage, and several excerpts from her diary. He also touches upon the composition of *Genji* as to how and when she started and finished it. The reader understands from the preface that it is an important classic of Eastern

medieval romance, but Waley, the translator, does not advise the reader on how the book should be read. He does not make any comments on the translation process nor does he give information about the literary trends, or socio cultural climate of his time—which would be of value for extrapolating the translational norms of the period he lived in.

However, there are two academic biographies on Waley that give ample information on his life, works and achievements in detail. The first one is written by John de Gruchy (de Gruchy, 2003) and the second is by Sukehiro Hirakawa written in Japanese (Hirakawa, 2008). They are both literary critics and shed light on the social, intellectual and literary atmosphere of Waley's time. De Gruchy, for example, indicates that Waley did write articles on the work he was translating:

Waley began translating Genji, in the sense of reading and interpreting, as early as 1921 when he wrote his article, "An Introspective Romance" which showed his intimate familiarity with the text. There he spoke of the "extreme and unexpected sophistication of Genji" and announced his intention to translate it completely. In the meantime he magnanimously recommended the "resurrection" of Suematsu's fragmentary version³, which was to suffice until his own task was begun (De Gruchy 2003, p.124).

Waley was in fact a part of a literary group of people which launched the canon of the English polysystem. This was the Bloomsbury Group, an influential aggregate of English writers, intellectuals, philosophers and artists, the best known members of which included Virginia Woolf, John Maynard Keynes, E. M. Forster and Lytton Strachey. They lived, worked and studied together near Bloomsbury, London, during the first half of the 20th century. Their works and outlook deeply influenced the English polysystem of literature, aesthetics, criticism, and economics as well as modern attitudes towards feminism, pacifism, and sexuality. The British Vogue Magazine, among others, published the articles of Virginia Woolf, Clive and Vanessa Bell, J. M. Keynes, and Raymond Mortimer. In 1924 Waley contributed two articles to *Vogue* on Murasaki Shikibu and *The Tale of Genji*, thinking that it would be a perfect vehicle for the promotion of his translation (De Gruchy, 2003, p. 124).

As the volumes of Waley's translation appeared, Western reviewers were covetous and enthusiastic. They tended to search for parallels for the *Genji* in Western fiction. As De Gruchy reports (2003, p. 126), in the United States, John Carter of the *New York Times* called the *Genji* "an Eastern 'Tom Jones' ". The hero Genji was labeled "the Don Juan of the East" by Katherine Angell of the *Saturday Review*, and she compared Murasaki with Jane Austen. A review in the *Times Literary Supplement* hailed the "miracle" of Murasaki's creation of "the modern novel" which still managed to preserve "the fragrance of that fresh and sincere romance through which the very sensitive perceive the beauty and sorrow of the world". Virginia Woolf reviewed Waley's first volume, for *Vogue*, in 1925. She found it fascinating that "the accent of life" as depicted in Waley's *Genji*, "did not fall upon war; or the interests of men did not center upon politics." She noted how, while Murasaki was "sitting down in her silk dress and trousers with pictures before her and the sound of poetry in her ears, with flowers in her garden and nightingales in the trees, her contemporaries in Western Europe were perpetually fighting..." (De Gruchy, 2003, p. 128).

Readers were moved by Waley's prose, and though they could not read *Genji*'s source text, they suspected that such beauty might not exist in the original. According to Susan Bassnett-McGuire, such a perception of the source culture as existing "on a lower cultural level" and needing to be "upgraded" by the translator is a traditional orientalist's response, to a translation from a non-European language (1991, 71). The case of Fitzgerald's comments on his need to add art in his translation of Omer Khayyam

³ Suematsu Kenchō's partial translation made in 1882. See (Shikibu 1974).

will be familiar to all. In short, Waley remained faithful to the poetics of his time and he was even innovative enough to please his readers.

On the other hand, Waley had stood against Eurocentrism and imperialism. Basil Hall Chamberlain (1850–1935), the English Japanologist, was “the supreme authority on Japan” in England, and he both influenced and reflected Western opinion of Japan and Japanese literature (Hirakawa, 2008, p.11). He was too Eurocentric to appreciate the true worth of Japanese literature because it was the literature of “the other”. Waley’s translation was important because it forced Western readers to reconsider Chamberlain’s views. Therefore, the publication of Waley’s *Genji* was “a historical breakthrough” (Hirakawa, 2008, p. 9). This translation challenged Western prejudices against Japanese civilization as a whole.

According to Hirakawa, Waley’s antagonism towards Chamberlain made him start his Japanology as an antithesis to Eurocentrism. Though Waley had never set foot in Japan, he translated Japanese classics into contemporary English. Waley’s success as a translator owes much to his beautiful prose which moved the translation of *The Tale of Genji* from the periphery to the center of the English literary polysystem. Even after the publication of other English versions, Waley’s work remains a remarkable record of Edwardian language and aesthetic norms.

4.1.2. The Second Translation of *The Tale of Genji* (1976).

Edward G. Seidensticker (1921–2007) was born in Castle Rock, Colorado. He earned a bachelor’s degree in English from the University of Colorado in 1942. At the university, he also attended the Navy’s Japanese Language School. He moved there from the West Coast after Pearl Harbor. In World War II, Seidensticker was a language officer with the Marines in the Pacific, going ashore at Iwo Jima, he later recalled, as “loaded down with dictionaries.” After the WW II ended, he worked as a translator in occupied Japan.

Wanting to return there, Seidensticker earned a master’s degree in international affairs from Columbia in 1947. He spent several years in Japan as a foreign–service officer and studied Japanese literature at Tokyo University. He lived in Japan full time from 1948 to 1962. On his return to the United States, he taught at Stanford and the University of Michigan before joining the Columbia faculty in 1978.

He was a noted scholar and translator of Japanese literature. He was particularly known for his English version of *The Tale of Genji*, which is reckoned among the best modern translations from Japanese literature.

Seidensticker’s version of *The Tale of Genji* was first published in 1976. I have had access to the ninth imprint of the Tuttle edition from 1987, which consists of two volumes amounting to 1090 pages, complete with ample illustrations. On the cover there is the picture of a folding screen painting. We see four paragraphs inside the front and the back cover pages instructing the readers about *how* and *why* this book should be read:

Now, from the skilled hand of Edward Seidensticker, *The Tale of Genji* emerges in a new translation — one that does not seek to supplant Waley’s but to reflect with more accuracy and with less elaboration the work that Lady Murasaki actually created. (...) The reader, of course, will have to make his own judgment, but for those who already know *The Tale of Genji* in its earlier English version, this new version has innumerable interesting and delightful revelations. For those who are making their first acquaintance with the novel, no better introduction could be sought than the one presented

in Mr. Seidensticker's masterly work. The publisher takes the greatest of pleasure in offering it here in a faithful paperback reproduction.

The translation introduces briefly the new translator and his academic and literary achievements. In accordance with Genette's categorization, this paragraph, which is the voice of the publisher, clearly presents *themes of the why* and *themes of the how* – that is, it recommends potential readers to become actual readers and instructs them on how to read the text (Genette, 1997, p. 209).

This translation has 15 page of introduction. Seidensticker touches upon the difficulties of translating classic texts from the Heian Period. After mentioning about the difficulty of translating puns and metaphors in poems, he turns to the shortcomings of Waley:

Arthur Waley's translation of *The Tale of Genji* has been so important to me over the years, however, that I feel impelled to remark briefly on my reasons for undertaking a new translation. It was my introduction to Japanese literature, and its power upon repeated readings –I could not give their total number–has continued to be so great that the process of preparing a new translation has felt like sacrilege.

Yet the fact remains that the Waley translation is very free. He cuts and expurgates very boldly. He omits one whole chapter, the thirty–eighth, and close scrutiny reveals that the titles of at least two chapters, the thirtieth and the forty–first, are meaningless in his translation because he has omitted the passages from which they derive (Shikibu, 1976, p. xiv).

At the end of his introduction Seidensticker states his skopos:

If it should be the aim of a translation to imitate the original in all important matters, including the matter of rhythm, then it may be said that the translation offered here has set itself a fuller set of aims than did that of Waley (Shikibu, 1976, p. xv).

Only at the beginning of the first chapter does Seidensticker give a list of the most important persons of the characters of the novel. There are footnotes on almost every other page.

4.1.3. The Third Translation of *The Tale of Genji* (2001):

Royall Tyler was born in London in 1936, grew up in America and, during his high school years he lived in France. He is a scholar and translator of Japanese literature. He has a B.A. in Far Eastern Languages from Harvard University, and a Ph.D. in Japanese literature from Columbia University. Between 1990 and his retirement in 2000, he taught at the Australian National University in Canberra.

Tyler's translation of *The Tale of Genji* was published in 2001 by Penguin Books in single volume amounting to 1182 pages with abundant illustrations. The cover page includes a picture of Genji, followed by a number of book review excerpts from well-known newspapers and magazines praising Tyler's translation of Genji.

In the introduction, the translator underlines the importance of the *Tale of Genji* and lists the full translations of the novel both in English and other languages:

Arthur Waley's pioneering translation (1933), followed by Edward Seidensticker's in 1976, have made Genji famous in English, and there are also complete translations from the original into German, French, Russian, Chinese (two), and Korean. Others into Czech, Finnish, and Italian are under way. This new English version joins a distinguished and growing company, which is as it should be for so great a classic. (Shikibu, 2003, p. xii).

Tyler informs the reader that his translation is based on the three compendiums of the Japanese classics as source text. The translator then adds that the narrator of *Genji* is acutely aware of social rank; as if telling a tale to her mistress, she refers to the characters in extreme discreetness. A rare personal name she mentions is that of an intimate male subordinate to a great lord or an occasional page girl. Keeping track of the characters easily in the original requires an almost instinctive grasp of context-dependent clues that the narration provides.

As Tyler points out, poetry was first of all a matter of social necessity in Heian culture. Courting required an exchange of poems, as did many other moments in life, and someone distinctly inept at it was socially disadvantaged.

There are two long sections titled “Readers and Reading in the Author’s Time” and “Reading *The Tale of Genji* Today” where the translator addresses the readers directly and instructs them on “why” and “how” they might read the book. He then turns to *The Tale* as fiction or history, informing about its documentary character as it evokes court life “in a world in which life’s cruelties show clearly enough through the grace of color and form—the form of manners, words, and feelings as well as of things” (Shikibu, 2003, p. xxvi).

A final matter concerns the months of the year and the ages of the characters; he informs about the illustrations in the text; that they are redrawn by a contemporary artist from a wide range of medieval material, mainly painted scrolls (emaki) from the depictions of objects and scenes in the earlier versions of *Genji*.

The introduction ends here. Despite the long and detailed account of the translation process and product, the translator—unlike his predecessor Seidensticker—does not state his skopos or explain as to why he retranslated the long Japanese classic in the first place. Nowhere in the paratexts does he mention the factors that motivated him to embark on this huge project.

Of all three translations, footnotes are the most abundant in Tyler’s *Genji*, amounting to sixty-five in the first chapter alone. At the end of the book there is an appendix which entails a map of the places mentioned in the tale, the plan of the ancient city of Kyoto, the Inner Palace and its interior in four separate pages. The following nine pages from 1125 to 1133 is a chronology of events which goes chapter by chapter to the end with dates and the names of dramatis personae. Apart from the general glossary that covers 29 pages, the book also contains a detailed list of “Clothing and Color”, “Offices and Titles”, a “Summary of Poetic Allusions identified in The Notes” “Characters in *The Tale of Genji*” and the chapters in which they appear, and finally a “Further Reading List”.

4.2. Analysis of the Local Translation Strategies of the English Translations

In order to elucidate the local translation strategies (lexico-stylistic items such as words, grammar constructions, idioms, etc.) four features were chosen from the source and the target texts. These are: the chapter titles, nouns and proper nouns, appellations and lastly the poetry translations.

4.2.1. Titles of the Book Chapters

We do not know when exactly the chapters took the present form in the *The Tale of Genji* but they may have derived from poems, allusions to plants, flowers or place names in the source text. By looking at the chapter titles alone one can understand that they are composed of the heroins’ sobriquets coined

from the names of the flowers (Murasaki, meaning purple gromwell; Yūgao, moon flower; Asagao, morning glory, etc. or geographical place names around the Capital Kyoto such as Akashi, Suma, etc.).

In order to analyze the local translation strategies of each translator, only 15 chapter titles out of 54 are selected for convenience, and they are shown in Table 1.

Chapter	Japanese	Waley	Seidensticker	Tyler
01	<i>Kiritsubo</i> (桐壺)	“Kiritsubo”	“The Paulownia Court”	“The Paulownia Pavilion”
02	<i>Hahakigi</i> (帚木)	“The Broom–Tree”		
03	<i>Utsusemi</i> (空蟬)	“Utsusemi”	“The Shell of the Locust”	“The Cicada Shell”
04	<i>Yūgao</i> (夕顔)	“Yugao”	“Evening Faces”	“The Twilight Beauty”
05	<i>Wakamurasaki</i> (若紫)	“Murasaki”	“Lavender”	“Young Murasaki”
06	<i>Suetsumuhana</i> (末摘花)	“The Saffron-Flower”	“The Safflower”	
07	<i>Momiji no Ga</i> (紅葉賀)	“The Festival of Red Leaves”	“An Autumn Excursion”	“Beneath the Autumn Leaves”
08	<i>Hana no En</i> (花宴)	“The Flower Feast”	“The Festival of the Cherry Blossoms”	“Under the Cherry Blossoms”
09	<i>Aoi</i> (葵)	“Aoi”	“Heartvine”	“Heart–to–Heart”
10	<i>Sakaki</i> (榊)	“The Sacred Tree”		“The Green Branch”
11	<i>Hana Chiru Sato</i> (花散里)	“The Village of Falling Flowers”	“The Orange Blossoms”	“Falling Flowers”
12	<i>Suma</i> (須磨)	“Exile at Suma”	“Suma”	
13	<i>Akashi</i> (明石)	“Akashi”		
14	<i>Miotsukushi</i> (漂標)	“The Flood Gauge”	“Channel Buoys”	“The Pilgrimage to Sumiyoshi”
15	<i>Yomogiu</i> (蓬生)	“The Palace in the Tangled Woods”	“The Wormwood Patch”	“A Waste of Weeds”

Table 1. Book Chapters

In Waley’s translation, five chapter titles out of 15 are the same as the source text whereas Seidensticker’s has one and Tyler’s has none. As for the whole novel, in Waley’s translation 19 chapter titles are identical with that of the source text whereas Tyler’s has three and Seidensticker’s has only two identical ones. This means that the chapter titles were fairly foreignized (by 35 %) by Waley; however, almost completely domesticated by Seidensticker and Tyler.

