



Cilt/Volume:6 Sayı/Number:11 Bahar/Spring 2018
ISSN: 2147-088X

Humanitas - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, Bahar ve Güz olmak üzere yılda iki sayı olarak yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Humanitas - International Journal of Social Sciences is a double blind peer-reviewed international journal published twice a year Spring and Autumn.

SAHİBİ / OWNER

Prof. Dr. İsmail YILMAZ (Dekan / Dean)
Namık Kemal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Adına
On Behalf of Faculty of Arts and Sciences of Namık Kemal University

YÖNETİM MERKEZİ / MANAGEMENT CENTER

Namık Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi
Namık Kemal Mahallesi, Kampüs Caddesi, Nu.: 1
59030 Tekirdağ - TÜRKİYE
Tel: + (90)282 250 2601 Belgeç / Fax: + (90) 282 250 9925
Elmek / Email: humanitas@nku.edu.tr
Genel Ağ / Web: <http://humanitas.nku.edu.tr>

BASKI YERİ / PRINTED BY

Toprak Ofset Matbaacılık
Ortacami Mah. Çınarlıçeşme Sk. No:3/ 1A
Süleymanpaşa – Tekirdağ – Türkiye
Tel: + (90)282 263 58 49
Elmek/Email: toprakofsetgrafik@gmail.com

KAPAK TASARIM / COVER DESIGN BY

Kutalmış Tonyukuk YILMAZ

İNDEKSLER / INDEX

MLA (Modern Language Association) International Bibliography, CEEOL
(Central and European Online Library), EBSCO Publishing, TEİ (Türk Eğitim
İndeksi), OpenAIRE

©Namık Kemal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi
©Namık Kemal University Faculty of Arts and Sciences
TEKİRDAĞ

YAYIN YÖNETMENİ / EDITOR IN CHIEF

H. Veli AYDIN

Onur Kemal BAZARKAYA

EDİTÖR YARDIMCILARI/ EDITORIAL ASSISTANTS

Elif BAKSI

Özlem ERGİN

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

H. Veli AYDIN

R. Haluk SÖNER

M.Oğuzhan KUŞOĞLU

Abdullah THABIT

Ligia FERRO

M.Cevat ATALAY

Cahit KAHRAMAN

İhsan ÇETİN

Georgios SALAKIDES

Petru GOLBAN

Şener BAĞ

İrfan ATALAY

Emre ÖZŞAHİN

Elif BAKSI

Özlem ERGİN

ALAN YAYIN YÖNETMENİ / FIELD EDITOR

İrfan ATALAY

Cahit KAHRAMAN

R. Haluk SÖNER

M. Cevat ATALAY

M. Oğuzhan KUŞOĞLU

İhsan ÇETİN

Onur Kemal BAZARKAYA

C. Özge ÖZMEN

Zeynep SET

YABANCI DİL YAYIN YÖNETMENİ / FOREIGN LANGUAGE EDITOR

İngilizce Dil Editörü- English Language Editor

Derya BENLİ

Tatiana GOLBAN

Almanca Dil Editörü- German Language Editor

Harun GÖÇERLER

Fransızca Dil Editörü- French Language Editor

Yusuf TOPALOĞLU

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ / GENERAL MANAGER

H. Veli AYDIN

SEKRETERYA / EDITORIAL SECRETARY

Elif BAKSI

Özlem ERGİN

BİLİM VE DANIŞMA KURULU / SCIENCE AND ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Sevim Akten	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Neşe Atik	Namık Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Stefan Avadanei	A. Iona Cuza University-Romanya
Prof. Dr. Şener Bağ	Namık Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Evangel İa Balta	N. H. Research Foundation-Yunanistan
Prof. Dr. Ahmet Beşe	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Boynukara	Namık Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Michel Bozdemir	Inalco - Fransa
Prof. Dr. İhsan Bulut	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Tankut Centel	Koç Üniversitesi
Prof. Dr. Alpaslan Ceylan	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Adina Ciugureanu	O. University Of Constanta-Romanya
Prof. Dr. Yakup Çelik	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati Develi	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Ayten Er	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Werner Gumpel	L.-M. University Of Munich-Almanya
Prof. Dr. Sabahattin Güllülü	Maltepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Osman Gündoğan	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Akile Gürsoy	Beykent Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil Hasanlı	Bakı Devlet University – Azerbaycan
Prof. Dr. Alpay Hekimler	Namık Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Tanju İnal	Bilkent Üniversitesi
Prof. Dr. Tuğrul İnal	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. H. Bayram Kaçmazoğlu	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah Köse	Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Günther Löschnigg	University Of Graz - Avusturya
Prof. Dr. Ahmet Makal	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Ölmöz	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Sergiu Pavlıcenco	Stat Din Moldovauniversity-Moldova
Prof. Dr. Reinhard Resch	J. Kepler University Of Linz-Avusturya
Prof. Dr. İbrahim Sirkeci	Regent's University London-İngiltere
Prof. Dr. Medine Sivri	E. Osman Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Müjdat Şakar	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar Şenler	Namık Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Eduard Vlad	O. Constanta University-Romanya
Prof. Dr. Orhan Kemal Tavukçu	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Eser Erguvanlı Taylan	Boğaziçi Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Yerebakan	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Eren Yürüdü	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Zaman	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Paul Arthur	Universita Del Salento- İtalya
Assoc. Prof. Dr. H. Veli Aydın	Namık Kemal Üniversitesi
Assoc. Prof. Dr. Saniye Dedeoğlu	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Assoc. Prof. Dr. Claire Despierres	U. De Bourgogne-Fransa
Assoc. Prof. Dr. Snejana Gadjeva	Inalco – Fransa
Assoc. Prof. Dr. Tatiana Golban	Namık Kemal Üniversitesi
Assoc. Prof. Dr. Wafa Hammedi	University Of Namur - Belçika
Assoc. Prof. Dr. Emre Tandırılı	Işık Üniversitesi
Dr. Isa Sphaılı	I. Balkan University- Makedonya

OKUR YORUMLARI / LETTRES

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki yorum, görüş ve önerilerinizi
Yayın Yönetmenine gönderiniz.

Readers are highly encouraged to express their comments, views or suggestions on
published articles to the editor:

Doç. Dr. /Assoc. Prof. H. Veli AYDIN: vaydin@nku.edu.tr
Dr. Öğr. Üyesi./Assist. Prof. Onur Kemal BAZARKAYA : okbazarkaya@nku.edu.tr

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Yayın Yönetmeninden / EditorialI-VIII

ARAŞTIRMA - İNCELEME

Bilgin GÜNGÖR1-10

Mehmet Rauf'un Halâs Romanında Aşkın Devingenliği (*Dynamism of Love in Mehmet Rauf's Novel Halâs*)

Esra ULUŞAHİN11-31

Orhan Kemal'in Bereketli Topraklar Üzerinde, Müfettişler Müfettişi, Üçkağıtçı, Adlı Yapıtlarında Kültürel Unsurların Çevirisi Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme (*A Comparative Analysis on the Translation of Cultural Elements in Orhan Kemal's Bereketli Toprakla Üzerinde and Müfettişler Müfettişi*)

Pınar ÇANKAYA33-51

Exploring the Opinions of Lecturers and Preparatory Students About Culture in Their Language Classrooms (*Dil Sınıflarında Kültür Öğretimi Hakkında Okutman ve Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi*)

M. Önder GÖNCÜOĞLU53-70

A Narrative of Controversy: Orhan Pamuk's Snow (*Bir İhtilaf Anlatısı: Orhan Pamuk'un Kar Romanı*)

Aylin BEYOĞLU- Demirali Yaşar ERGİN71-90

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Mekân Kavramına İlişkin Metaforik Algıları (*Metaphorical Perceptions of Students in Fine Arts Education Departments on the Concept of Location*)

Okşan TANDOĞAN91-114

Kent Merkezindeki Konut Alanlarında Ebeveynlerin Suç Korkusu: Küçük Ayasofya Örneği (*Parental Fear of Crime in Housing Areas of the City Center: Example of Küçük Ayasofya*)

F.Gül KOÇSOY115-127

Küçürek Öyküde Epifan (*Epiphany in Sudden Fiction*)

Ece KORKUT - Serap GÜL129-147

Ethos Semi-Agentif : Intervention De Segolene Royal Sur Les Centrales Nucleaires (*Konuşan Öznenin Kılıcı Rolü : Segolene Royal'in Nükleer Santraller Konusundaki Röportajı*)

Cansu Özge ÖZMEN	149-158
Travma Çözümü Olarak Anti-Natalizm (<i>Anti-Natalism as a Remedy for Trauma</i>)	
Levent TOKSÖZ	159-168
Türk Üniversite Öğrencilerinin Duygu Aktarım Amaçlı Emoji Algısı: Namık Kemal Üniversitesi Örneği Üzerine (<i>Emoji Perception of Turkish University Students For Feeling Transfer Purposes: An Example of Namik Kemal University</i>)	
Serdar AKARKAN	169-189
Edebiyatın Hafızası Metinlerarasılık: Ferhunde Kalfa'dan Mücella'ya (Memory of Literature: Intertextuality from "Ferhunde Kalfa" to Mücella)	
Hasan METE-Aytekin ERDEM-Gürcan UZAL-Duygu HÜYÜK	191-203
Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Eğitim-Öğretim ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi (<i>An Investigation of Technical Sciences Vocational School Students' Views on Education-Teaching</i>)	
Nuran ASLAN - Yusuf TOPALOĞLU	205-224
Öznellik Kipi Kullanımında Türk Öğrencilerin Başarı Oranlarının Değerlendirilmesi (<i>An Evaluation of the Rates of Success of the Turkish Students in the Usage of Subjectivity Mode</i>)	
Özlem AGVAN- Hikmet ASUTAY	225-238
Bir Anti-Masal Örneği Olarak Cam Ayakkabıları Reddeden Vejetaryen Külkedisi (<i>Vegetarian Cinderella" Refusing Glass Shoes as an Anti- Tale Example</i>)	
Burcu ÖZTÜRK	239-255
Über die Historisierung in Anna Seghers' Das siebte Kreuz (<i>Anna Seghers'in Yedinci Haç Romanında Tarihselleştirme Üzerine</i>)	
İlker ALP	257-272
Türk İstiklâl Harbi'nin Ahâli Gazetesi'ne Yansımaları (<i>The Reflections of The Turkish National Struggle On Ahâli Newspaper</i>)	
Gülser OĞUZ	273-299
171 Numaralı Manisa Şer'iyeye Sicilindeki Tereke Kayıtlarına Göre Manisa'da Taşınmaz Mallar (<i>Immovable Valves in Manisa According to 171 Numbered Manisa Registration Registratio</i>)	

Seher Selin ÖZMEN	301-324
Müze Eğitiminin Gelişimi (<i>Development of Museum Education</i>)	
Tülin KARTAL GÜNGÖR	325-338
Fransız Besteci Maurice Ravel'in Kurmaca ve Gerçeklik Arasında Gidip Gelen Yaşam Öyküsü: Jean Echenoz'un Ravel'i (<i>Fiction and Biography of French Composer Maurice Ravel</i>)	
<i>Yayın İlkeleri / Principles of Publication</i>	339-353

YAYIN YÖNETMENİNDEN

H. Veli AYDIN¹
Onur Kemal BAZARKAYA²

Dergimizin (6)11 Bahar sayısında, beşi yabancı dilde olmak üzere on dokuz makale yer almaktadır. Bahar sayımıza yoğun bir katılımın gerçekleşmiş ve sosyal bilimlerin değişik alanlarından, özellikle yazın ve dilbilim alanlarından, birbirinden ilgi çekici özgün çalışmalar yer almıştır. Bu sayıda yer alan başlıca alanlardan Yazın dokuz makale; Dilbilim ve Eğitim üçer, Tarih iki; İletişim ve Toplum Bilim alanları ise birer makaleyle temsil edilmektedirler.

Yazın alanında iki İngilizce, bir Almanca ve beş Türkçe makale okurlarla buluşuyor. Bilgin Güngör, *Mehmet Rauf'un Halâs Romanında Aşkın Devingenliği*, adlı çalışmada; devingen aşkın anlatsal bir metnin kurgusunda ne şekilde somutlaşabileceğini Halâs romanının aşk olgusu çerçevesinde incelemektedir. *Edebiyatın Hafızası Metinlerarasılık: Ferhunde Kalfa'dan Mücella'ya* başlıklı incelemede, Sedar Akarkan, iki farklı kuramcının görüşlerinden hareketle, metinlerarası “anlam” ve “anlamlama” olgularının oluşumu ve metinlerarasılığın bulgulanmasında okuyucuya düşen görevi ve metinlerarası ilişkiler yöntemini irdelemektedir. *Anti-Natalism as Remedy for Trauma* konulu çalışmada ise, Cansu Özmen, Franzen'ın romanı ekseninde, anti-natalizmin (üreme karşıtı görüşün) insanlık, gezegen ve doğa için yapıcı bir onarım süreci olarak nasıl sunulduğunu tartışmaktadır. Tülin Kartal Güngör, *Fransız Besteci Maurice Ravel'in Kurmaca Gerçeklik Arasında Gidip Gelen Yaşam Öyküsü: Jean Echenoz'un Raveli* başlıklı çalışmada, Jean Echenoz'un Ravel adlı yapıtında ünlü besteci Maurice Ravel'i nasıl yansıttığını, yazarın, gerçek ile kurgu arasındaki ince çizgiyi korumaya çalışarak nasıl bir kurmaca yapıt oluşturduğunu incelenmiştir. *A Narrative of Controversy: Orhan Pamuk's Snow*, başlıklı çalışmasıyla, M. Önder Göncüoğlu, Pamuk'un Kar romanında belirli bir politik grubun tarafgirliğini yapmaktansa, okuyucuya radikalizmin tehlikelerini ve öteki sorunsalını değerlendirmek için çok sesli bir anlatıyla nasıl bir imkân yarattığını tartışmaktadır. F. Gül Köçsoy ise, *Küçürek Öyküde Epifan* adlı çalışmada, edebi bir kavram olarak epifan ile küçürek öykü türü

¹ Doç. Dr., Namık Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi. vaydin@nku.edu.tr

² Dr. Öğr. Üyesi, Namık Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi. okbazarkaya@nku.edu.tr

arasındaki ortak noktaları bulmaya ve örnek öykülerle bunları göstermeye çalışmaktadır. *Über die Historisierung in Anna Seghers' "Das siebte Kreuz"* başlıklı çalışmada, Burcu Öztürk, Anna Seghers'in Yedinci Haç eserindeki kurgu ve gerçeklik arasındaki ilişkiye değinerek, romanın simgeselliğini ve tarihselleştirmeyi hermetik yaklaşımla irdelemektedir. Esra Uluşahin ise, *Orhan Kemal'in Bereketli Topraklar Üzerinde, Müfettişler Müfettişi, Üçkağıtçı Adlı Yapıtlarında Kültürel unsurların Çevirisi Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme* başlıklı yazısıyla, Türk Edebiyatı'nın toplumcu gerçekçi yazarlarından Orhan Kemal'in söz konusu yapıtlarında geçen kültürel unsurları, çevirmeni merkeze alan yorumlayıcı anlam kuramı ve Peter Newmark'ın kültürel öge sınıflandırması ışığında ele alarak, ideal çevirmen tanımını ve çevirmen kararlarını eşdeğerlik ilkesine dayanarak örneklerle göstermektedir. Son olarak, *Bir Anti-Masal Örneği Olarak Cam Ayakkabıları Reddeden Vejetaryen Külkedisi* başlıklı çalışmada, Özlem Agvan ve Hikmet Asutay, toplum cinsiyet algısının eril bir düzlemde yeniden şekillenmesinde ve aktarılmasında önemli bir yere sahip popüler masal örneklerinden biri olan Grimm Kardeşler'in "Külkedisi" ile erkek iktidarını reddetmiş, kadının özgürlüğünü öne çıkaran Anti-Külkedisi masallarından Nunila Lopez'in yazın hayatına kattığı "Vejetaryen Külkedisi"ni feminist masal eleştirisi bakış açısıyla ele almaktadırlar.