4.2.2. Nouns and proper nouns

The translations of *The Tale of Genji* offer us valuable information about the nature of their local translation strategies. I got my data of nouns and proper nouns from the very first page of the novel. I selected ten lexical items from each translation, as shown below, to compare and contrast them in order to find out the translators' strategy in handling this problem as shown in Table 2.

ORIGINAL	Waley	Seidensticker	Tyler
1- 帝 Mikado	Emperor	Emperor	His Majesty
2- 上がりたまへる御方 agari tama heru okata	Gentle women of the Wardrobe and Chamber	Grand Ladies	Consorts and Intimates
3- 下臈の更衣たち gerō no kōi-tachi	Minor Ladies Wardrobe	Lesser Ladies	Lesser Intimates
4- 殿上人 や 上達部 denjoubito ya kandachime	Barons and Courtiers	Ladies and Courtiers	Senior Nobles and Privy Gentlemen
5- 楊貴妃 yang guifei	Mistress of Ming Huan	Yang Kei Fei	Yōkihi
6- 大納言 dainagon	Coincillor	Grand Coincillor	Grand Coinselor
7- 東宮 tōgū	Heir Apparent	Crown Prince	Heir Apparent
8- 渡殿 watadono	A portico	A gallery	A passageway
9- 袴着ぎ hakamagi	The Putting on of the Trousers	Bestowing of the Trousers	Donning of the Trousers
10- 内蔵寮納殿 Naizōryō osamedono	The Imperial Treasury and Tribute House	The Treasury of Stewards Offices	Court Repository and the Imperial Stores

Table 2. Nouns and Proper Nouns

The first example *mikado* is a common noun in the source text and so are its equivalents in Waley and Seidensticker who both translated it as *emperor*. Tyler, however, rendered it as *His Majesty* which is a form of address for an emperor. The second, third, fourth, sixth, eighth, ninth and tenth examples in the source text are more or less similarly translated into all target texts. However, the fifth example *Yang Guifei* is the name of a concubine of the Chinese Emperor which is rendered in Waley as the “Mistress of Ming Huan”⁴, with a possessive construction; in Seidensticker as *Yang Kei Fei*, the proper name of the Chinese concubine; and in Tyler as *Yōkihi*, with the Japanese (foreignized) pronunciation of the same name. As for the equivalent of the seventh example, Waley and Tyler use the word *Heir Apparent* and Seidensticker *Crown Prince* which is a relatively new compound in English compared with the former. Yet this lexical item in the source text is *tōgū*, meaning actually “the Eastern Palace”⁵. Here all

⁴ He reigned from 712 to 756 AD.

⁵ The name of the Palace, “tōgū,” seems to be a metonymy for “the legitimate heir to the throne”.

three translators exercise domestication to make this ancient source text as clear as possible for the foreign readership, despite their individual choices.

4.2.3. Appellations and Sobriquets

The Tale of Genji is tightly woven with an array of social ranks and there are more than four hundred characters with no personal names. Those with personal names are usually male or female servants or the household staff who are relatively of low rank. The main characters are all referred by their official, social, administrative or military “appellations” which ironically change throughout the narrative as their career or position progress in time.

For example, *chūjō* is translated as “captain”, a rank in the Palace Guards. However, *chūjō* is used to identify eleven different male characters at some stage in their careers, including Genji himself, his son Yūgiri, his acquaintance Kashiwagi, his stepson Kaoru, etc. as well as a number of female attendants. Yet when these characters are promoted in rank, they are referred to by a new title. This was a part of everyday life at court, and Heian readers would immediately understand from the context which character was meant by which appellation. But modern readers cannot understand this because they need more assistance (Midorikawa, 2003).

How did the English translators of *Genji* cope with the problem of appellations in the target text? Translators have adopted different strategies.

In order to elucidate the question of appellations, the initial passages of Chapter 46 (*Shii ga Moto*) has been chosen as it presents instructive data. In this context Niou, the Minister of War makes a pilgrimage to Hatsuse Temple which gives him the opportunity to stop at Uji briefly. Kaoru catches up with him and he arranges a place for him and for his retinue to stay by the river. This is the villa of Yūgiri which he has inherited from his father Genji. Prince Hachi who lives a hermetic life across the river invites all the guests over to his place.⁶

The data of appellations selected from Chapter 46 are presented in Table 3.

Source Text	Waley's Target Text	Seidensticker's Target Text	Tyler's Target Text
兵部卿宮 <i>Hyōbukyō-no-miya</i>	Niou	Niou	His Highness of the Bureau of War
右大殿 <i>Udai dono</i>	Yūgiri	Yūgiri	His Excellency of the Right

⁶ Classic Japanese source text: Chapter 46 - *Shii Ga Moto* 1-如月の二十日のほどに、兵部卿宮、初瀬に詣でたまふ。古き御願なりけれど、思しも立たで年ごろになりけるを、宇治のわたりの御中宿りのゆかしさに、多くは催されたまへなるべし。うらめしと言ふ人もありける里の名の、なべて睡ましう思さるゆゑもはかなしや。上達部いとあまた仕うまつりたまふ。殿上人などはさらにもいはず、世に残る人少なう仕うまつれり。
六条院より伝はりて、右大殿知りたまふ所は、川より遠方に、いと広くおもしろくてあるに、御まうけさせたまへり。大臣も、帰さの御迎へに参りたまふべく思したるを、にはかなる御物忌みの、重く慎みたまふべく申したなれば、え参らぬ由のかしこまり申したまへり。
宮、なますさまじと思したるに、宰相中将、今日の御迎へに参りあひたまへるに、なかなか心やすくて、かのわたりのけしきも伝へ寄らむと、御心ゆきぬ。大臣をば、うちとけて見えにくく、ことごとしきものに思ひきこえたまへり。
... 匂宮と八の宮、和歌を詠み交す]

六条院 <i>Rokujō in</i>	Genji	Genji	His Grace of Rokujo
宰相中将 <i>Saishō-no-Chūjō</i>	Kaoru	Kaoru	Consultant Captain
八の宮 <i>Hachi-no-miya</i>	Prince Hachi	Eighth Prince	Hermit prince

Table 3. Appellations

Below the appellations in the source text will be cross-examined with their equivalents in the target texts.

Niou, the Perfumed Prince, is the title of Chapter 42 in the source text. He is the third son of Emperor Kinjō and Akashi and empress. Waley and Seidensticker refer to him with his sobriquet Niou, but Tyler follows the convention in the source text and addresses him with his administrative title “*Hyōbukyō-no-miya*”, translated into English as “His Highness of the Bureau of War”.

Yūgiri, the evening mist, is the title of Chapter 38. Yūgiri is the first son of Genji by his first wife. Waley and Seidensticker refer to him with this nick name but Tyler follows the source text: “*Udai dono*” and he addresses him as “His Excellency of the Right” which is his administrative title. The Ministry of Right and Left was a government position in Japan since 702 AD from the late Nara Period and Heian Era.

Kaoru, known for his wonderful natural fragrance, was the ostensible son of Genji. Waley and Seidensticker him address by this sobriquet, whereas Tyler refers to him as the “Consultant Captain” which is the direct translation of *Saishō-no-Chūjō*.

The Eighth Prince–*Hachi-no-miya* is the younger brother of Genji. In the source text basically means “Eighth Prince”. Seidensticker and Waley refer to him as “Prince Hachi” because “hachi” means “eight” in Japanese. However, Tyler calls him “Hermit Prince” probably alluding to his saintly side.

Genji, the shining Prince, is almost exclusively referred to by this name throughout Waley’s and Seidensticker’s translations. The original text, however, refer to him according to the position he occupies in different chapters. In Chapter 46 he is referred to as *Rokujō in*–the owner of the Rokujō Palace–with no mention of the name Genji. Though Waley and Seidensticker stick to “Genji”, Tyler translates the name exactly as it is in the source text: “His Grace of Rokujo”.

It is obvious from the table that there is an absolute overlap of Waley and Seidensticker in this context. By using the popular names of the characters, they resort to domestication. However, Tyler, by translating the appellations in the source text strictly foreignizes them for his target readers.

4.2.4. Poetry Translations

There are almost 800 poems in *The Tale of Genji*, which are widely known as *waka* (Japanese poem) or *tanka* (short poem). *Waka* is not free verse; it has a structure. Here, it refers to *tanka*, short poems which consist of 31 syllables in the 5–7–5–7–7 format in five lines. In the printed Japanese text, the whole poem is only one line, whereas in manuscript, it is two. These thirty–one–syllable tankas blend easily into the prose text in *The Tale of Genji*, heightening its rhythms and forming a continuum with it. There is no rhyming. These short poems may have several roles, as dialogues, messages, forms of

communication between lovers or as interior monologues. Many of the poems are allegorical and contain metaphors. Literary puns and other devices for enriching the content are also encountered frequently and they pose difficulties for the translator. In prose text these lyric poems usually indicate conversational exchanges, which help the plotline rise to an emotional climax. However, the tanka is asymmetrical and is not easy to render into even-numbered lines, keeping the form and the content steady.

To analyze the local translation strategies involved, I have chosen two examples of tanka from the first chapter of *The Tale of Genji*. Below are two tankas in Classical Japanese and the three sets of English translations.

The first poem is written by the Emperor and sent to Genji's maternal grandmother to express how he misses his orphaned son.

Example-1:

Original Poem in Classical Japanese

“Miyagino no tuyu huki musubu kaze no oto ni
Kohagi ga moto wo omohi koso yare”⁷

Waley's Translation (p. 11)

At the sound of the wind that binds the cold dew on Takagi moor, my heart goes out to the tender lilac stems.

Seidensticker's Translation (p. 9)

At the sound of the wind, bringing dew to Miyagi Plain,
I think of the tender hagi upon the moor.

Tyler's Translation (p. 8)

Hearing the wind sigh, burdening with drops of dew all Miyagi Moor,
My heart helplessly goes out to the little *hagi* frond.

Here, *hagi*, the small bush clover, symbolizes the vulnerability of the boy and the plant is frequently associated in poetry with Miyagi Plain. "Miya" here hints at the palace where the emperor is vexing and thinking of Genji's deceased mother (De Wolf, 2014, p. 18–19).

Waley, unlike the other two translators, does not take up the poems separately but treats them as a part of the prose conversation by summarizing or explaining the poems he makes them unobtrusive in the text.

The “Miyagi” in the source text is manifestly repeated in Seidensticker's and Tyler's translations but Waley uses the word “Takagi moor” instead, whereby he misses the allusion to “Miya”. “Miyagi”⁸ and “Takagi” are both geographical names referring to different locations. He also uses the word *lilac* for *hagi* (bush clover), which symbolizes the Emperor's, little son. As a result, the poem which reflects the

⁷ p.2-2 (<http://jti.lib.virginia.edu/japanese/genji/roman.html>)

⁸ Miyagi Prefecture in Tōhoku area.

genuine concern of a father for his orphaned son in the source text sounds like a poem of romance in Waley's target text. However, it should be noted that Waley never went to Japan and did not learn modern Japanese.

Seidensticker, on the other hand, uses couplets—a more conventional poetic form in the West; they are not embedded into the text. He transliterates the Japanese words, *hagi* and *miyagi* whereby he preserves the metaphoric content attached to these words.

Tyler also translated this poem in verse form also. His verse translations are more organized than Seidensticker's, for he does not opt for two symmetrical lines but tries to imitate the asymmetry of tanka as 5–7–5 (17 syllables) in the first line and 7–7 (14 syllables) in the second. The result is not of course a poem that sounds like a poem in English, except some satisfactory examples, but it is quite remarkable that he kept this strategy throughout the whole work. Here he has 17 and 14 syllables in two successive lines and his translation sticks closer to the source text by bringing the meanings and the poetic images of *miyagi* and *hagi* to the fore.

The second poem again belongs to the Emperor. He composed it for the Minister of the Left on the occasion of Genji's coming-of-age ceremony. It contains references to the engagement of his son Genji, to the daughter of the minister.

Example – 2:

Original Poem in Classical Japanese

“Itokinaki hatu–motoyuhi ni nagaki yo wo
tigriru kokoro ha musubi kome tu ya”⁹

Waley's Translation (p. 19)

“ . . . The Emperor recited a poem in which he prayed that the binding of the **purple** filet might symbolize the union of their two houses . . . ”

Seidensticker's Translation (p. 18)

The boyish locks are now bound up, a man's.
And do we tie a lasting bond for his future?

Tyler's Translation (p. 16)

Into that first knot to bind up his boyish hair did you tie the wish
That enduring happiness be theirs through ages to come?