Dilbilim alanında üç Türkçe makale okurlarla buluşuyor. Günlük hayatımızda hızla yaygınlaşan yazılı mesajlaşmada duygu aktarımını kolaylaştıran emoji kullanımına odaklanan, *Türk Üniversite Öğrencilerinin Duygu Aktarımı Amaçlı Emoji Algısı: Namık Kemal Üniversitesi Örneği Üzerine* adlı çalışmada, Levent Toksöz, yazılı mesajda emoji kullanımının alıcıda meydana getirdiği etkileri cinsiyet faktörünü göz önünde bulundurarak incelemektedir. Yusuf Topaloğlu, *Öznellik Kipi Kullanımında Türk Öğrencilerin Başarı Oranlarının Değerlendirilmesi* başlıklı araştırmasında, Fransızca öznellik kipi ile Türkçede tasarlama kiplerini karşıtsal bir yaklaşımla ele alarak; öznellik kipinin biçimsel ve işlevsel olarak Türk üniversite öğrencilerine farklı olduğu görüşünü ve farklılıkların, öznellik kipi kullanım başarısını olumsuz yönde etkilediği ileri sürmektedir. Bu alanda, *Dil Sınıflarında Kültür Öğretimi Hakkında Okutman ve Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi* başlıklı son yazıda, Pınar Çankaya, önemli sayıda katılımcıdan elde edilen hem nicel hem de nitel verilerden yola çıkarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kültürün dil sınıflarında öğretilmesi konusunda görüş birliğinde olduklarını, öğrencilerin kültürel farklılıklardan haberdar olmaları, farkındalık ve duyarlılık seviyelerini

artırmaları için okutmanların uygun öğretim metotları kullanmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Eğitim üç ve Tarih alanı ise iki makale ile temsil edilmektedir. Eğitim alındaki yazılardan ilki, Seher Selin Özmen'in, *Müze Eğitiminin Gelişimi* adlı çalışmasıdır. Yazıda, günümüz müze eğitiminin, eleştirel yaklaşımı esas alan, koleksiyondan önce ziyaretçiyi merkeze koyan bir yapıda olduğunu vurgulayarak, müzelerde eğitim programlarını oluştururken farklı hedef kitlelere yönelik, farklı uygulamaları dikkate alınması gerektiğini, müzenin sahip olduğu nesnelere ziyaretçi ile buluşturarak deneyim yoluyla öğrenmenin hedeflenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. İkinci yazıda, Hasan Mete ve arkadaşları, *Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Eğitim-Öğretim ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi* başlıklı çalışmalarıyla, söz konusu okul öğrencilerinin eğitim-öğretim ilgili görüşleri betimsel istatistik tekniğiyle analiz ederek; öğrencilerin, derslerde başarılı olma, mesleki temel kavramları öğrenme, uygulama, laboratuvar ve atölyelerin yeterliliği gibi konulardaki düşüncelerini analiz etmektedirler. Bu gruptaki son yazı ise, Güzel Sanatlar alanından olup, Aylın Beyoğlu ve Demirali Yaşar Ergin'in *Güzel Sanatlar Bölümü Öğrencilerinin Mekân Kavramına İlişkin Metaforik Algıları* başlıklı yazısıdır. Yazarlar, çalışmasında, bölüm öğrencileri tarafından mekân kavramının hangi metaforlar aracılığıyla algılanmakta olduğunu; öğrencilerin metaforik algıları arasında ve bu metaforlar bakımından cinsiyet, yaş gibi bazı demografik özelliklerine göre benzerlik ve farklılık olup olmadığı karşılaştırılarak değerlendirmektedirler. Tarih alanında ise, *Türk İstiklâl Harbi'nin Ahâli Gazetesi'ne Yansımaları* başlıklı çalışmasıyla, İlker Alp, Bulgaristan Türklerinin, Türk İstiklâl Harbi'ne verdikleri desteklerin Bulgaristan'da yayımlanan Ahâli Gazetesi'ne dayanarak incelemekte ve Bulgaristan Türklerinin her zaman anavatan olarak gördükleri Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşundaki katkılarına vurgu yapmaktadır. Bu alandaki son yazıda ise, Gülser Oğuz, *171 Numaralı Manisa Şer'iyeye Sicilindeki Tereke Kayıtlarına Göre Manisa'da Taşınmaz Mallar* başlıklı çalışmasıyla, söz konusu sicilde yer alan tereke kayıtlarını taşınmaz mallar odaklı tarayarak, 18. yüzyılın başlarındaki Manisalıların taşınmaz mallarının değerleri ve çeşitlerini tespit etmekte; servet yapılanmasında taşınmaz malların yeri ve önemiyle ilgili ipuçları vermektedir.

İletişim ve Toplum Bilim birer makale yer almaktadır. İletişimle ilgili yazıda, Ece Korkut, *Ethos Semi-Agentif Intervention de Segolene Royal sur les Centrales Nucleaires* adlı çalışmasıyla, Fransa'da bir televizyon kanalında Çevre ve Enerji Bakanlığıyla bir gazetecinin nükleer santralin

kapatılıp kapatılmayacağı konusunda gerçekleştirdiği bir röportajı esas olarak, konuşucunun kılıcı rolü ve sorumluluğunu Konuşma Çözümlemesi yerine, Söylem Çözümlemesi yöntemiyle incelemektedir. *Kent Merkezindeki Konut Alanlarında Ebeveynlerin Suç Korkusu: Küçük Aya Sofya Örneği* başlıklı Toplumbilim çalışmasında Okşan Tandoğan, kent merkezindeki yer alan konut alanlarında ebeveynlerin suç korkusu ile çocuğun bağımsız hareket edebilirliği arasındaki ilişkiyi alan çalışması yöntemiyle tespit etmeye çalışmış; çalışma alanı olarak ise, kentleşmenin getirdiği sorunları belirgin bir şekilde yaşayan ve konut alanlarının fonksiyonel ve sosyal bir değişim içinde olduğu tarihi bir kent merkezini seçmiştir.

Son olarak, dergimizin 2017 yılı sayılarının yayın yönetmenliğini büyük bir özveriyle bizimle birlikte yürüten değerli meslektaşımız Dr. Öğr. Üyesi Rıza Haluk Söner'e dergimize yaptığı değerli katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Tekirdağ – 2018

EDITOR'S NOTE

H. Veli AYDIN¹
Onur Kemal BAZARKAYA²

On behalf of the Faculty of Arts and Sciences at Namik Kemal University we are proud to present another issue of our Journal, this time containing nineteen articles, five of which are in foreign languages. It is prestigious to have again an intense participation and to include qualified articles from different fields of social sciences, especially literature and linguistics. Nine articles cover the field of literature, three articles are in linguistics, three on education, two on history, one article concerns communication and another one sociology.