In the second example again Waley prefers to summarize the poem in prose in the form of a single sentence by adding the word “purple” which does not exist in the source text.

⁹ P. 3-6 (<http://jti.lib.virginia.edu/japanese/genji/roman.html>)

Seidensticker on the other hand translates this verse again in as a couplet. The “growing hair” symbolizes the maturation of the young boy. He is on the way of becoming a real man, will take his own decisions and marry the daughter of the minister.

Tyler also translates these poems in verse form. Here again he has 17 syllables in the first line and 14 in the second. He is still faithful to the source text in terms of the poetic images which are skillfully conveyed into English. Besides, he adds an explanatory footnote to this poem (Shikibu, 2003, p.16).¹⁰

5. Conclusion

In this article, I examined the first three complete English translations of *The Tale of Genji* by comparing the target texts with the Japanese source text in terms of their translation strategies and retranslation hypotheses. How much do the translation strategies shed light to the predictions made by the retranslation theorists thirty years ago? At the beginning of the twentieth century, The Tale of Genji was an unknown Japanese Classic which was not even on the periphery of the Western Polysystem. And what is its place now, in English or American literary canon? I will briefly summarize the conclusion under four headings.

Global Translation Strategies

The analysis of the data indicates that there were three main strategic tendencies in translating *The Tale of Genji* into English. The first one was the common trend of translating *Genji* from its Japanese classical source text. The first full translation into a non-Asian language was achieved in England by Waley where Japanese studies were more advanced than anywhere in the West at the beginning of the 20th century. Though the first translation gained a widespread reputation (Hirakawa 2008), (Askew 2009) among intellectuals in the world, it went unchecked for accuracy for almost half a century.

The second trend set a gradual clarification of the purpose of translating the *Tale of Genji*. It was clear that the previous translation had its defects in terms of accuracy, fidelity, completeness and conforming to the new norms. These deficiencies perhaps were eliminated with the advent of Seidensticker’s translation. The third trend is the tendency of targeting at a broader audience. Therefore, the third translation of *Genji* contained more detailed prefaces and appendices instructing the readers as to *why* and *how* they should read the book.

Local Translation Strategies

For the assessment of local translation strategies I limited my data to four parameters: chapter titles, nouns and proper nouns, appellations and lastly poetry translations.

Waley’s translation (1937) was so successful that Japanese literary critic Masamune Hakuchō (Tyler, 2003)¹¹ was surprised. Waley translated it in an ornate language to familiarize Japanese literature into his Bloomsbury Group, a literary group of the writers and the artists who produced the canon of English

¹⁰ Tyler explains here the word play on the verb “*musubu*- bind up” which meant in those days to “make a vow of conjugal fidelity”

¹¹ Hakuchō wrote that he found the original version of *Genji Monogatari* so frustrating that he never actually enjoyed it until he read Waley’s translation on a trip through the Suez Canal.

polysystem. Except for the foreignizations regarding the chapter titles Waley employed domestication in his translation.

Seidensticker's translation was in line with Waley in domesticating the target text. However, he tried to pull the loose ends together by mending Waley's lavish cuts, deletions and even omissions of source text chapters. His is a brisk, laconic translation. It is the first complete version of *the Tale of Genji*. It gained wide scholarly recognition.

Twenty-five years later, another version was needed that would better reflect the spirit of the original and appeal to a much wider audience. Tyler's version (2001) was the third translation. He has been praised for presenting the most meticulous translation among the three with ample notes and explanations on history, poetry and metaphors. He identified characters by titles or their appellations rather than by name to help the Western reader to understand the plot easily.¹²

Retranslation Hypotheses

Antoine Berman asserted that the first translations tend to naturalize (domesticate) foreign works to introduce them into a given target culture, whereas subsequent translations, by contrast, pay more attention to the source text (Bensimon, 1990, p. ix-x).

The critical evaluations justify Antoine Barman's views on retranslations. They show that Waley's and Seidensticker's versions are mainly domestications while Tyler progressively foreignized the target text especially when coping with the appellations and poetry translations.

The place of *The Tale of Genji* in the British Literary Polysystem

All in all, *The Tale of Genji* is recognized as an enduring classic and offers a fine medium through which new generations of readers can come to know what it is and how rewarding it would be to study this voluminous work. We are very lucky that we have three full English translations instead of one. Even this small scale study carried out on *The Tale of Genji* within the English context invokes several questions and paves the way to intense curiosity about remote cultures and languages.

Interestingly, a recent entry in the Encyclopedia Britannica claims:

"The translation (1935) of *The Tale of Genji* by Arthur Waley is a classic of English literature."¹³

This statement certainly enhances the undisputable place *Genji* has acquired in the English literary canon.

References

Books and Articles

- Askew, R.K (2009). *Arthur Waley Translator of the Tale of Genji* retrieved at: <http://www.japanesestudies.org.uk/reviews/2009/Askew.html>. 05.12.2022
- Berman, A. (1990). "La retraduction comme espace de la traduction¹ Palimpsestes" 4:1-8.

¹² It must be admitted that any novel of more than 400 fictional characters and naming them by their appellations would rather confuse the readers.

¹³ <https://www.britannica.com/explore/100women/profiles/murasaki-shikibu>

- Bensimon, P. (1990). "Présentation, Palimpsestes" 4: ix–xiii.
- Bassnett, S. & Lefevere, A. (1990). *Translation, History and Culture*, London: Pinter.
- Bassnett–Mc Guire, S. (1991). *Translation Studies*. 1980. Rev. ed. London: Routledge (in De
- Chesterman, A. (1997) *Memes of Translation: The spread of ideas in translation theory*, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- De Gruchy, J. W. (1999). Doctoral Dissertation, p.164.
- De Gruchy, J. W. (2003) *Orienting Arthur Waley: Japonism, Orientalism and the Creation of Japanese Literature in English*. University of Hawaii Press: Honolulu.
- De Wolf, C. (2014). "On The Tale of Genji and the art of translation" *Keio University, Hiyoshi review of English studies*. No.65 (2014. 10). P. 18–19. http://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN10030060-20141031-0001. Retrieved: 31.08.2022.
- Du–Nour, M. (1995). "Retranslation of Children's Books as Evidence of Changes of Norms", *Target* 7(2): 327–346.
- Even–Zohar, I. (1990). *Polysystem Studies*, Special issue of *Poetics Today* 11(1).
- Even–Zohar, I. (1990). "Polysystem Theory, *Itamar Even–Zohar* (1990): 9–26.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*, translated by J.E. Lewin, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gürçağlar, A. (2020). "Retranslation, in M. Baker and G.Saldanha (ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London & New York: Routledge, 484–486.
- Hatim, B. and I. Mason (1997) *The Translator as Communicator*, London: Routledge, 100.
- Hirakawa, S. (2008). *Āsā Weirī Genji Monogatari no Hon'yakusha*. Tokyo: Hakusuisha, 11.
- Keene, D. (1999) *Seeds in the Heart, A History Of Japanese Literature* Vol. 1. Columbia University Press. 479–481.
- Kujamaki, P. (2001). "Finnish Comet in German Skies: Translation, retranslation and norms, *Target* 13(1): 45–70.
- Kujamäki, P. (2001). Finnish Comet in German Skies: Translation, retranslation and norms, *Target* 13(1): 45–70.
- Romaniuk, O. M., Zapotichna, R. A. (2020). The Notion of Translation Strategy: The Main Principles. *Scientific Bulletin of the International Humanitarian University*. Serial: Philology. 2020, No.45, Volume1, p.126128. (http://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/3620/1/Romaniuk_Zapotichna.pdf, retrieved: 02.Sep. 2022). DOI <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2020.45-1.30>.
- Puette, W.J. (1983). *The Tale of Genji, a Reader's Guide*, Vermont: Tuttle Publishing.
- Shikibu, M. (1960). *The Tale of Genji*. Trans. E. Waley. New York: Rondon House.
- Shikibu, M. (1987). *The Tale of Genji*. Trans. E.G. Seidensticker. Tokyo: Charles E. Tuttle.
- Shikibu, M. (2003). *The Tale of Genji*. Trans. R. Tyler. New York: Penguin Books.
- Shikibu, M. (2015). *The Tale of Genji*. Trans. D. Washburn. New York: W. W. Norton.
- Shirane, H. (1987). *A Bridge of Dreams: A Poetics of The Tale of Genji*. Stanford, Calif. : Stanford University Press.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. 24.

Tyler, R. (2003). *Translating The Tale of Genji*. Text of a lecture presented by Professor Tyler at the Japanese Studies Center, Monash University, October 10, 2003. www.csse.monash.edu.au/~jwb/tylerlecture.

Tymoczko, M. (1999). *Translation in a Postcolonial Context: Early Irish literature in English translation*, Manchester: St Jerome.

Vermeer, H.J. (1989). *Skopos und Translationsauftrag*, Heidelberg: Universitat Heidelberg.

Internet Sources

<http://www.japanesestudies.org.uk/reviews/2009/Askew.html>. Retrieved: 05.12.2022

<http://www.answers.com/topic/the-tale-of-genji>. Retrieved: 31.08.2022

<http://jti.lib.virginia.edu/japanese/genji/roman.html>. Retrieved: 31.08.2013

<https://www.britannica.com/explore/100women/profiles/murasaki-shikibu>. Retrieved: 04.09.2022

http://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN10030060-20141031-0001. Retrieved: 31.08.2022.

www.csse.monash.edu.au/~jwb/tylerlecture. Retrieved: 31.08.2013

<https://www.britannica.com/explore/100women/profiles/murasaki-shikibu> Retrieved: 04.09.2022

http://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/3620/1/Romaniuk_Zapotichna.pdf Retrieved: 02.09.2022).

95. şanlurfa Arapçasının Irak ve Körfez Arapçası ile olan benzerlikleri**Mehmet BÖLÜKBAŞI¹**

APA: Bölükbaşı, M. (2022). şanlurfa Arapçasının Irak ve Körfez Arapçası ile olan benzerlikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1487-1497. DOI: 10.29000/rumelide.1193108.

Öz

Anahtar kelimeler: şanlurfa, Arapça, Irak ve Körfez Arapçası, Benzerlikler, Ortaya çıkışı, Benzer kelimeler.

Hız. Ömer'in 634 ve 644 yılları arasında Halife olduğu dönemde yapılan Arap-İslam fetihleri neticesinde İyâz b. Ğunm (ö.641) komutasındaki Arap-İslam ordusu günümüzde Güneydoğu Anadolu bölgesi olarak adlandırılan o devirde el-Cezire bölgesi diye isimlendirilen coğrafyayı M.640 senesinde fethetmiştir. Batısında Fırat, doğusunda ise Dicle nehirleri ile iki tarafı sularla çevrili olduğundan bu bölgeye Müslüman-Arap coğrafyacılar Arapçada ada anlamına gelen 'el-cezire' (الجزيرة) ismini vermişlerdir. Batılılar bölgeye Mezopotamya, Süryaniler ise; iki nehir arası anlamına gelen 'Beyne'n-nehreyn' (بَيْنَ النَّهْرَيْنِ) ismini vermişlerdir. Fetihlerden sonra Urfa'nın da içinde yer aldığı el-Cezire bölgesine Benî Mudar kabilesi yerleşmiştir. Bu kabilenin üyeleri günümüzde de Arapça konuşmaya devam etmektedir. Ayrıca, Irak'ta konuşulan yerel Arapçanın uzantısı olan şanlurfa Arapçası Türkiye'de Hatay, Mardin ve Siirt'te konuşulan Arapçadan oldukça farklıdır. Soyları Benî Mudar kabilesine dayanan ve uzun yıllar boyunca kendi içine kapalı ve izole bir hayat yaşayan Urfa Arapları günlük dillerinde kullandıkları Arapça kelimeleri ve ibareleri muhafaza edebilmişlerdir. Bu sayede Urfa Arapçası Hatay, Mardin ve Siirt Arapçasına göre daha fasih ve anlaşılır olma özelliğini koruyabilmiştir. Ayrıca, Urfa yerel Arapçasını konuşan birisi Irak ve Körfez ülkeleri (Kuveyt, Katar ve Bahreyn) Arapları ile daha kolay anlaşabilmektedir. Bu çalışmanın amacı ülkemizde Türkçe, Kürtçe ve Zazacadan sonra kullanılan dördüncü dil olan aynı zamanda şanlurfa'da konuşulan Arapçanın kökeni, ortaya çıkışı, kullanılan kelimeler ve ibareler hakkında bilgi vermektir.

Anahtar Kelimeler: şanlurfa, Arapça, Irak ve Körfez Arapçası, Benzerlikler, Ortaya çıkışı, Benzer kelimeler.

Similarities of şanlurfa Arabic with Iraqi and Gulf Arabic**Abstract**

As a result of the Arab-Islamic conquests during the reign of Caliph Omar between 634 and 644, the Arab-Islamic army under the command of İyâz Ğunm (d.641) conquered the geography in 640 called the al-Cezire region, which is now called the Southeastern Anatolia Region. Since it is surrounded by the Euphrates in the west and the Tigris rivers in the east and waters on both sides, Muslim-Arab geographers named this region 'al-Jazeera' (الجزيرة), which means island in Arabic. Westerners to the region Mesopotamia, Syrians; They gave the name 'Beyne Nehreyn' (بَيْنَ النَّهْرَيْنِ) which means between two rivers. After the conquests, the Banu Mudar tribe settled in the al-Jazeera region, which includes

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Arapça Mütercim Tercümanlık ABD (Bartın, Türkiye), blkbamehmet@gmail.com, 0000-0002-5923-3920. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2021; DOI: 10.29000/rumelide.1193108]

Urfa. Members of this tribe continue to speak Arabic to this day. In addition, Şanlıurfa Arabic, which is an extension of the local Arabic spoken in Iraq, is quite different from the Arabic spoken in Turkey in Hatay, Mardin and Siirt. The Urfa Arabs, whose ancestry is based on the Banu Mudar tribe and who lived an introverted and isolated life for many years, were able to preserve the Arabic words and phrases they used in their daily language. In this way, Urfa Arabic was able to maintain its feature of being more clear and understandable than the Arabic of Hatay, Mardin and Siirt. Also, someone who speaks Urfa local Arabic can more easily communicate with Arabs of Iraq and Gulf countries (Kuwait, Qatar and Bahrain). The aim of this study is to give information about the origin, emergence, words and phrases of Arabic spoken in Şanlıurfa, which is the fourth language used in our country after Turkish, Kurdish and Zazaki.