In the field of literature, two English, one German and five Turkish articles are presented to the reader. Bilgin Güngör in *Dynamism of Love in Mehmet Rauf's Novel Halâs* discusses the embodiment of dynamic love in fiction by analysing love phenomena in Mehmet Rauf's novel *Halâs*. In *Memory of Literature: Intertextuality from "Ferhunde Kalfa" to Mücella*, Sedar Akarkan seeks to determine the genesis of the idea of meaning and intertextual significance, as conceived by Michael Riffaterre, on the other hand to understand the method of intertextual relations according to Genette who defines a text in terms of transpositions / transformations from the formal and thematic angle. Cansu Özmen in *Anti-Natalism as Remedy for Trauma* presents how anti-natalism emerges as a constructive remedy for nature, human beings, and the planet as a whole through Franzen's novel. Tülin Kartal Güngör in her article entitled as *Fiction and Biography of French Composer Maurice Ravel* tries to show how the author reflects the famous composer Maurice Ravel and shows a fiction work by preserving the fine line between reality and fiction. M. Önder Göncüoğlu with his study *A Narrative of Controversy: Orhan Pamuk's Snow* explores and discusses Pamuk's *Snow* as a polyphonic novel inviting its readers to contemplate both the question of 'the other' and the dangers of radicalism rather than as a novel supporting a certain political group. F. Gül Köçsoy in *Epiphany in Sudden Fiction*

¹ Assoc. Prof., Namik Kemal University, Faculty of Arts and Sciences.
vaydin@nku.edu.tr

² Assist. Prof., Namik Kemal University, Faculty of Arts and Sciences.
okbazarkaya@nku.edu.tr

aims at finding the common points between epiphany as a literary concept and sudden fiction genre and demonstrating them through sample stories. Burcu Öztürk in *Über die Historisierung in Anna Segher's Kreuz* pursues a hermeneutical approach in the broadest sense, in order to classify the manifold historical references of *The Seventh Cross* appropriately. In *A Comparative Analysis on the Translation of Cultural Elements in Orhan Kemal's Bereketli Topraklar Üzerinde and Müfettişler Müfettişi* Esra Uluşahin focuses on the cultural elements in the French translations of the social-realist writer Orhan Kemal's novels entitled *Bereketli Topraklar Üzerinde* and *Müfettişler Müfettişi* within the scope of Peter Newmark's classification of cultural elements. Lastly, in "Vegetarian Cinderella" Refusing Glass Shoes as an Anti-Tale Example Özlem Agvan and Hikmet Asutay study "Cindirella" having an important place in the re-modelling and transmission of gender perception in a masculine plane, with "Vegetarian Cinderella" which Nunila Lopez has added to literature from Anti-Cinderella masks, from the point of view of criticism of feminist fairy tale.

In the field of linguistics, three Turkish articles are presented to the reader. Levent Toksöz, who focuses on emoji defined as a visual symbol used in expressing feelings or some concepts in written messages, examines the effects of emoji usage on the receiver in written message, taking into account the gender factor in his study *Emoji Perception of Turkish University Students for the Feeling Transfer Purposes: An Example of Namik Kemal University*. Yusuf Topaloğlu in *An Evaluation of the Rates of Success of the Turkish Students in the Usage of Subjectivity Mode*, handles the subject of usage of French subjunctive mode by Turkish University students with the study of contrastive approach and finds that the students are not good at understanding its areas of use and this problem causes an important impediment on the success. In *Exploring the Opinions of Lecturers and Preparatory Students about Culture in Their Language Classrooms*, Pınar Çankaya discusses culture and culture teaching in general terms through the eyes of English language instructors and preparatory students, by emphasizing that instructors need to develop appropriate methodology in order to make their learners aware of cultural differences which merits serious consideration upon incorporating both qualitative and quantitative data obtained from considerable number of respondents.

Three articles in the field of education and two articles on history are also included in this number. In Seher Selin Özmen's *Development of Museum Education*, it is emphasized that today, museum education is based on a critical approach and in this context, the visitor is in focus rather than the collection, and the main aim of the museum education is to provide learning through experience by bringing together the objects with the audiences. In the second article from the field of Education entitled *An Investigation of Technical Sciences Vocational School Students' Views on Education-Teaching* by Hasan Mete et al. the opinions of the students of Vocational College about education and training, and their views of learning the basic concepts about their professions, consultancy services of teaching staff, sufficiency of curriculum of Vocational College are analysed. Aylin Beyoğlu and Demirali Yaşar Ergin in *Metaphorical Perceptions of Students in Fine Arts Education Departments on the Concept of Location* aims to compare the metaphorical perceptions on the concept of location in students of Fine Arts Education Departments in Education Faculties of Universities with respect to the perception of the concept of location and possible variations by gender, age and other demographic features through various metaphors and similarities and differences between metaphorical perceptions of students. In the field of History, İlker Alp in his *The Reflections of the Turkish National Struggle on Ahali Newspaper* scrutinizes the reflections of the supports given by the Bulgarian Turks to the War of Independence on *Ahali* Newspaper published in Bulgaria and emphasizes the contributions of the Bulgarian Turks in the establishment of the State of the Republic of Turkey. In *Immovable Properties in Manisa According to 171 Numbered Manisa Registration*, Gülser Oğuz tries to find clues about the place and importance of immovable properties in the structuring of wealth and states that another issue of curiosity is the determination of the priorities of the persons involved in the acquisition of immovable property. The aim of his study is to contribute to the field of study and the history of the city.

One article on communication and another one on sociology are also included in the journal. From the field of communication, Ece Korkut in her study *Ethos Semi-Agentif Intervention de Segolene Royal sur les Centrales Nucleaires* mainly aims to find out the agentivity and responsibility of the speaker, and the analysed corpus is an interview that took place in the TV news at 8 p.m. of TF1 of 7th March 2016, presented by Gilles Bouleau with Ségolène Royal, the then minister of environment

and energy. In *Parental Fear of Crime in Housing Areas of the City Center: Example of Küçük Ayasofya*, Okşan Tandoğan aims to determine the relationship between the parents' fear of crime and the independence of the child in the housing areas of the city centre, and chooses Küçük Ayasofya Neighborhood as the study area, which is a historic city centre that has undergone rapid urbanization and where the residential areas have been currently undergoing a functional and social change.

We would also like to express our gratitude to Assist. Prof. Rıza Haluk Söner for his valuable contribution, effort, and support during his editorial presence in our Journal in 2017.

Tekirdağ – 2018

MEHMET RAUF'UN *HALÂS* ROMANINDA AŞKIN DEVİNGENLİĞİ

Bilgin GÜNGÖR¹

Öz: Aşk olgusu edebî eserlerin estetik düzleminde zamansal açıdan iki şekilde yansıma alanı bulur. İlk şekilde aşk, estetik düzlemin başından sonuna kadar herhangi bir değişikliğe uğramaz veya sadece nicel değişime uğrar ve “nesne”sinde (birey, vatan veya aşkın bir varlık) bir sapma olmaz. Bu tür aşka, *durağan aşk* diyebiliriz. İkinci şekilde ise aşk, estetik düzlem içerisinde nitel bir değişime uğrayarak “nesne”sini de değiştirir ve böylelikle de devingenleşmiş olur. Bu tür aşka da *devingen aşk* diyebiliriz. Durağan aşk, çoğunlukla estetik düzleminde herhangi bir devinim imkânı olmayan şiirsel metinlerde; devingen aşk ise çoğunlukla devininin başat bir unsur olduğu anlatsal metinlerde ortaya çıkar. Ayrıca devingen aşkın yönü, genel olarak, bireysel (cinsel) aşktan kendisine kutsiyet atfedilen aşklara, vatani veya ilahi aşka doğrudur. Özellikle geleneksel ve dini metinlerin söylemleri çerçevesinde oluşturulmuş veya toplumsal hayatın katstrofik bir süreç içerisinde “kurtuluş” a erdiği dönemlerde kaleme alınmış edebî eserlerde devingen aşkın varlığına şahit oluruz. Bu incelemede, devingen aşkın anlatsal bir metnin kurgusunda ne şekilde somutlaşabileceğini gözlemleyebilmek amacıyla Mehmet Rauf'un *Halâs* romanını aşk olgusu çerçevesinde ele alacağız.

Anahtar Sözcükler: Aşk Olgusu, Durağan Aşk, Devingen Aşk, Anlatı, *Halâs*.

DYNAMISM OF LOVE IN MEHMET RAUF'S NOVEL *HALÂS*

Abstract: The concept of love has two types of temporal reflection area regarding the aesthetic level of literary works. Love as the first type, does not change from the beginning to the end of the aesthetic level, or only goes through a quantitative change and does not have a deviation in its “object” (individual, homeland, or a transcendental being). This type of love is called *static love*. Second type of love has a qualitative change on the aesthetic level by changing its object as well, therefore love gains dynamism. This type of love is called as *dynamic love*. Generally, static love is seen in asthetics level of poetic texts in which change

¹ Dr. Öğr. Üyesi., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.
bilgingunor@comu.edu.tr

phenomenon is not found; dynamic love is seen in aesthetics level of narrative texts in which change phenomenon is principal object. Also, direction of dynamic love is from individual (or sexual) love to divine love or love of country. Specially, dynamic love is seen on literary works that constituted around religious discourse or that is penned in liberation periods of country. In these works, we discuss the embodiment of dynamic love in fiction by analysing love phenomena in Mehmet Rauf's novel *Halâs*.

Keywords: Love Phenomenon, Static Love, Dynamic Love, Narration, *Halâs*.

Giriş

Hemen hemen bütün sanat dallarında olduğu gibi edebiyatta da aşk olgusunun, ilahi aşktan cinsel aşka, vatani aşktan nesne aşkına kadar pek çok şekilde somutlaşma zemini bulduğu görülür.² Aşkın somutlaşma zemini bulduğu edebi eserlerde söz konusu olgu, gerek anlambilimsel (tematik) gerekse de sözel (söylemsel) açıdan edebi eserlerin yapısal hususiyetlerini belirleme hususunda çoğunlukla etkin bir rol alır. Bununla birlikte aşk olgusu, söz konusu edebi eserlerde, zamansal açıdan iki şekilde belirir. İlk şekil, hiç değişmeyen veya belirli iniş ve çıkışlara maruz kalmasına rağmen asıl mahiyetini baştan sona muhafaza eden bir aşktır ki bunu *durağan aşk* olarak adlandırabiliriz. İkinci şekil ise bazı koşullar sebebiyle mahiyetinde büyük bir değişim görülen aşkı imler; bunu da *devingen aşk* olarak adlandırabiliriz. Bu noktadaki temel ayrım nicelik-nitelik bağlamında ortaya çıkmaktadır: Durağan aşkta değişim nicel bir konumda iken devingen aşktaki değişim nitel bir konumdadır. Durağan aşkta bireyin, karşı cinse, vatana veya Tanrı'ya aşkı değişen koşullara paralel çeşitli değişimler gösterebilir; fakat her koşulda da aşkın yönelimi hemen hemen aynı kalır. Devingen aşk söz konusu olduğunda ise bireyin, çeşitli koşulların etkisiyle aşkında bir yön değişmesi meydana gelir; sözgelimi, karşı cinse duyduğu aşk zamanla Tanrı'ya yönelik bir aşka dönüşebilir.

Durağan aşk, yapısalcı eleştirmen Tzvetan Todorov'un terminolojisinden hareketle ifade edersek, yapısal açıdan daha çok "mekânsal düzen" in (Todorov, 2008: 83-84) (zamandıışı, betimlemeye dayalı estetik düzlemin) etkin olduğu metinlerde görülebilirken; devingen aşkın

² Bu durumun özellikle Ortaçağ'dan itibaren geçerli olduğunu söyleyebiliriz; nitekim aşk dediğimiz ve bir kimseye, nesneye veya aşkın bir varlığa yönelen aşırı-sevgiyi karşılayan olgu, Ralph Linton'ın da belirttiği gibi Ortaçağ'da "ilahi aşk" şeklinde ortaya çıkmıştır. Modern dönemle birlikte vatani, bireysel (cinsel) veya toplumsal şekilleri de belirginleşmeye başlamıştır. Bkz. Ralph Linton, *The Study of Man*, Appleton-Century-Crofts, New York 1936. p. 174-175.

“zamansal/mantıksal düzen”in (Todorov, 2008: 78-79) (zamansallığa ve öykülemeye dayalı estetik düzlemin) etkin olduğu eserlerde görülebildiğini söyleyebiliriz. Bu doğal bir durumdur; nitekim aşkın devingenlik kazanması için, söz konusu devingenliğe yönelik zamandizimsel bir “yapı”nın varlığı zorunludur. Söz konusu zamandizimsel yapıda devingen aşkın yönü genellikle bireysel olandan toplumsal olana; bir başka ifadeyle ve Erich Fromm’un beşli aşk kategorisinden hareketle söylersek, “cinsel”³ olandan kutsal (ilahi, vatani vs.) olana dönüktür. Böyle bir aşkı içeren eserlerde ise “yapı”nın şu süreci izlediğine şahit oluruz: Devingen aşk henüz bireysel (cinsel) aşamadayken anlatı kişisi başarısızlık durumu ile karşılaşır, bu başarısızlık durumu hayal kırıklığı ile somutlaşır ve söz konusu anlatı kişisini bunalıma götürür. Bu bunalımdan sonra arayışa yönelen kişi ise sonunda –koşullara göre- ilahi aşka (*Leylâ vü Mecnûn*, *Hüsn ü Aşk* gibi mesnevilerde olduğu gibi) veya vatani bir aşka (*Kıralık Konak*, *Ateşten Gömlek* gibi romanlarda olduğu gibi) yönelir ve aşkın devingenliği de böylelikle sağlanmış olur. Bu devingenliği, yine Todorov’un terminolojisinde olay örgüsünün ana iskeletini imleyen ve belirli “anlatısal önerme”leri içeren “sıra” (Todorov, 2008: 85) kavramından hareket ederek şöyle şemalaştırabiliriz:

1.Anlatısal Önerme	2.Anlatısal Önerme	3.Anlatısal Önerme	4.Anlatısal Önerme	5.Anlatısal Önerme
Aşk (Bireysel/Cinsel)	Ayrılık	Bunalım	Arayış	Aşk (İlahi, vatani vs.)

Aşk olgusunu içeren edebi eserlerin bazılarında temel bazılarında ise yardımcı olarak konumlanan bu “sıra” elbette ki zaman zaman belirsizleşir ve hatta yönelim olarak da ters bir şekilde somutlaşabilir. Ancak her ne şekilde olursa olsun devingenlik, belirli semptomlar çerçevesinde ve aynı yapısal şekil etrafında ortaya çıkar.

Bu incelememizde, devingen aşkın edebi eserlerin estetik düzleminde nasıl bir somutlaşma zemini bulabileceğini gözlemleyebilmek amacıyla Mehmet Rauf’un hem son hem de toplumsal duyarlılığa kapı aralayan tek

³ Erich Fromm, sevgi üzerine kaleme aldığı *Sevme Sanatı* adlı eserinde biyolojik, psikolojik vs. koşullara bağlı olarak ortaya çıkan sevgi olgusunu beşe ayırır: Annenin çocuğuna duyduğu sahiplenici duyguyu imleyen “anaç sevgi”, kişinin başka kişilere duyduğu sıradan yakınlığı imleyen “kardeşçe sevgi”, insanın kendisine yönelik özgüvenini imleyen “öz sevgi”, kişinin özellikle karşı cinsle romantik veya cinsel sebeplerle bağlanma isteğini imleyen “cinsel sevgi” ve kişinin aşkın bir varlığa (Tanrı’ya) duyduğu aşkı imleyen “Tanrı sevgisi”. Bkz. Erich Fromm, *Sevme Sanatı*, Çev. Yurdanur Salman, Payel Yayınevi, İstanbul 1987. s. 50-65.

romanı⁴ *Halâs*'ı (1928) ele alacağız. Çünkü bu romanda bireysel aşktan vatani aşka doğru nitel değişim gösteren devingen bir aşk türü, bütün çıplaklığıyla okurun karşısına çıkar.