Keywords: Şanlıurfa, Arabic, Iraqi and Gulf Arabic, Similarities, Emergence, Similar words.

Giriş

Dil, zaman içerisinde bünyesine yeni kelimeler ekleyerek gelişimine devam eden canlı bir varlık olarak kabul edilir. Ayrıca dil; dizim, anlam, telaffuz ve yapı bakımından sürekli değişimini devam ettirmektedir (Ergin, 1972: 4). Lehçe, bir dilin kollara ayrılması ve yapısının ses, telaffuz ve anlam yönünden değişmesidir. Lehçe, sahip olduğu dilin özelliklerinin birçoğunu korumuş olmasına rağmen dile yeni kelimeler kazandırır. Ayrıca ait olduğu dilin söz varlığını değiştirerek yeni bir dil meydana getirir. Ortaya çıkan bu yeni dil kolu o dilin lehçesi olarak adlandırılır (Anderson, 2012: 49). Sâmi diller ailesinden olan Arapça (Çetin, 1978: I, 134) Arapların İslamiyet'i kabul etmelerinden sonra Müslüman Araplar tarafından gerçekleştirilen fetihler sayesinde farklı coğrafyalarda konuşulmaya başlanmıştır (Libera, 2005: 65). Bu bölgelerden birisi de Şanlıurfa olmuştur. Müslüman Arap coğrafyacılar, doğusunda Dicle ve batısında Fırat nehirleri bulunan ve iki tarafı sularla çevrili olduğu için bölgeye ada anlamına gelen 'el-Cezire' (الجزيرة) ismini vermişlerdir (Le Strange, 1985:144). el-Cezire bölgesi, Hz. Ömer'in (ö.644) komutanlarından İyâz b. Ğunm (ö.641) tarafından M.640 senesinde fethedilmiştir (el-Belazuri, 1987: 247). Bu fetih neticesinde Şanlıurfa'ya Arap kabilelerinden biri olan Benî Mudar kabilesi yerleşmiştir (Aslan, 2015: 16). Uzun yıllar boyunca ve günümüzde de Irak ve Suriye'deki akrabaları ile ilişkileri devam eden Urfa Arapları dillerini koruyabilmişlerdir. Bu sayede Urfa Arapçası Hatay, Mardin ve Siirt Arapçasına nazaran daha anlaşılır bir Arapçadır. Urfa Arapçasını konuşan birisi özellikle Irak ve Körfez Arapçasını konuşanlarla rahat bir şekilde anlaşabilir. Çünkü Şanlıurfa'da konuşulan Arapça Irak lehçesidir.

Yöntem

Nitel araştırmada verilere; doküman tarayarak, gözlem ve görüşme yaparak üç yol izlenerek ulaşılır (Kıral,2020:172). Modern ve klasik kaynak eserlerde yer alan Arapça fonolojik ve morfolojik tanımlar ile bilgiler doküman analizi tekniğiyle ele alınmıştır. Ulaşılan bilgiler sayesinde Şanlıurfa'da konuşulan Arapçanın Irak ve Körfez Arapçası ile olan benzerlikleri hakkında açıklayıcı bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın amacı ve önemi

Araştırmanın amacı, Şanlıurfa'nın merkezi ile Akçakale, Ceylanpınar, Harran ve Viranşehir ilçelerinde konuşulan Arapçanın bölgeye gelişi ve daha sonra uğradığı değişim ve günümüzde yaygın şekilde kullanılan ibareler hakkında bilgiler vermektir. Araştırmanın önemi ise; Şanlıurfa'da konuşulan Arapçanın Mardin, Siirt ve Hatay illerinde konuşulan Arapçaya göre daha anlaşılır olduğuna ve aynı

zamanda Şanlıurfa Arapçasının Irak lehçesi olduğu ve bu sayede Şanlıurfa Arapçasını konuşan bir kişinin Körfez Arapçasının konuşulduğu ülkeler olan Kuveyt, Katar ve Bahreyn Arapçası konuşanlarla anlaşabilmelerinin mümkün olduğunu belirtmektir.

Bununla birlikte; 2004- 2005 senelerinde Suriye'nin başkenti Şam'da ve ülkenin birçok bölgesinde yapmış olduğumuz incelemeler neticesinde birçok Arapça ibarenin Şanlıurfa Arapçasında kullanıldığını gördük. Ayrıca 2007 -2008 yıllarında Irak'ın Musul kentinde yapmış olduğumuz araştırmalar sayesinde Şanlıurfa Arapçasında yer alan kelimelerin Irak Arapçasında kullanıldığını tespit ettik. Günlük konuşmalarımızda bu kelimeleri Irak'ta yerel halkla iletişime geçtiğimizde yaygın biçimde kullandık. Makalemizde yer alan kelimeleri Şanlıurfa'nın yerel halkının gündelik konuşmalarından derledik, Şanlıurfalı olduğum ve aynı zamanda Arapça konuşabildiğimiz için bu konuda herhangi bir zorlukla karşılaşmadık. Ayrıca, 2018 ve 2020 yılları arasında Körfez ülkeleri olarak adlandırılan Kuveyt, Katar ve Bahreyn'de yapmış olduğumuz araştırmalar neticesinde Şanlıurfa Arapçasında yer alan kelimelerin Kuveyt, Katar ve Bahreyn'de yaşayan Araplar tarafından kullanıldığını gördük ve bizde adları geçen Körfez ülkelerindeki Araplarla iletişime geçerken Şanlıurfa Arapçasında yer alan Arapça kelimeleri ve ibareleri kullandık.

1.Şanlıurfa Arapçasının Irak ve Körfez Arapçası ile olan Benzerlikleri

Şanlıurfa Arapçasında ana'ne, ibdal, idgam, istinta', keşkeşe, muhalefet, naht, ve terhim gibi fonolojik ve morfolojik özellikler ön plana çıkmaktadır. Şanlıurfa Arapçasında yer alan morfolojik ve fonolojik hususlar Irak ve Körfez Arapçası ile benzerlikler göstermektedir. “ana'ne, ibdal, idgam, istinta', keşkeşe, muhalefet, naht, ve terhim” teknikleri Arap dilinin morfolojik çalışmalarında yaygın olarak ele alınan ve kullanılan tekniklerdir.

1.1. An'ane

Sözcüğün başında yer alan (ا) harfinin yerine (و) veya (ع) harfinin getirilmesidir (el-Ceburi,2006: 32).

Tablo 1: Şanlıurfa Arapçasında An'ane Yapılarak Kullanılan Kelimeler

Kelimenin Fasih Arapçası	Kelimenin Arapça Telaffuzu	Kelimenin TürkçeAnlamı	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı
أَيْنَ؟	Eyne?	Nerede?	وَيْنَ؟	Veyn?	Nerede? Manasında kullanılan أَيْنَ kelimesinde yer alan (ا) harfinin yerine (و) harfi kullanılmıştır.
أَجَل	Ecel	Evet	عَجَل	Acel	Evet anlamına gelen bu sözcük Şanlıurfa Arapçasında Acaba manasında kullanılmaktadır. Ayrıca sözcüğün ilk harfi olan (ا) harfi (ع) harfine dönüşmüştür. “Evet” anlamına gelen “Acel” (عَجَل) kelimesi özellikle bir durum

					karşısında şaşırma ve merak durumlarında kullanılır. Bu kelime daha çok Suriye'nin Şam merkezinde kullanılan bir kelimedir. Bu kelime daha çok "Evet" anlamında Şanlıurfa Arapları tarafından da kullanılmaktadır. Bu kelimenin "Acaba" anlamında kullanımı da Şanlıurfa Arapları arasında görülmektedir.
--	--	--	--	--	---

(Procházka,2018: 169)

1.2.İbdal

Kelimenin anlamının aynı kalması ancak telaffuzunun değiştirilmesidir. Örneğin; Arapçada büyük anlamına gelen كَبِير kelimesi كَبِير şeklinde telaffuz edilmektedir (el-Ceburi, 2006: 19). Şanlıurfa Arapçasında (ج) "cim" harfinin "Ç" (چ) şeklinde telaffuz edilmesi Şanlıurfa, Irak ve Körfez Arapçasına özgü bir kullanım değildir. Bu durumun nedeni; Irak ve çevresinde tarihten beri süregelen İran etkisinden kaynaklanmaktadır. Çünkü "Ç" (چ) harfi Fars alfabesinde bulunmaktadır. Bu harf Irak ve Körfez ülkeleri konuşma Arapçasında sıklıkla kullanılmaktadır.

Tablo 2: Şanlıurfa Arapçasında İbdal Yapılarak Kullanılan Kelimeler

Kelimenin Fasih Arapçası	Kelimenin Arapça Telaffuzu	Kelimenin Türkçe Anlamı	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı
قَرَأْتُ الْقُرْآنَ	Karatu Kuran	Kuran okudum	قَرَأْتُ الْقُرْعَانَ	Karatu Kuran	Şanlıurfa Arapçasında الْقُرْآن kelimesindeki (ا)harfi atılmış yerine (ع) harfi getirilerek الْقُرْعَانَ şeklinde telaffuz edilmiştir.

(Riyâd Kerîm, 1996: 126)

1.3. İdğam

Mahreç ve sıfatları iki harften ilkini ikinciye katarak telaffuz etmektir (İbn Mũcâhid, 1972: 115).

Tablo 6: Őanlurfa Arapçasında İdğam Yapılarak Kullanılan Kelimeler

Kelimenin Fasih Arapçası	Kelimenin Arapça Telaffuzu	Kelimenin Türkçe Anlamı	Kelimenin Őanlurfa Arapçasındaki Telaffuzu	Kelimenin Őanlurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu	Kelimenin Őanlurfa Arapçasında Kullanımı
مَنْ قَالَ؟	Men kale?	Kim dedi?	مَنْ قَالَ	Men gale?	Őanlurfa Arapçasında مَنْ قَالَ؟ مَنْ يَقُولُ؟ve kelimelerindeki (ق)harfi (g) harfi olarak telaffuz edilmiştir. Irak ve Kõrfez Arapçasında da bu kullanım mevcuttur.
مَنْ يَقُولُ؟	Men Yekulu?	Kim diyor?	مَنْ يَقُولُ	Men yegulu?	Arapçada “Kim dedi?” anlamında kullanılan “مَنْ قَالَ؟” ve “Kim diyor?” anlamındaki “مَنْ يَقُولُ؟” ifadeleri gũndelik konuşmada õzneyi bulmaya yõnelik birer soru ibaresidir

(Õnel, 2018: 223)

1.4. İstinta'

Ayn harfinin (ع) Nun (ن) harfine dõnũstũrũlerek telaffuz edilmesidir (Õnel,2016:18).

Tablo 5: Őanlurfa Arapçasında İstinta' Yapılarak Kullanılan Kelimeler

Kelimenin Fasih Arapçası	Kelimenin Arapça Telaffuzu	Kelimenin Türkçe Anlamı	Kelimenin Őanlurfa Arapçasındaki Telaffuzu	Kelimenin Őanlurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu	Kelimenin Őanlurfa Arapçasında Kullanımı
أَعْطَيْتَنِي	Atini	Bana ver	أَنْطَيْتَنِي	İntini	Bana ver manasında kullanılan أَعْطَيْتَنِي kelimesinde yer alan (ع) harfi (ن) harfine dõnũŐmũŐtũr.

(el-Ferâhidî, 2003, 4: 237)

1.5. Keşkeşe

Beni Esed ve Rabia gibi Arap kabilelerinde konuşulan kişi dışıl (müennes) olduğunda muttasıl zamir olan (ك) harfi yerine (ش) harfi kullanmışlardır. Senden ve sana anlamına gelen (عليك) yerine (عليش) demişlerdir (Zemahşerî, 1990: 467). Şanlıurfa Arapçasında (ك) harfi (ش) ve bazende (چ) ç harfine dönüşmektedir. Ayrıca (چ) ç harfi müzekkeri müennesten ayırt etmek içinde kullanılır. Şanlıurfa Arapçasında yer alan (چ) “cim” harfinin “Ç” (چ) harfine dönüşmesi Şanlıurfa Arapçasına özgü bir durum değildir. Bu durum, Irak bölgesinde tarihten beri süregelen İran etkisinden kaynaklanmaktadır. Çünkü “Ç” (چ) harfi Fars alfabesinde bulunmaktadır. Bu harf Irak konuşma Arapçasında yoğun şekilde kullanılmaktadır.

Tablo 4: Şanlıurfa Arapçasında Keşkeşe Yapılarak Kullanılan Kelimeler

Kelimenin Fasih Arapçası	Kelimenin Arapça Telaffuzu	Kelimenin Türkçe Anlamı	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı
كِتَابِكْ	Kitabuki	Bayan için senin kitabın	كِتَابِچ	Kitabuçi	Kitabınız anlamına gelen bu kelime Şanlıurfa Arapçasında karşındaki kişi dışıl (müennes) olduğunda kullanılır. Muttasıl zamir olan (ك) harfi (چ) ç harfine dönüşür.
شَنْطَة	Şanta	Çanta	چَنْطَة	Canta	Şanta kelimesindeki (ش) harfi Şanlıurfa Arapçasında (چ) harfi şeklinde kullanılmaktadır. Ayrıca, Çanta sözcüğü birçok Arap lehçesinde “Şanta” şeklinde telaffuz edilmektedir. Suriye Arapçasında Canta kelimesi yerine Şanta sözcüğü yaygın şekilde kullanılmaktadır.

(Procházka,2018: 170-172)

1.6. Muhalefet

Kelime içinde yer alan benzer iki sesin birbirine aykırı olmasıdır (el-İsfahânî, 1961: 84).

Tablo 3: Şanlıurfa Arapçasında İşba' Yapılarak Kullanılan Kelime

Kelimenin Fasih Arapçası	Kelimenin Arapça Telaffuzu	Kelimenin Türkçe Anlamı	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı
مَرَّرْتُ بَرِيدَ	Merertu bi Zeyd	Zeyd'e uğradım	مَرَّرْتُ بَرِيدَ	Merert bi Zeyd	Şanlıurfa Arapçasında مَرَّرْتُ kelimesindeki (ر) harfi şeddeli okunmuş مَرَّرْتُ şeklinde telaffuz edilmiştir.

(مَرَّرَتْ بِرَيْد) ifadesi Klasik Arapça Dilbilgisi kaynaklarında yer alan ve ‘‘Muhalefet’’ maddesi ile ilgili olarak kullanılan yaygın ve önemli bir ibaredir. Bu ibare Arapça derslerinde ‘‘Bedel’’ konusunda verilen klasik bir örnektir (el-Mubberred, 1994: III, 128).

1.7.Naht

İki sözcüğün tek bir kelimedede birleştirilmesi Naht olarak adlandırılır. (el-Ferâhîdî, 1988:II, 88).

Tablo 1: Őanlurfa Arapçasında Naht Yapılarak Kullanılan Kelimeler

Kelimenin Fasih Arapçası	Kelimenin Arapça Telaffuzu	Kelimenin TürkçeAnlamı	Kelimenin Őanlurfa Arapçasındaki Telaffuzu	Kelimenin Őanlurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu	Kelimenin Őanlurfa Arapçasında Kullanımı
بأي شيء؟ أي شيء قدره؟	Bi eyyu şey? Eyyu şey kaderuhu?	Ne kadar?	إشكد؟ بش؟	İşged? Beş?	Bu kelime Irak Arapçasından alınmıştır. Ayrıca بأي شيء؟ kelimesi؟ بش؟ şeklinde telaffuz edilmiştir. أي شيء قدره؟ İbaresinde ise أي بش sözcüğü şeklinde kısaltılmış ve قدره kelimesi Irak lehçesinde olduğu gibi (ق) harfi G olarak telaffuz edilmiştir. Kuveyt, Katar ve Bahreyn gibi Kõrfez ülkelerinde de aynı kullanım mevcuttur.
من هو؟	Men Huve?	Kim o?	منو؟	Mıno?	Őanlurfa Arapçasında هو (ه) harfi atılmış من sözcüğüne (و) harfi eklenmiştir.

(Procházka, 2003: 164-167)

1.8. Terhim

Sözcüğün sonunda yer alan harfin kaldırılmasıdır (İbn Fâris, 1963: 229).

Tablo 8: Şanlıurfa Arapçasında Terhim Yapılarak Kullanılan Kelimeler

Kelimenin Fasih Arapçası	Kelimenin Arapça Telaffuzu	Kelimenin Türkçe Anlamı	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı
يَا أَبَا حُسَيْنٍ	Ya Eba Huseyn	Ey Ebu Hüseyin	يَا أَبُو حُسَيْنٍ	Ya Ebu Husin	Ebu Hüseyin manasında kullanılan يَا أَبَا حُسَيْنٍ kelimesinde yer alan أَبَا sözcüğündeki (ا) harfinin yerine (و) harfi getirilmiştir. “Ya Ebu Huseyn” (يَا أَبُو حُسَيْنٍ) ifadesi “Ey Ebu Hüseyin” anlamında ve “Hüseyin” ismine seslenme edatı olarak kullanılmaktadır. Huseyn isminde yer alan (ي) harfi Şanlıurfa Arapçasında kullanılmamaktadır. Bu isim Huseyn olarak telaffuz edilmesi gerekirken Şanlıurfa Arapçasında (حُسَيْنٍ) Husin şeklinde kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca “Hüseyin” ismi Şanlıurfa Arapları arasında oldukça yaygın bir isimdir. Bu isim Arapçanın yaygın olarak konuşulduğu Şanlıurfa merkezde ve aynı zamanda Ceylanpınar, Harran, Akçakale ve Viranşehir ilçelerinde de yaygın olarak kullanılmaktadır.

(Riyâd Kerîm, 1996: 91)

2.Şanlıurfa Arapçası ile Irak ve Körfez Arapçasındaki Birbirine Benzeyen İbareler

2.1. Soru Edatları

Tablo 9: Şanlıurfa Arapçasında Soru Edatlarının Kullanımı

Kelimenin Fasih Arapçası	Kelimenin Arapça Telaffuzu	Kelimenin Türkçe Anlamı	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı
أَيْنَ؟	Eyne?	Nerede?	وَيْنَ؟	Veyn?	Nerede anlamında kullanılan (أَيْنَ؟) kelimesinde yer alan (ا) harfi (و) harfine dönüşmüştür.

مَمَى؟	Meta?	Ne zaman?	أَمَمَى؟ أَمَمَت؟	Emta? Eymet?	Ne zaman? Anlamına gelen مَمَى kelimesinin başına (م) harfi getirilmiştir.
لَمَمَا؟	Limaza?	Niçin?	عَلَمَى / لَمَى	Aleyş? Leys?	عَلَى أَي شَيْءٍ Ala eyyi şeyyin لَى شَيْءٍ Li eyyi şeyyin kelimeleri şanlıurfa Arapçasında kısaltılarak عَلَمَى / لَمَى şeklinde telaffuz edilmektedir.
كَمَمَى؟	Keyfe?	Nasıl?	إشْنُونُ؟	İşnon?	Nasıl anlamında kullanılan kelimesi كَمَمَى şanlıurfa Arapçasında değişikliğe uğrayarak إشْنُونُ şeklinde kullanılmaktadır. Bahse konu soru edatları Irak Arapçası ile Körfez Ülkeleri olarak adlandırılan Kuveyt, Katar ve Bahreyn'de yaygın şekilde kullanılmaktadır.

(Taymûr, 1973: 104).

2.2. Keşke kelimesinin kullanımı

Tablo 10: şanlıurfa Arapçasında Keşke Kelimesinin Kullanımı

Kelimenin Fasih Arapçası	Kelimenin Arapça Telaffuzu	Kelimenin Türkçe Anlamı	Kelimenin şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu	Kelimenin şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu	Kelimenin şanlıurfa Arapçasında Kullanımı
لَيْتَ	Leyte	Keşke	يَا رَيْتَ	Ya reyt	Keşke anlamında kullanılan (لَيْتَ) sözcüğü يَا رَيْتَ şeklinde kullanılmaktadır. Arap ülkelerinin birçoğunda yaygın bir ibaredir.

(Erwin, 1963: 73).

2.3. Yazıklar olsun ve Hayıflanma İbarelerinin Kullanımı

Tablo 12: Şanlıurfa Arapçasında Yazıkları olsun ve Hayıflanma İbarelerinin Kullanımı

Kelimenin Fasih Arapçası	Kelimenin Arapça Telaffuzu	Kelimenin Türkçe Anlamı	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı
وَيْحَكَ، يَا حَيْفَ عَلَيْكَ	Veyhek, Ya hif Aleyke	Sana yazıklar olsun	يَا وَيْلِي، حَيْفَ عَلَيْكَ	Ya weyl, Hif Aleyke	وَيْحَكَ kelimesi Şanlıurfa Arapçasında değişime uğramış يَا وَيْلِي şeklinde telaffuz edilmiştir. يَا حَيْفَ عَلَيْكَ ibaresinde ise; nida edatı olan يَا kullanılmamıştır. Arap ülkelerinin birçoğunda yaygın olarak kullanılmaktadır. Aynı zamanda Irak Arapçası ile Körfez Arapçasında da kullanılan bir ibaredir.

(Taymûr, 1973: 97).

2.4. Öyle değil mi? Sorusunun kullanımı

Tablo 11: Şanlıurfa Arapçasında Öyle değil mi? sorusunun Kullanımı

Kelimenin Fasih Arapçası	Kelimenin Arapça Telaffuzu	Kelimenin Türkçe Anlamı	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasındaki Türkçe Telaffuzu	Kelimenin Şanlıurfa Arapçasında Kullanımı
أَلَيْسَ كَذَلِكَ؟	Eleyse Kezalike?	Öyle değil mi?	مُوْهِيْج	Mu hiçi?	Öyle değil mi? anlamında kullanılan (أَلَيْسَ كَذَلِكَ؟) sözcüğü (مُوْهِيْج) şeklinde telaffuz edilmektedir. Bu kullanım özellikle Irak Arapçasında oldukça yaygındır. Aynı zamanda Kuveyt, Katar ve Bahreyn Arapçasında da bu kullanıma rastlanmaktadır.

(Erwin, 1963: 89).

Tartışma

Kadim bir şehir olan Şanlıurfa'da birçok medeniyet kurulmuştur. Farklı diller ve kültürler bir arada tarih boyunca yaşamış ve yaşamaya devam etmektedir. Peygamberler ve medeniyetler şehri olan Şanlıurfa'da ilk önce Asurlular, Medler, Persler, Roma, Bizans, Araplar ve en son olarak Osmanlı İmparatorluğu tarafından yönetilmiştir. Bu medeniyetler Şanlıurfa ilinin siyasi, sosyal, kültürel ve dil açısından gelişimine olumlu katkı sağlamıştır. Şanlıurfa sokaklarında çok kültürlülük kendisini belli etmektedir. Günümüzde Şanlıurfa'da Kürtçe, Zazaca, Arapça, Türkçe ve Türkmençe konuşulmaya devam etmektedir. Tarih boyunca farklı medeniyetler tarafından idare edilen Şanlıurfa'da çok dilliliğin görülmesi olağan bir durumdur. 7. Asırda Araplar tarafından kontrol altına alınan Şanlıurfa'da bölgeye yerleştirilen Arap aşiretleri sebebiyle günümüzde Şanlıurfa'da Arapçada konuşulmaktadır. Konuşulan

Arapça Irak lehçesi ile aynıdır. Bu sayede Şanlıurfa Arapçası konuşan birisi Irak ve Körfez Arapçası konuşulan ülkelerde yaşayanlarla daha kolay iletişim kurabilmektedir.

Sonuç

Kadim kültürlerin asırlar boyu hüküm sürdüğü önemli bir yerleşim yeri olan Şanlıurfa günümüzde de bu özelliğini korumaktadır. Birçok peygamberin yaşamış olduğu önemli bir inanç merkezi olan Şanlıurfa farklı dil ve dinlere de ev sahipliği yapmış ve günümüzde de farklı dilleri ve kültürleri bünyesinde barındırmaktadır. 7. yüzyılda Müslüman Arapların kontrolüne geçtikten sonra bölgeye yerleştirilen Arap aşiretleri günümüze kadar varlıklarını ve dillerini korumayı başarabilmişlerdir. 1990 yıllara kadar kendi içine kapanık bir hayat sürmeleri ve iletişim araçlarının 90'lı senelere kadar kullanımının yaygınlaşmaması nedeniyle Şanlıurfa Araplarının konuştuğu Arapça kendine has üslubunu koruyabilmiştir. Şanlıurfa Arapçasında yer alan ibarelerin bir kısmı telaffuz değişikliğine uğrayarak kullanılmıştır. Bazı kelimelere harf eklenmiş veya kısaltmalar yapılmıştır. Şanlıurfa'da konuşulan Arapçaya yapılan eklemeler ve kısaltmalar dilin anlaşılabilirliğini ve yapısını olumsuz yönde etkilememiştir. Dolayısıyla Şanlıurfa Arapçası anlaşılır olma özelliğini kaybetmemiştir. Uzun yıllar boyunca kendi içinden evlenmeleri ve ayrıca Irak'taki akrabaları ile olan ilişkilerini devam ettirdikleri için Şanlıurfa Arapçası Irak lehçesiyle olan bağı ve benzerliğini devam ettirebilmiştir. Bu sayede Şanlıurfa Arapçası konuşan birisi Körfez Arapçasının konuşulduğu ülkelerde yaşayan Araplarla iletişime geçebilmektedir. Asırlardır var olan bağ günümüzde de devam etmektedir. Dolayısıyla Şanlıurfa'da yaşayan Araplar kendi dillerini, gelenek ve göreneklerini koruyabilmişlerdir. Aynı zamanda Türk kültürüne de uyum sağlayarak hayatlarını devam ettirebilmişlerdir.