1. *Halâs*'ta Devingen(leşen) Aşk: Beatrice'ten Vatana

Servet-i Fünûn edebiyatının önde gelen roman ve hikâyecilerinden birisi olarak edebiyat tarihlerinde yer alan Mehmet Rauf, memleketçi edebiyat veya Yalçın Küçük'ün tabiriyle söylersek "kemalist estetik" (Küçük, 2016: 236) doğrultusunda kaleme aldığı son romanı *Halâs*'ta Mütarake ile Milli Mücadele yıllarındaki işgalleri, isyanları ve direnişleri, genç subay Nihat'ın karşılaştığı olaylar ve durumlar ile aşkında yaşanan "devingenleşme" üzerinden kurgular. Birinci Dünya Savaşı sırasında büyük yararlılıklar gösteren ve Suriye Cephesi'nde savaşırken yaralandığı için İstanbul'a gönderilen Nihat, babasından kalan bazı mülklerin satışı için geldiği İzmir'de, İngilizlerden cesaret bulan Yunanların önce çeşitli taşkınlıklarda bulunduğu, sonra da işgale yeltendiğine şahit olur. Vatanın bu şekilde büyük bir tehlike anında olduğunu görene kadar Nihat için "her şeyin başı ve sonu aşktı. Her neşe ve her saadet yalnız aşktan çıkar ve bütün sıkıntılar, bütün olumsuzluklar ancak aşkın füsunu ile uçar, dağılırdı. Tabiatın verimliliği nasıl en çok mehtaplı gecelerde ve coşkuyla arzı endam ederse her şey de aşkın sinesinde öyle doğardı." (Rauf, 1998: 14) Hiç şüphe yoktur ki Nihat'ın bu dönemdeki aşkı, bireysel (cinsel) aşktır. Nihat böyle bir aşk doğrultusunda, İzmir'de ikâmet eden ve annesi İtalyan, babası ise İngiliz bir tüccar olan Beatrice adındaki genç bir kıza yakınlık duyar. İzmir'e yeni geldiği sırada katılmış olduğu bir baloda tanıştığı Beatrice'e Nihat'ın duyduğu bu yakınlık, giderek artar ve gizli bir aşka dönüşür. Öyle ki Nihat, Beatrice'in evine yakın bir yerde pansiyon tutar; onunla görüşme imkânı bulmaya çalışır; hattâ her sabah uyandığında pencereden onu izler veya gün içerisinde Beatrice'in çaldığı piyanoya kulak kabartmaya çalışır.

Nihat, Beatrice'e olan yakınlığını gizli bir aşka çevirdiği sırada, İzmir halkı, savaştan ötürü açlık tehlikesi geçirir. Bu nedenle her gün İzmir'in limanlarında İstanbul Hükûmeti'nden erzak gemisinin gelmesini bekler. Ancak bir sabah bu hususta büyük bir hayal kırıklığı yaşanır. Limanlara önce iki küçük İngiliz savaş gemisi yanaşır; hemen ardından ise kentin Rum nüfusunda hareketlenmeler görülmeye başlar. Bu durum karşısında Nihat da büyük bir hayal kırıklığıyla karşı karşıya kalır; hatta Kemal Mümtaz ve Rüsuhi başta olmak üzere çoğu dostuyla birlikte büyük bir

⁴ Bu hususta bkz. Mustafa Özbacı, *Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu*, MEB Yayınları, İstanbul 1997. s. 205. Rahim Tarım, *Mehmed Rauf: Hayatı, Sanatı, Eserleri*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara 1998. s. 78.

kötümserlik duygusuna esir olur. Nihat'ın tüm bu kötü koşullara karşı ilk tepkisi, kendisini diğer Türklerden ayrı ve seçkin bir sınıf çerçevesinde konumlandırarak Beatrice'e dönük aşkı (ve onun ailesinin görünürdeki sevecenliğini) bir "sığınak" olarak görmeye başlaması ve kötümserlik duygusundan kurtulmak için soluğu onun (ve ailesinin) yanında almak istemesidir:

"O zaman birdenbire Beatrice'i ve babasını düşündü ve derin bir ferahlık hissetti.

İşte bunlar kendisini hakkı ile tanırlardı. Birçok defalar saatler birlikte olup konuşmuşlar, onlara yakın bulunmuş, takdirlerini kazanmış, övgülerini almıştı.

Kaç defa Beatrice ona:

Pek tuhaf şey bu, Nihat Bey... demişti; o kadar çok Türk tanırım, siz hiçbirisine benzemiyorsunuz, âdeta başka bir adamsınız.

Bu gibi sözler ve davranışlarıyla Beatrice onu diğer tanıdığı Türklerden ayrı tutardı.

O zaman kafasını bu fikirlerle avutup ferahlamayı uygun buldu. Övgüleri bu kadar dokunaklı ve rahatlatıcı olan bu genç kızın aşkı ve sevgisinin ne ilahi güzellikler yaratacağını kestirmeye çalıştı. Ve gözlerini kısarak genç kızla birlikte olduğu anları hafızasında canlandırdı." (Rauf, 1998: 51)

Nihat, işte bu tür düşüncelerle Beatrice'in evini ziyaret edecek ve teselli bulmaya çalışacaktır. Fakat söz konusu ziyarette, kendisini oldukça derinden etkileyecek bir başka hayal kırıklığıyla karşılaşacaktır. Hâliyle Nihat için oldukça ıstıraplı ve derin sorgulama evresi başlamak üzeredir.

2. "Vay Yenilmişlere!"

Beatrice'in evini "sığınma" duygusuyla ziyaret ettiği sırada Nihat, oldukça soğuk bir karşılamaya maruz kalır. Bu ziyarette ilk olarak Beatrice kendisinden kaçmaya başlar; yanına pek sokulmaz. Ardından Beatrice'in babası olan İngiliz tüccar Mr. Daster, Yunanlıların taşkınlıklarından ve İngiliz savaş gemilerinin İzmir limanlarına yanaşmasından cesaretle Nihat'la sert bir tartışmaya girer. Yunanlıların hareketlenmesi Mr. Daster'a göre bir etki-tepki meselesidir; o, bunca yıl Türklerin hâkimiyeti altında yaşayan Yunanlıların şimdi hareketlenmeye başlamasına hak verir. Üstelik Türkler yenilmiştir artık; yenilmişler için ona göre her türlü hareket mubahtır. Mr. Daster'ın işte bu fikirlerini açıkladığı esnada kullanmış olduğu "Vay yenilmişlere!.." ifadesi –ki bu ifade romanda bir "leit-motive" olarak birkaç yerde daha tekrarlanacaktır– Nihat'ın ruhsal dengesini önemli ölçüde sarsar. Nihat, Mr. Daster'ın bu ifadesi karşısında adeta neye uğradığını şaşırır ve aynı zamanda büyük bir sinir buhranına tutulur. Bu sinir buhranını yazar, Nihat'a yönelik bir iç-çözümleme ile gösterir:

“Vay yenilmişlere!.. Öyle mi? Ah evet, hakları, hakları vardı, ne yapsalar, ne söyleseler haklıdılar.

Vay yenilmişlere!

Bu, siyaset sahasında sahiplerini ezdik diye bu şehri, ‘Rumlara, ötekini Bulgarlara, berikini Araplara vermek ve dostluk, komşuluk sahasında bir gün evvel samimiyetle elini sıktığım, muhabbetle evine kabul ettiğin dostlara bozuk çehre göstermek, ve o zamana kadar görüldüğün hararetili adam yerine yalancı maskeden sıyrılarak hakikî çehreni açmak, düşman tarafında görünmek değil mi idi?’(Rauf, 1998: 61)

Söz konusu tartışmadan sonra Nihat için işte bu tür bir büyük bir hayal kırıklığı ve sinir buhranıyla Beatrice’in evinden ayrılmak dışında çare yoktur; fakat tam kapıdan çıkacakken duvarda Yunan kralı Venizelos’un fotoğrafını görür ki bu fotoğraf, onun duygu ve düşüncelerinde son büyük patlamayı da yaratır. Gerek Yunanlıların hareketlenmesinin, gerek Beatrice’in kendisine soğuk davranmasının gerekse de Mr. Daster’la tartışmaya girmesinin ardından bir de Venizelos’un resmini görmesi Nihat’ta o âna dek mevcut bulunan bireysel (cinsel) aşkı öldüren son büyük darbe olur. Artık Nihat, büyük bir bunalım evresi geçirerek varoluşsal problemlere dalar ve kendi geleceği konusunda karamsarlığa düşer: “Sokağa, deli gibi, başı ateşli, dimağı buhranlı, kalbi elem pençelerinde ezilerek çık[-ar]” (Rauf, 1998: 62) ve “bilmeyerek, düşünemeyerek bir alev içinde yürümeğe başla[-r]” (Rauf, 1998: 62). Bu başıboş yürümenin bir yerinde Nihat; bir yandan vatanın işgale uğrayışını, bir yandan söz konusu işgalden cesaretle kendisine soğuk davranan Beatrice ve ailesinin değişimini, bir yandan ise içine düştüğü bunalım durumunu akla getirerek geniş bir sorgulamaya kapı aralar. “Şu şehre geldi geleli bu gece kendini ezen faciaları bir saniye görmemiş, anlayamamış ve körler gibi bu vatanın kendisi de bir çocuğu olduğu halde hiç düşünmeyerek yalnız zevkince, yalnız keyfince yaşamış, paralarını düşmanlarına dökmüş” (Rauf, 1998: 68) olduğunu düşünür.

Kendini bir sömürge ülkesindeki “madun” (subaltern)⁵ gibi hisseden Nihat, sorgulama sonrası artık bir “yeniden-doğuş” yaşar. Carl Gustav Jung’un terminolojisinden hareketle ifade edersek “kolektif şuuraltı”ndaki “yeniden doğuş arketipi”nin (Jung, 2013: 47-49) gerçek hayatta somutlaştığı bu esnada Nihat, artık bütün gücünü ve aşkını vatan yoluna adanmak için kendine söz verir. Bu söz, Beatrice’in evinden

⁵ Madun, toplumsal açıdan öteki hâline getirilmiş, aşağılanmış alt gruplara verilen bir addir. Özellikle de sömürge toplumlarındaki yoksul ve dışlanmış kesimleri karşılayan ve postkolonyalizm çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir kavramdır. Bkz. Gayatri Chakravorty Spivak, *Madun Konuşabilir mi?*, Çev. Dilek Hattatoğlu-Gökçen Ertuğrul, Dipnot Yayınları, İstanbul 2016. s. 34-55.

ayrıldıktan sonra Nihat'ın başıboş bir şekilde kendisini attığı rıhtımda diz çökerek dile getirdikleriyle net bir şekilde belirir:

“Birdenbire kendine geldi; oracıkta ibadette bulunurcasına toprağa diz çökerek Allah'ın gözünün önünde imiş gibi en derin bir huzur içinde, bağı yana yana yemin etti:

-Bundan sonra her hareketim, her nefesim, her hissim ve her girişimim vatan için olacak... Yalnız ve yalnız memleket için yaşayacağım... Ve hayatımı onu kurtarıp mutlu etmeye adayacağım... Vallahi, Billahi!..”(Rauf, 1998: 68)

Nihat'ın aşkında bu esnada yaşanan devingenlik, incelememizin “Giriş” bölümünde Todorov'un özgün yapısalcı metodolojisindeki sözdizimsel çözümlene kavramlarından hareketle betimlediğimiz şemaya birebir uymaktadır. Nihat, Betarice ile olan birlikteliğinde somutlaşan aşk, bireysel (cinsel) aşk konumundadır. Karşılaştığı durumlardan ötürü ondan ve ailesinden ayrı düşer; hemen ardından bir bunalım evresi yaşar. Bu bunalımdan çıkış için bir iç muhasebeye girer ve sonunda vatani aşka yönelir. Bu durumun somutlaştığı “sıra”yı, içerdiği “anlatsal önerme”lerle birlikte şu şekilde gösterebiliriz:

1.Anlatsal Önerme	2.Anlatsal Önerme	3.Anlatsal Önerme	4.Anlatsal Önerme	5.Anlatsal Önerme
Bireysel (cinsel) aşk: Nihat'ın Beatrice'e aşkla bağlanması.	Ayrılık: Nihat'ın Beatrice'ten, işgal koşullarındaki tavırlarından ötürü ayrı düşmesi	Bunalım: Nihat'ın büyük bir hayal kırıklığı yaşaması; bunalıma düşmesi.	Arayış: Nihat'ın kendisini ve etrafındakileri sorgulaması.	Vatani aşk: Nihat'ın artık vatani ve milleti için çabalamaya söz vermesi.

Nihat'ın aşkındaki devingenliğin bu şekilde belirgin olması sebebiyle *Halâs* romanı, denilebilir ki, devingen aşkın kurguda bütün ayrıntılarıyla somutlaştığı modern Türk anlatılardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

3. Devingen Aşkla Yürüyen Peripeti (Bahtdönüşü)

Anlatılarda aşkın devingenleşmesi, aynı zamanda anlatı kurgusunda bir peripetin (bahtdönüşünün) gerçekleşmesini kaçınılmaz kılar; çünkü boyut (veya şekil) değiştiren, başka bir varlığa yönelen aşkla anlatı karakterleri ister istemez yeni bir bakış-açısı kazanacak ve karşılaştıkları olay ve durumlara dönük yeni bir rota çizmek zorunda kalacaktır. *Halâs* romanının baş-karakteri Nihat için de aynı durum geçerli olur; Nihat evvela işgalden ve vatanın içine düştüğü durumdan ötürü umudunu

yitiren; gündelik zevklere ve epiküryancılığa (hazcılığa) boyun eğen; vagon tüccarlığına, savaş vurgunculuğuna yönelerek fırsatçılık yapan; Berna Moran'ın ifadesiyle adeta bir "alafranga hain" (Moran, 2010: 263) konumunda bulunan; "hülâsa yalnızca kendi nefisini, kendi hayatını düşün[-en]" (Rauf, 1998: 198-199) dostlarından nefret etmeye başlar; onlarla bağlarını koparır ve "söylem"ini⁶ değiştirir. Artık Nihat; o sıralarda tesadüfen tanıdığı ve vatani duygularla birlikte halkın kurtuluşu için çabalayışına şahit olduğu emekli Albay Emin Bey ve onun çevresi ile bir arada bulunmaya başlar. Fakat tam bu esnada Nihat'ın hayatında yeni bir gelişme daha meydana gelir: Emin Bey'in vefatından sonra onun kendisine bıraktığı mektubu iletme amacıyla İstanbul'a gelip İclâl'le tanışır. İclâl, tam da Nihat'ın vatansever bakışına uygun düşen cesur ve kararlı bir Türk kadınıdır. Nihat ona önce saygı çerçevesinde bir bağlılık duyar; ardından ise yavaş yavaş âşık olur. Fakat hemen belirtilmelidir ki bu aşk, ilk bakışta tamamen bireysel (cinsel) olarak alımlanabilme potansiyeline sahip gibi görünse de, aslında vatani aşkın içerisinde yer etmiş haldedir. Çünkü Nihat; İclâl'in güzelliğinden, görünüşünden çok onun Türklüğüne ve vatansever duygularına tutulur. Nitekim Nihat, İclâl'e âşık olup olmadığına yönelik bir sorgulamada bulunurken, onu her şeyden evvel kendisi gibi vatanın durumuna üzülen ve kendisiyle aynı duyguları paylaşan bir "Türk kızı" olarak görür:

"(...) Bu kendi kanından, kendi soyundan bir kız, memleketi ezen aynı düşmanların hasmı, üzerimize yağın felaketlerden kendi kadar üzgün... Sonra bir kız ki Emin Bey gibi pak ve kahraman bir adamın neslinden gelmiş, özü, zerresi bile Türk, Türk kızı Türk'tü.

Eh, o halde niçin hala durabiliyor, suskunluğunu koruyup sabredebiliyordu?