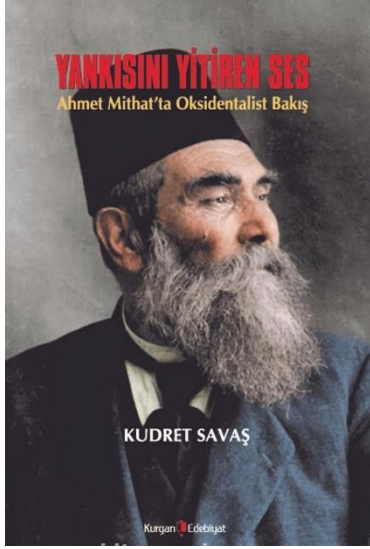
Kaynakça

- Anderson, S.R. (2012). *Languages, a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Aslan, A. (2015). *Urfa –Harran (Diyar-ı Mudar) Bölgesinin Tarihi*. Ankara: Berikan yayınevi.
- Çetin, N.M. (1978). *Arabistan. Küçük Türk- İslam Ansiklopedisi*. İstanbul.
- Ergin, M. (1972). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Erwin, W. M. (1963). *A short reference grammar of Iraqi Arabic*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- el- Belazuri, (1987). *Futuhu'l-Buldan*. (Çev.) Mustafa Fayda. Ankara.
- el-Ferâhîdî, Halîl b. Ahmed (1988). *Kitâbu'l-Ayn*. (Nşr.) Mehdî el-Mahzûmî – İbrâhim es-Sâmerrâî. I-VIII. Beyrut: Dar'ul Kutubi'l'İlmiyye.
- el-Ferâhîdî, Halîl b. Ahmed (2003). *Kitâbu'l-Ayn*. (Thk.) Abdulhamîd Hindâvî. I-VIII. Beyrut: Dar'ul Kutubi'l'İlmiyye.
- el-Ceburi, A. (2006). *Tetavvuru'd-Delaleti'l-Mu'cemiyye*. Beyrut: Daru'l-Arabiyye lil Mevsuat.
- el-İsfahânî, Hüseyin b. Muhammed b. Râgıb (1961). *el-Müfredât fi garîbi'l-Şurûn*. (Nşr.) M. Seyyid Kîlânî. Kahire.
- el-Muberrred, Ebu'l-Abbas. (1994). *El-Muktedab* (1. Baskı). I-IV, Thk. Muhammed Abdulhalik Adime, Kahire: Lecnet-u İhyâi't- Turâsi'l-İslâmî.
- İbn Fâris (1963). *eş-Şâhibî fi fıkhi'l-luğa* (Nşr.) Mustafa eş-Şüveymî. Beyrut
- İbn Mücâhid (1972). *Kitâbu's-Seba*. (Nşr.) Şevkî Dayf. Kahire.
- Kıral, B. (2020). *Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi*. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 170-189.

- Libera, A.D. (2005). *Orta çağ Felsefesi*. (Trc.) Ayşe Meral. İstanbul.
- Önel, A. (2016). *Harran Araplarında Dil ve Edebiyat Bağlamında Arapça meseleler ve Tahlilleri*. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Ana bilim Dalı, Basılmamış Yüksek Lisans tezi.
- Önel, A. (2018). *Harran'da Konuşulan Arap Lehçesi Üzerinde Bir İnceleme*. Berikan Yayıncılık: Ankara.
- Procházka, S. (2003). The Bedouin Arabic Dialects of Urfa. In Ignacio Ferrando & Juan José Sánchez Sandoval (eds.), *AIDA, 5th Conference Proceedings*. Cádiz, September 2002, 75–88. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Procházka, S. (2018). The Northern Fertile Crescent. In Clive Holes (ed.), *The historical dialectology of Arabic: Linguistic and sociolinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press
- Riyâd Kerîm, M. (1996). *el-Muktadab fi lehcatî'l-Arab*. b.y.
- Taymûr, A. (1973). *Lehecâtu'l-Arab. el-Mektebetu's-sakâfiyye*.
- Zemahşerî (1990). *el-Mufaşşal fi ilmi'l-luğa* (Nşr.) M. İzzeddin es-Saîdî. Beyrut: Dâru'l-Maârif.

T1-Savaş, K. (2021). *Yankısını Yitiren Ses-Ahmet Mithat'ta Oksidentalist Bakış*. Ankara: Kurgan Edebiyat, 436 s., ISBN 978-605-7697-65-3

Şenol TOPÇU¹



Ahmet Mithat Efendi (1844-1912), edebiyat tarihimizde değişik dönemlerde ortaya çıkan farklı anlamların eşliğinde sürekli kendinden söz ettiren isimlerden biri. Yazar ortaya koyduğu kurmaca ürünler, bu ürünlerin içeriği ve biçimsel özellikleriyle tartışıldığı gibi kurmaca dışındaki ürünleriyle de Türk düşünce hayatını araştırmak isteyenler için dikkate alınması gereken bir yazar.

Edebiyatı, modernleşme ve devleti dünyanın egemen güçlerinden biri haline tekrar getirme projelerinin en temel enstrümanı olarak gören iki önemli isimden biri olan Ahmet Mithat, edebi türü sosyal faydanın emrine verme bakımından döneminin diğer önemli ismi Namık Kemal'le benzer niteliklere sahiptir. Ahmet Mithat'ın bu anlayış çerçevesinde ortaya koyduğu eserlerin kurmaca olması ya da kurmaca dışında kalan niteliklere sahip olması, yazarın bu niyetini gerçekleştirilmesini engellemez.

Söz konusu esere bütünlük içinde bakıldığında Mithat'ın sadece bir edebiyatçı değil, aynı zamanda Tanzimat'ın düalist yapısında kendini korumaya çalışan geleneksel kültürün önemli temsilcilerinden biri olduğu görülür. Batı ile ilişkilerin kurulma biçimi, bu ilişkinin içeriği, Batı kamuoyunda Osmanlı, Doğu ve İslam hakkındaki yaklaşımlara karşı ortaya koyduğu refleksler, onu döneminin diğer isimlerinden bir adım öne çıkarır.

Ahmet Mithat'ın Batı ile kurduğu ilişkileri/ilişki kurma biçimini ele alan çalışmalara bir yenisi daha eklendi.

Kudret Savaş, Ahmet Mithat çalışanlarının ve okurlarının yabancı olmadığı bir isim. Yazar, Ahmet Mithat'ın yeni harflere çevrilmemiş *İstibşar-Amerika'da Neşr-i İslam Teşebbüsü* ve *Paris'te Otuz Bin Budi* adlı eserleri ile Adolf Müzelburg'dan çevirdiği *Konak Yahut Şeyh Şamil'in Kafkasya Muharebelerinden Bir Garip Hikaye* adlı üç eserini² Türk okuyucusuna kazandıran ve yazarla ilgili makaleler kaleme alan bir araştırmacı akademisyen.

Yazarın Ahmet Mithat'ı çalışmasının odağına alarak Türk edebiyatını "oksidantalizm" kavramı ekseninde incelediği çalışması Kurgan Edebiyat Yayınları'nca 2021 yılında *Yankısını Yitiren Ses: Ahmet Mithat'ta Oksidentalist Bakış* adıyla yayınlandı. Savaş'ın bu çalışması yazarın doktora tezinin, gözden geçirilmiş ve kitaplaştırılmış hali. Çalışmada Ahmet Mithat, edebiyat tarihi araştırmalarının birçoğunda görülen yazar/muharrir rolünün ötesinde bir fikir adamı, kamuoyunu etkileyen önemli bir

¹ Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Konya, Türkiye), senoltopcu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6624-1905 [Tanıtma, kayıt tarihi: 21.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022]

² Ahmet Mithat'ın *İstibşar-Amerika'da Neşr-i İslam Teşebbüsü* adlı eseri Kudret Savaş tarafından 2018'de yeni harflere aktarıldı ve Çizgi Yayınevi tarafından yayımlandı. Savaş, Mithat'ın Adolf Müzelburg'dan çevirdiği *Konak Yahut Şeyh Şamil'in Kafkasya Muharebelerinden Bir Garip Hikaye* adlı eserini ise 2019'da yeni harflere çevirerek yine aynı yayınevinden yayımladı. Savaş'ın yeni harflere kazandırdığı son çalışma ise *Paris'te Otuz Bin Budi*. Bu eser de yazar tarafından *Paris'te Otuz Bin Budist* adıyla Büyüyen Ay Yayınları tarafından yayımlandı.

figür olması bakımından ele alınıyor. En önemlisi yazar, Türk edebiyatı araştırmalarında göz ardı edilen “garbiyatçılık” çalışmalarına³ seçkin bir katkı sunuyor.

Yankısın Yitiren Ses kaynakça ve indeks dahil olmak üzere 426 sayfadan oluşmaktadır. Çalışmada üç bölüm, bir sonuç ve indeks yer almaktadır.

Ön sözde bilimsel çalışmalardaki en önemli meselelerden birinin yeni bir çalışmanın daha önce yapılmış bir çalışmadan farklı bir alanı işaret etmesi ve yenilikler getirmesi olduğuna değinen Savaş, kendi çalışmasıyla Orhan Okay'ın “Batı Karşısında Ahmet Mithat Efendi” adlı çalışmasının farkını ortaya koymaya çalışıyor. Okay'ın çalışmasında genellikle maddi unsurlara yoğunlaştığı ileri süren yazar, kendi çalışmasının ise daha çok fikrî konularda yoğunlaşacağı ifade ederek iki çalışma arasındaki sınırı çizmeye çalışıyor. (Savaş, 2021:VIII) Bilimsel çalışmalarda ortaya çıkan disiplinler arası yaklaşımın bu çalışmanın ortaya çıkmasına zemin hazırladığını ifade eden yazar, birçok alanın katkılarıyla ortaya çıkan daha zengin ve bütüncül bir Ahmet Mithat portresinin bu çalışmanın inceleme konusunu oluşturduğunu dile getiriyor. (Savaş, 2021:VIII)

Giriş bölümünde farklı görünümleri ihtiva eden ve zengin bir Ahmet Mithat portresi çizmeye çalışan yazarın, okuyucunun Ahmet Mithat'la ilgili bilmesi gereken tüm bilgileri ortaya koymaya çalıştığı görülüyor. Ahmet Mithat'ın özellikle basın dünyasındaki yeri, dil konusundaki yaklaşımları ve toplumun eğitilmesindeki katkılarını ortaya koyan Savaş, çalışmada ileri sürdüğü iki temel öneriden birisi olan Ahmet Mithat'ın Edward Said'den yaklaşık 100 yıl kadar önce oryantalizm ile ilgili sistematik olmasa bile ilk eleştirileri ortaya koyduğu düşüncesini bu bölümde dillendiriyor. Mithat'ın Batı'ya yaklaşımı bakımından döneminin diğer isimlerinden ayrıldığı ifade eden Savaş, Ahmet Mithat'ın Batı'nın yargıları karşısında ortaya koyduğu dirençle kendisini edebiyat ve kültür dünyamızda farklı bir konuma taşıdığını ifade ediyor. (Savaş, 2021:13) Bu bakımdan Ahmet Mithat'ın “fikirlerinin anlaşılması[nın] Osmanlı adesesinden Batı'nın tarihsel yolculuğuna ve büyük bir özgüven içerisinde Türk milletinin kendini ortaya koyma biçimine bakmak anlamına gel”diğini ileri sürüyor. (Savaş, 2021:14)

1. bölüm “Ötekinin Tarihi Gelişimi” ve “Ötekinin Araştırılması: Oryantalizm” başlıklarını taşıyor. Bu bölümde oryantalizmin ortaya çıkışına ve “öteki” kavramının Batı- Doğu ilişkilerindeki önemine değinen yazar, “Avrupa'nın Tarihsel Yolculuğu”, “Batı'nın Ötekileri”, “Öteki, Komşu ve Düşman: İslam Medeniyeti”, “Avrupa'nın Yeni ‘Öteki’si: Osmanlı” başlıkları altında Ahmet Mithat'ın yaşadığı dönemde ortaya çıkan tablonun tarihsel kökenlerine eğilerek bu tablonun anlaşılabilirliğine katkıda bulunmaya çalışıyor. “Ötekinin Araştırılması: Oryantalizm” başlığı altında oryantalizm kavramına değinerek Batı-Doğu ilişkilerindeki ötekileştirmenin Araplara ve Türklere yaklaşımda oynadığı başat role dikkat çekmeye çalışıyor. Avrupa'nın Antik Çağ'dan beri muhayyilesinde biriktirdiği ötekileri İslam dünyasına ve özellikle Osmanlı İmparatorluğu'na yansıttığını ve oryantalist düşüncenin kökeninde bu birikimin bulunduğu dikkat çeken yazara göre özellikle Avrupa'ya doğru ilerleyen Osmanlı İmparatorluğu'nun, ortaya koyduğu siyasi ve askeri baskıyla Avrupa'nın en can alıcı ötekisi haline geldiğini ifade ediyor. Haçlı seferlerini tetikleyen temek unsurun yine Türkler olduğunu ifade eden yazar, bu gelişmelerin Avrupa kamuoyu ve fikir dünyasında bıraktığı kalıcı izlere değiniyor. Bu izlerin sadece geçmiş dönemlere ait olmadığını günümüzde de son derece canlı bir şekilde yaşamaya devam ettiğini ileri süren yazara göre bilimsel bir çerçevede oluşturulmaya çalışılan Doğu yaklaşımlarında bile bu izlerin derin

³ Bkz. Meltem Ahıska, “Garbiyatçılık: Türkiye’de Modernliğin Grameri”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşüncesinde*. Cilt 9, 1039-66. İletişim Yayınları, eser incelemesi örneği için bkz. Türkan Topcu, “Yakup Kadri Karaosmanoğlu’nun Bir Sürgün Romanında Öteki”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 40, 219-236, 2016.

yankılarını görmek hala mümkündür. Savaş, bu tarihsel birikimden/düşmanlıktan beslenen oryantalist yaklaşımın Avrupa'nın ihtiyaç duyduğu birçok yaklaşımı ortaya koyarken İslam/Türk kavramını öne çıkarmasının, sömürgecilik gibi ihtiyaçların fikri temellerinin kurulmasında da Avrupa'nın Osmanlıya yönelik bir tavır almasında fikirsel bakımdan öncülük ettiğini ileri sürer. (Savaş, 2021:108-113)

Çalışmanın ikinci bölümü "Oksidentalizm Nedir?" başlığını taşıyor. "Oksidentalizmi Ortaya Çıkaran Başlıklar" ve "Oksidentalizmin Amacı" alt başlıklarıyla oksidentalizm kavramı hakkında bilgi veren yazar, oksidentalizmi "medeniyetlerin birdirbir oyununda yeni bir dönem açmaya en elverişli düşünce biçimi" olarak tanımlıyor. (Savaş, 2021:132) Yazara göre oksidentalizm Batı tarafından kendi çıkarlarına uygun biçimde yazılmış tarih, bilim tarihi ve felsefe alanlarının yansız biçimde yazılmasına hizmet etmek gibi önemli bir görevi üstlenmeye aday bir düşünce biçimi olarak görülüyor. (Savaş, 2021:137-138)

Ahmet Mithat'ın metinlerini anlamlandırmada kullanılacak oryantalist ve oksidentalizmin irdelendiği bölümleri çalışmanın ana konusu teşkil eden üçüncü bölüm takip ediyor. Çalışmanın en hacimli kısmını oluşturan bu bölüm "Tanzimat Dönemi Sanatçılarındaki Batı Problemi" başlığını taşıyor. Batılı edebiyatlarından etkilenen modern çevre-Avrupa dışı- edebiyatların aynı zamanda gecikmiş bir modernliğe kavuşma aracı olduğuna işaret eden yazar, Tanzimat'la birlikte başlayan bu edebi yeniliğin Türk muharrirleri tarafından alımlanışına değinerek bu isimlerin aynı zamanda birer "toplum hareketlendirici" olduklarını ifade ediyor. (Savaş, 2021:142) Tanzimat dönemi sanatçılarını genel bir bakışla irdelemeye çalışan yazar, bu bölümde dönemin en önemli isimlerinden biri olan Ahmet Mithat'ın metinlerine eğilerek onun farklı alanlarda ortaya koyduğu eleştiri ve teklifleri incelemeye çalışıyor.

Ahmet Mithat'ın dünyaya ve Batı'ya bakışının oksidentalizm bir bakış olarak nitelenebileceğini ileri süren Savaş, "Ahmet Mithat'ta Oksidentalizm Bakışın Yansımaları" başlığı altında bu düşüncesini temellendirmeye çalışıyor. Bu yaklaşımın kurmaca eserlerden daha çok kurmaca dışı eserlere dayandığını ve Ahmet Mithat'ın oksidentalizm yanının ancak kurmaca dışı eserlere daha ciddi ve ayrıntılı bir biçimde bakıldığında ortaya çıkabileceğini savlayan yazar, Ahmet Mithat'ın eserlerinde kendisini kültürlerarası mücadelede etkin bir rol model olarak konumlandırmaya çalıştığını ileri sürüyor. Batılı olmayan modern bir Osmanlı kültürü yaratma isteği taşıyan Ahmet Mithat, yazara göre bu düşünceden hareketle -dönemin hükümdarı Abdülhamid ile uyumlu- Osmanlı'ya has bir modernleşme projesi çerçevesinde hareket etmeyi öngörür. (Savaş, 2021:150) Bu bakımdan Ahmet Mithat'ın Genç Osmanlı düşüncesi ve onun hareket tarzından ciddi biçimde ayrıldığını ifade eden Savaş; yazarın edebiyat, gazete ve edebi türleri yukarıda ifade edilen düşünceler çerçevesinde yeniden konumlandırmaya çalıştığını ifade eder.

Bu bölümün alt başlıklarından birisi "Din: Ahmet Mithat'ta İslam ve Hazreti Peygamber Müdafası ve Hristiyanlık Eleştirisi"dir. Bu bağlamda Ahmet Mithat'ın eserlerinde görülen kahramanların neredeyse ayaklı birer Ahmet Mithat olduğuna dikkat çeken yazar, (2021:160) tüm kahramanlar bir araya getirildiğinde ortaya bir "Ahmet Mithat Kahramanları Ailesi"nin çıkacağını ve bu ailenin her ferdinin ciddi benzerlikler taşıyacağını ifade eder. Bu kahramanlar ailesinin en önemli görevlerinden biri Batı'nın İslam ve Osmanlı hakkında ileri sürdüğü düşüncelere cevap vermek ve bu düşünceleri çürütmektir. Mithat'ın eserlerinin pek çoğunda bu konuya değindiğini ve kahramanlarını bu konuda söyleyeceği şeyleri dile getirmek amacıyla kullandığını ifade eden yazar özellikle yazarın *İstibşar*, *Niza-yı İlm u Din*, *Avrupa'da bir Cevlan* ve *Müdafaa* gibi eserlerine odaklanarak bu eserlerin Ahmet Mithat'ın Batı'ya karşı verdiği önemli cevapları içerdiğini ileri sürüyor. Savaş, Mithat'ın söz konusu cevaplarının içerdiği bilgilerin özellikle Batılı kaynaklardan derlendiğini, Mithat'ın böylece Batılı kaynaklar aracılığıyla yine Batı'nın iddialarını çürütmeye çalıştığını ifade ediyor. (Savaş, 2021:214)

Bu bölümü takip eden kısım “Kadın, Aile ve Evlilik” başlığını taşıyor. Başlıktan da anlaşılacağı üzere bu bölümde yazar, Ahmet Mithat'ın bu konularla ilgili düşüncelerini irdelemeye çalışıyor. Bu konuların Batı- Batı dışı toplumların tartışmalarında büyük bir yer işgal ettiğini ifade eden yazar, Avrupa'nın çevre kültürlerine yönelttiği önemli eleştirilerden bir kısmının bu konularda yoğunlaşmasına rağmen aynı dönemde Avrupa'da görülen bazı uygulamaları görmezden gelmesini manidar bulur. Ahmet Mithat'a göre Avrupa kamuoyunda var olan Doğulu kadın imgesi Batılı bireyin eksik bilgilere sahip olmalarından dolayıdır. Yazara göre Ahmet Mithat'ın şikayet ettiği tablo aslında Sait tarafından dile getirilen ve düzeltmelere dahi kulak asmaksızın oluşturulma amacına yönelik bir biçimde zihinlerde çalışmaya devam eden bir tablodur. (2021:226) Ahmet Mithat'ın değişik kurmaca eserlerini inceleyen Savaş, bu eserlerde yer alan bazı kahramanların doğrudan doğruya Ahmet Mithat'ın kadın, aile ve evlilik konularındaki fikirlerini terennüm ettiğini ifade eder. Batılılaşmanın Osmanlı aile yapısını tehdit ettiğini düşünen Ahmet Mithat bu konuda ciddi rahatsızlıklar taşır. Kendi kültürünü öğrenmeden Batı kültürüne öğrenen gençlerin akılcı bir karşılaştırma yapamayacağını ileri süren Ahmet Mithat'a göre bu gençler için gerekli ilk husus kendi kültürlerini öğrenmelerdir. (Savaş, 2021:241) Bu bölümde kadının toplumdaki yeri, evlilik biçimleri, boşanma gibi hususlar konusunda Ahmet Mithat'ın görüşleri, eserlerine bağlı kalınarak ortaya konmaya çalışılır. Bu bölümlerde dikkat çeken en önemli husus Ahmet Mithat'ın sadece Osmanlı kültürünü savunması değil aynı zamanda Batı toplumlarında yer alan bazı toplumsal uygulamalara karşı da ciddi eleştiriler ortaya koymasındır.

Bölümün dördüncü alt başlığı “Siyasi Meseleler”, beşinci alt başlığı ise “Devlet Yönetimi” adlarını taşımakta. Birbirine ilgili meseleler olduğu için birlikte ele alacağımız bölümlerin ilki olan “Siyasi Meseleler” başlığı altında Ahmet Mithat'ın Avrupalı kaynaklarda yer alan bazı fikirlere karşı verdiği cevaplar incelenmeye çalışılıyor.

“Devlet Yönetimi” başlığı altında Osmanlı devletinin alımlanmasında kullanılan despotizm kavramını inceleyerek güncel yaklaşımın tarihsel köklerine ışık tutan Savaş, Ahmet Mithat'ın Batılı yazar, düşünür ve bilim adamlarının Osmanlı devletine karşı takındıkları tavırda görülen tonların devletlerinin milli menfaatleriyle nasıl ilgili olduğunu bir kez daha ortaya koymaya çalışıyor. (Savaş, 2021:295)

Ahmet Mithat'ın metinlerini değişik açılardan incelemeye devam eden Savaş'ın çalışmasındaki altıncı başlık “Ekonomiye Dair”. Özellikle *Avrupa'da Bir Cevlan* adlı seyahat notlarının incelendiği bölümde Savaş, Ahmet Mithat'ın ortaya koyduğu ancak pek dikkatimizi çekmeyen bir eleştiri daha bulunduğunu ifade ediyor. Ahmet Mithat tarafından ortaya konan bu eleştirinin bizim tarihimizdeki en erken kapitalizm eleştirilerinden biri olabileceğini ifade eden Savaş, yazarın ülkelerin toplam ekonomik büyüklüğünün Avrupa halkları ve Osmanlı ahalisi tarafından nasıl paylaşıldığını incelediğini ifade ediyor. (Savaş, 2021:315 vd.)

Yedinci bölüm ise “Kültür ve Medeniyet” başlığını taşıyor. Uzun bölümlerden biri olan bu bölümde Ahmet Mithat'ın kültür değişimi, toplumların kültürel yapılarının karşılaştırılması gibi hususlara yer verilmiş. Savaş, Ahmet Mithat'ın Batı medeniyetinin temelinde yer alan İslam katkılarının yok sayılmasına karşı çıkışlarına da çalışmasında yer vermiş. (Savaş, 2021:329 vd.) Savaş'ın incelemelerinde ulaştığı en ilginç noktalardan biri de Ahmet Mithat'ın aristokrasiye getirdiği eleştiriler. İnsanların ancak kendi emek ve çalışmalarıyla bir noktaya gelmesinin önemine değinen Mithat'ın bu yaklaşımı da - yazarın hayatı göz önüne alındığında- şaşırtıcı değil.

Bölümün en alıcı kısmı ise *Paris'te Bir Türk*'ün incelendiği kısım. Savaş, eseri dikkatle inceleyerek Ahmet Mithat'ın bugün adına kavramsal bir yaklaşımla oryantalizm dediğimiz olgu hakkında ortaya

koyduğu eleştirileri dikkatli bir biçimde inceliyor. Eserin kahramanlarının her birinin bu eleştirilerin anlaşılır bir biçimde ortaya konmasında özel bir katkısı söz konusu. Bu katkılardan hareketle Ahmet Mithat'ın tarihin en erken oryantalizm eleştirilerinden birini belki de ilkini ortaya koyduğunu ifade eden Savaş (2021:334 vd.), bu çabayı Türk kültür düşünce hayatı için önemli ancak yeterince farkında olmadığımız bir durum olarak değerlendiriyor.

Çalışmanın son bölümü "Felsefe ve Hikmet" başlığını taşıyor. Ahmet Mithat'ın edebi yönünün ötesinde felsefeyi de ilgilendiren bir yönü olduğunu ortaya koyan Savaş'ın satırlarında romancı ve gazeteci Ahmet Mithat'ın felsefe alanında ortaya koyduğu fikirler ve eserlerle karşılaşıyoruz. Edebiyat tarihlerinde çokça yer verilmeyen bu bölümde Savaş, Ahmet Mithat'ın sadece edebiyat alanında değil dinler tarihi, felsefe gibi alanlarda da epeyce metin ürettiğini ve bu metinlerin her birinin güncel ve toplumsal bir ihtiyaca karşılık üretildiğini görüyoruz.

Savaş'ın incelemesi bir sonuç bölümüyle sona eriyor. Savaş, bu bölümde oryantalizm ve oksidentalizm kavramlarını gözden kaçırmadan Ahmet Mithat'ın kendini "gözleri kamaşmadan ve kendini özgün/r bir 'ben' olarak" konumlandığı metinlerine yönelik bir değerlendirmeye yer veriyor (Savaş, 2021:329). Savaş'a göre yazarın kendini bu şekilde konumlandırması, "Batı'nın kendi dışındaki milletlere uygun gördüğü ve edebi eserlere kadar yansıtarak içselleştirdiği Cuma ya da Pocahantas rollerinin tamamını - redderek zihnen özgül/n bir duruş" kazanmasını sağlamakta (2021:402) ve ona " Batı medeniyetini erken dönemlerde (1870-1900) analiz etmeyi başaran kişiliğiyle Türk garbiyatçılığının en önemli isimlerinden biri olma" hakkını vermektedir (2021:404). Türk entelektüellerinin ve akademisyenlerinin Edward Said'i Osmanlı dairesini gözden kaçırdığı için eleştirdiğini ifade eden Savaş'a göre Ahmet Mithat'ın fikirlerinin, analizlerinin ve yazılarının ülkemiz entelektüel ve akademisyenleri tarafından gözden kaçırılması da benzer bir eleştiriyi hak etmektedir. Erken dönem eleştirileriyle Ahmet Mithat'ın oryantalizm literatüründe evrensel bir öncülüğe sahip olduğunu, bu yönüyle de anılmayı hak ettiğini ileri süren Savaş'a göre (2021:405) yazarın metinleri farklı açılardan incelenmesi gerekmektedir.

Edebiyat tarihiyle sınırlanan Ahmet Mithat çalışmalarından farklı niteliklere sahip Savaş'ın çalışması bir münevver/toplum hareketlendirici olarak Ahmet Mithat'ı farklı açılardan anlamak isteyenlere yeni ve zengin bir Ahmet Mithat portresi sunuyor. Çok yönlü bir Ahmet Mithat portesi *Yankısını Yitiren Ses*'te sizi bekliyor.

Kaynakça

- Ahıska, M. (2009). "Garbiyatçılık: Türkiye'de Modernliğin Grameri", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*. Cilt 9, 1039-66. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Savaş, K. (2018). *İstibşar-Amerika'da Neşr-i İslam Teşebbüsü*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Savaş, K. (2019). *Konak Yahut Şeyh Şamil'in Kafkasya Muharebelerinden Bir Garip Hikaye*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Savaş, K. (2021). *Paris'te Otuz Bin Budist*, İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları
- Savaş, K. (2021). *Yankısını Yitiren Ses*, Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Topçu, T. (2016). "Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Bir Sürgün Romanında Öteki". *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 40, 219-236.

T2- Gürbilek, N. (2018). *Mağdurun Dili*. İstanbul: Metis. (ISBN: 978-975-342-660-2)

Ayşegül GÖKSEL¹



Nurdan Gürbilek tarafından kaleme alınan ve beş denemeden oluşan “Mağdurun Dili” isimli kitap, Türk edebiyatında mağdurluk kavramının nasıl ele alındığını, hor görülme, dışlanma, çift kalplilik, gurur yarası, itilmişlik gibi kelimeler vasıtasıyla Dostoyevski, Oğuz Atay, Cemil Meriç ve Yusuf Atılgan’ın yapıtlarında kurgulanan karakterler ile yazarların kendi şahsiyetlerindeki iz düşümünü gözler önüne sermektedir. Metis Yayınları tarafından okurla buluşturulan, beşinci baskısı yapılan ve sıra dışı kapak tasarımıyla dikkati çeken kitap, 172 sayfadan müteşekkildir.

Eserde bir giriş ve beş bölüm bulunmaktadır. Bölümlerin isimleri sırasıyla; “Horlanmanın Acısı (Edebiyat ve Gurur Yarası), Acı Anlatılabilir Mi? (Duygu, Pathos, İroni), Mağdurun Dili (Tarihte Mağlup Üslupta Galip), Yazarın Kibri (Bir Başkası Olarak Okur) ve Yeraltında Kimler Var? (Görülme, Hor Görülme, Hiç Görülmemek)” olarak başklandırılmıştır.

Kitabın ilk bölümünde şölen sofrasından kovulan, görülme arzusu ile hor görülme hatta hiç görülmeme korkusu yaşayan kibirli yalnızlıklarıyla nam salan Dostoyevski kahramanları ile bu kahramanlarla yazarın hayatındaki özdeşleşme ele alınmıştır. İkinci bölümde patetik bir acıyla sarsılan tutunamayan karakterlerin yazarı Atay’ın, akıl-duygu çatışmasının içine çekilişine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde kendisini aynı anda hem muzaffer hem de ezeli mağdur olarak gören Meriç ve onun tezatlarla dolu düşüncesine değinilmiştir. Dördüncü bölümde Atalay’ın “Anlamazlardı!” vurgusundaki kibir ve anlaşılama korkusunun getirdiği çift değerlilikten ve “elipakatlilere” duyulan nefretten bahsedilmiştir. Beşinci ve son bölümde “görülme imgesi” ile insan bakışına duyulan ihtiyaç ile hor görülmenin veya hiç fark edilmeyişin yaraya dönüşmesi ortaya konulmuştur.

Birinci Bölüm: Horlanmanın Acısı

Bu bölümde yazar, Dostoyevski’nin şöleden kovulan ve mağdunlukla incinmişliği aynı bedende toplayan karakterleri üzerinden mağdurluk kavramını ele almıştır. Yazar, bakışın çifte doğasının yani görülme isteğiyle hor görülme veya hiç görülmeme korkusunun Dostoyevski’nin eserlerinin odak noktalarından biri olduğunu vurgular. Dostoyevski’nin eserlerinde sokakta gezerken birileri tarafından fark edilmek isteyen ama aynı zamanda başkalarının üstten bakışlarından kaçan, hayata uyum

¹ Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye) e-posta: aysegul.goksel@hotmail.com, 0000-0003-0635-956X [Tanıtma, kayıt tarihi: 21.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022]

sağlayamayan ve bir omuz darbesiyle muhatabıyla eşitlenmeyi arzulayan karakterler çoğu zaman toplum tarafından görülmezler.

Gürbilek, Dostoyevski'nin horlanmanın gurur yarasını anlatmaktaki başarısını yalnızca yazarlık yeteneğiyle açıklamanın kifayetsiz olduğunu, yazarın kendi geçmişindeki yaşanmışlıklarının, açlık duygusunu hatta ölüm korkusunu bile bastırarak kadar güçlü olan gurur yaralarının kahramanlarına çok şey kattığını dile getirir.

Hiçlik duygusu, kahramanların kendilerini bir ayakkabı tabanı, iğrenç bir paspas, bir fare, solucan veya böcek gibi hissetmediği bir Dostoyevski romanı yoktur, der Gürbilek (s. 31). Bu durum Kafka'nın Dönüşüm eserindeki Gregor Samsa'yı hatırlatır. Tabi Dostoyevski'deki böcekleşme sıradanlığı, gözden çıkarılmayı çağırıştırır. Onun romanlarında en çok kullanılan iki kelimedenden biri gurur, diğeri ise rubledir. Dostoyevski, para imgesiyle herkes gibi olmaktan kurtulup hayranlık duyulan biri olma hasretini dile getirir.

Gürbilek'e göre Dostoyevski'nin kahramanlarının çekildiği son kale, sığınak olan "yeraltı" metaforunun (s. 34) ideolojik bir yönü de bulunur. Dar kafalı akılcılığa, kendinden emin Batıcılığa karşı düş gücünün savunulduğunu bir yer olan yeraltı, aynı zamanda kişinin görülebilmek için alçaldığı bir dünyadır (s. 35). Dostoyevski kahramanı; "Gör beni, madem kahraman olarak görmüyorsun, alçak olarak gör, ama mutlaka gör!" (s. 35) diyerek bu arzusunu ifşa eder.

Baba katlinin yazarı olarak görülen (s. 45) Dostoyevski, babayı öldürenle bunu aklından geçiren arasında bir suç ortaklığı olduğunu belirterek "Suçu işleyen mi suçlu, yoksa onu aklından geçiren mi?" (s. 45) sorusuyla suç ve suçlu kavramlarını sorgular ve Baba ile oğul arasındaki çatışmanın gurur yarası açtığına vurgu yapar.

İkinci Bölüm: Acı Anlatılabilir mi?

Bu bölümde Oğuz Atay'ın eserlerindeki ve kişiliğindeki tutunamayan mağdur tavır ele alınır. İlk kez Ruskin'in kullandığı ve Atay'ın sıkça yer verdiği "patetik yanılğı" (s. 53) kavramı ile duygunun dış dünyayla ilgili düşünceyi manipüle edişi ve iç dünyayla dış dünya arasındaki mesafenin ortadan kalkışı kastedilir (s. 54). Gürbilek, Atay'ın apatetik ve patetik yanılıyla okurunu Doğu-Batı karşıtlığını bünyesinde barındıran bir akıl-duygu anaforumunun içine çektiğini belirtir (s.56). Yazara göre Batı tutucu ve gerici bir akılken Doğu sevgi dolu duygudur ve Atay bir kutba yönelmek yerine iki karşıt uç arasında gelgitler yaşar. Gürbilek'e göre Selim, hayatın gerçekliği denen hoyratlıkta acı çeken saf bir karakterdir ve tıpkı Dostoyevski'de olduğu gibi başkasının yargılayan bakışları karşısında aşırı kırılabilirlik gösterir.

Üçüncü Bölüm: Mağdurun Dili

Bu bölümde ezeli mağdur, horlanan göçmen çocuğu Cemil Meriç'in aynı anda hem dâhi hem zavallılığının işlendiği bir çifte bağlanma okuyucuyu karşılar (s. 94). Yazara göre Atay'da olduğu gibi Meriç'te de düşünce, duygudan arındırılmış değildir ve kanatlı bir üslupta dile gelir (s. 83).

Gürbilek, Meriç'te yoğun bir erilliği yitirme duygusunun sıklıkla kendini belli ettiğini dile getirir. Meriç, Tanzimat'ın bir medeniyetin fethi değil "ırzın teslimi" (s. 87) olduğunu ve Avrupa'nın erkeği baştan çıkararak bir Havva'yı temsil ettiğini (s. 89) dile getirir. Yazara göre Avrupa'yı bir türlü fethedemiyor olmanın verdiği yetersizlik duygusu Meriç'te bir kadınsılaşıma endişesini (s. 96) beraberinde getirdiğinden bu korkusunu bastırmak için Meriç gür, erkekçe bir söylem kuşanır.

Gürbilek'e göre Meriç'in düşüncesi tezatlarla doludur. Meriç, bir taraftan yobazlığı düşüncenin önündeki en büyük engel olarak görülürken diğer taraftan Şarkın nefis müdafaası olduğunu savunur (s. 92). Onun bu ikircikli halinin sebebi şüphesiz Avrupa karşısında yaşanan hüsrandır. Yazar, Meriç'in Marksizmle ilişkisinin de nefret-aşk ilişkisi barındırdığını iddia eder.

Gürlek'e göre Dostoyevski'nin yer altısı Meriç'te fildişi kuleye dönüşür (s. 104). Tıpkı Dostoyevski gibi Meriç de gençliğinde dışlanmışlığı tatmış ve kendisini sürünün terk ettiği hasta koyun olarak hissetmiştir.

Dördüncü Bölüm: Yazarın Kibri

Bu bölüm, Atılğan'ın içine kibrin katıldığı umutsuz bir bakışla okuyucularını kastederek sarf ettiği "anlamazlardı!" (s.118) paradoksunun tartışılmasıyla başlar. Okuru küçük görmekle ona muhtaç olma hissinin getirdiği yazar-okur gerginliği, Atılğan'da olduğu gibi Dostoyevski'de de kendisini gösterir. Gürbilek'e göre Atılğan romanlarının ortak özelliklerinden biri etiket düşkünlüğüne yönelik öfkedir ve onun "Elipaketliler"e karşı hissettiği nefret aslında ikiyüzlü toplumsal değerlere yönelttiği bir suçlamadır (s.126). Yazar, Atılğan'ın karakterlerindeki "gerçek sevgi" arayışının bir nevi sahicilik arayışı olduğunu ve bu çabanın aslında insanın kendine ayna tutan dışında herkesi devre dışı çıkarma gayreti olduğunu dile getirir. Ancak Atılğan, kahramanın gerçek sevgi arayışını bir özgürlük mü yoksa maraz olarak mı ele alacağına karar verememiştir.

Beşinci Bölüm: Yeraltında Neler Var?

Bu bölümde bakışın çifte doğasına muhtaç ve maruz kalmanın nasıl bir yaraya dönüştüğüne değinilmiştir. Zebercet çift kutuplu bir karakterdir, yani hem bir cani hem de bir mağdurdur. Adeta yaşamı boyunca horlanan ama buna karşı çıkamayan herkesin ete kemiğe bürünmüş hâlidir. Cumhuriyet'in hor gördüğü, yeraltına ittiği içeriklerin temsilcisidir Zebercet (s. 172). Gürbilek, Anayurt Otel'i'nin, bastırılmış bir gazap öyküsü olduğunu iddia ederken Zebercet'in görülmeyişin acısını kendisini hırpalayandan değil gücünün yettiğinden çıkarttığını savunur. Aynı zamanda Zebercet de tıpkı Stravrogin gibi işlediği suçtan dolayı vicdan azabı çekmez, başkasının, sıradan insanların eline düşmekten korkar (s.169).

Eserde, modernizmin insanı savuruşu ve kendine benzemeyeni hor görme temayülü, ezilen için bir gurur yararı olmanın yanı sıra içeride derin bir hıncı da büyüttüğü dile getirilir. Hayata bir sıfır yenik başlayan mağdur kahramanların, mağrur bir öfkenin katmanları arasında şölenden kovulmuşların sığınabilecekleri hem bir hapisane hem de bir sığınak olan yerlerin yeraltı, fildişi kule veya bir otel olabileceğinin altı çizilerek ötekiyi anlamak için önce fark etmek gerektiği ve sorgulamaya dayanmayan toplumsal kabulün ve önyargının bireyde açacağı derin yaralar ve bu durumun getirisi olan isyan gözler önüne serilmektedir.

Gürbilek, edebiyatın mağdurlukla kesiştiği ve bıçak sırtı bir noktadaki bu kırık ve ıstırap dolu malzemeyi dramatize etmeden kendine has üslubu ve kavramlaştırmadaki kudretiyle yoğurarak okuyucusuna farklı bir bakış açısı ve onulmaz bir edebiyat zevki sunmakta ve bunu yaparken de tıpkı Daryus Shayegan gibi kelimeleri akan nehirler gibi konumlandırarak müthiş bir anlatma gücü sergilemektedir. Bu bakımdan dil ve edebiyatın olanaklarını duyumsamak ve mağdurluğun edebiyatla ilişkisini incelemek isteyenler için tarifsiz bir deneyim olanağı tanıyacak olan eserin okuyucusuyla buluşması tavsiye edilmektedir.

Kaynakça

<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>
---	---

Gurbilek, N. (2018). *Mağdurun Dili*. İstanbul: Metis Yayınları.

Shayegan, D. (2018). *Yarah Bilinç*. İstanbul: Metis 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

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 - 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