İşte bu suskunluk ve tahammül Nihat'a aşk kabiliyetinden şüphe veriyor ve onu son derece üzüyordu. Birbirine zıt hisler arasında son bir iki gün fikrini zapt etmiş bu düşünceler şimdi gene bir rüzgârın önünde uçan hazan yaprakları kümesi gibi bir savrulurak zihninden geçmiş ve mecburen kapalı kaldıkları bugün bu mesele hakkında harekete geçmek kararı zihnini oyalamıştı."(Rauf, 1998: 198-199)

Denilebilir ki Nihat'ın İclâl'e duyduğu aşk, tam manasıyla bir bireysel (cinsel) aşk değildir; daha çok vatani aşkın bir parçası olarak alımlanabilir. Bir "Türk kızı Türk" olan İclâl, bu hâliyle, Nihat için şevkle bağlanan ve kurtarılması elzem görülen vatanın bir parçası gibi

⁶ Buradaki "söylem" ifadesini Michel Foucault gibi, dilin belli bir alanda özgül kullanılış biçimi olan "diskur" (discours) anlamında kullandık. Böyle bir kullanım şekli için bkz. Michel Foucault, *Bilginin Arkeolojisi*, Çev. Veli Urhan, Birey Yayıncılık, İstanbul 1999. s. 33-34. Michel Foucault, *Hapishanenin Doğuşu*, Çev. Mehmet Ali Kılıçbay, İmge Kitabevi, Ankara 2013. s. 59.

durur. Onları bir araya getiren bedenleri veya bireysel duyguları değil, vatana yönelik düşünceleri ve sevgileridir. Nitekim Milli Mücadele'ye katılmak için Anadolu'ya geçme kararını da birlikte alırlar ve hayatlarını tamamıyla vatanın kurtuluşu için adayarak evliliği de “millî kurtuluş” sonrasına bırakırlar.

Sonuç

Aşk olgusu ilk şekliyle, yani “ilâhî” şekliyle tecelli ettiği Ortaçağ'dan bu yana sanatın ve edebiyatın estetik düzleminde kendisine belli ölçülerde yer bulur. Hatta denilebilir ki aşk, söz konusu tarihten itibaren estetik düzlemin temel devindirici/yaratıcı güçlerinden birisi olarak konumlanır. Fakat bu durum, özellikle edebi eserlerde zamansallık açısından tek bir doğrultuda veya tek bir türde somutlaşmaz. Bu tür eserlerde aşk, süreç açısından durağan aşk ve devingen aşk şeklinde estetik düzleme dâhil olur. Özellikle şiirselliğin damgasını vurduğu, mekânsal düzenin temel kurgusal yapı olarak şekillendiği eserlerde durağan aşk; olay örgüsü mantığının veya anlatısallığın belirgin olduğu eserlerde ise devingen aşk ön plana çıkar. Durağan aşkta nicel değişme söz konusudur ve aşkın yönü değişmez; devingen aşkta ise nitel değişimin somutlaşması ve aşkın “nesne”sinin değişmesi gerekir. Bununla birlikte devingen aşk için geçerli olan dönüşüm, çoğunlukla bireysel (cinsel) olandan kutsal (ilahi, vatani) olana doğrudur.

Durağan aşkın anlatılardaki kurgusal şekli açısından örnek olarak incelediğimiz *Halâs* romanında, baş-karakter Nihat'ın bir İngiliz tüccarın kızı olan Beatrice'e duyduğu yakınlık, zamanla onu çeşitli koşullardan (Yunanlıların İzmir'de hareketlenmesi, Türklerin yenilmesi, vatanın işgal koşullarında bulunması, Beatrice ve ailesinin söylemine emperyalist bir bakış-açısının hâkim olması vs.) ötürü bir hayal kırıklığına ve bunalıma sürükler. Bu esnada yeniden bir arayışa girişen Nihat'ın, Beatrice'e duyduğu aşk boyut değiştirerek vatani aşka dönüşür. Sonradan tanıdığı İclâl'e duyduğu aşk bile bu vatani aşkın içerisinde erir; daha doğrusu onun bir parçası olarak kurguda konumlanır. Dolayısıyla *Halâs* romanı, devingen aşkın kurguda net bir şekilde belirttiği modern Türk anlatılarından birisi olarak alımlanabilir.

Kaynakça

- Foucault, Michel (1999). *Bilginin Arkeolojisi*, Çev. Veli Urhan, İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Foucault, Michel (2013). *Hapishanenin Doğuşu*, Çev. Mehmet Ali Kılıçbay, Ankara: İmge Kitabevi.
- Fromm, Erich (1987), *Sevme Sanatı*, Çev. Yurdanur Salman, İstanbul: Payel Yayınevi.

- Jung, Carl Gustav (2013). *Dört Arketip*, Çev. Zehra Aksu Yılmaz, İstanbul: Metis Yayınları.
- Küçük, Yalçın (2016). *Tenkrit*, İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Linton, Ralph (1936). *The Study of Man*, New York: Appleton-Century-Crofts.
- Mehmet Rauf (1998). *Halâs (Kurtuluş)*, Haz. Emin Nedret İşli, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Moran, Berna (2010). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış I: Ahmet Mithat'tan Ahmet Hamdi Tanpınar'a*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özbalcı, Mustafa (1997). *Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Spıvak, Gayatri Chakravorty (2016). *Madun Konuşabilir mi?*, Çev. Dilek Hattatoğlu-Gökçen Ertuğrul, İstanbul: Dipnot Yayınları.
- Tarım, Rahim (1998). *Mehmed Rauf: Hayatı, Sanatı, Eserleri*, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Todorov, Tzvetan (2008). *Poetikaya Giriş*, Çev. Kaya Şahin, İstanbul: Metis Yayınları.

**ORHAN KEMAL'İN BEREKETLİ TOPRAKLAR
ÜZERİNDE, MÜFETTİŞLER MÜFETTİŞİ,
ÜÇKAĞITCI, ADLI YAPITLARINDA KÜLTÜREL
UNSURLARIN ÇEVİRİSİ ÜZERİNE
KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME¹**

Esra ULUŞAHİN²

Olma kula kul. Öpme el ayak.
Kirlenmesin ağzın. İnsan ya
vermeli insan için canını ya da
kalabalık etmemeli dünyamızda
O.Kemal

Öz: XX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren özerk bir bilim dalı olarak disiplinleşen çeviri, küreselleşen dünyada sınırların ortadan kalkmasında en etkili araç olarak kabul edilmektedir. Kültürlerarası köprü vazifesi gören çeviriye her geçen gün artan ilgi, beraberinde toplumlar arasında kültürlerarası etkileşimi de arttırmaktadır. XX. Yüzyıla kadar dilbilimin, yazınbilimin alt dalı olarak varlığını sürdüren çevirinin, bilimselleşmesinden kısa bir süre sonra uğradığı paradigma değişimi dille kültürün ayrılmazlığı temelinde dayandırılmış, erek kültür odaklı çeviri anlayışını doğurmuştur. Bu bağlamda güncel çeviribilim araştırmalarına bakıldığında ezber bozarcasına sadece bir dilin diğer dile aktarımı mantığıyla değil, dil, kültür, edebiyat, sosyoloji, siyaset, tarih, psikoloji, tıp yani bilimsel anlamda bütün disiplinlere katkı sağlama mantığıyla geliştirilmektedir. Her toplumun bir kültüre sahip olduğu gerçeğinden yola çıkarak, çeviride kaynak dili erek dile aktarırken çevirmen açısından sözcük ve anlam bağlamında yaşanan en önemli sorun, kültürel öğelerin aktarımıdır. Geleneksel yaklaşımlarda yazarın gölgesinde kalan çevirmen, son on yıldır dil kültür bütünlüğünün sağlanmasında, kültürlerarası etkileşimin artmasında başat aktör olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, çalışmada Türk Edebiyatı'nın toplumcu gerçekçi yazarlarından Orhan Kemal'in Bereketli Topraklar Üzerinde, *Müfettişler Müfettişi*, *Üçkağıtçı* adlı yapıtlarında geçen kültürel unsurları, çevirmeni merkeze

¹ Bu çalışma Orhan Kemal'in Bereketli Topraklar Üzerinde, Müfettişler Müfettişi, Üçkağıtçı Adlı Yapıtlarının Fransızca Çevirilerinde Folklorik Unsurların Yorumlayıcı Anlam Kuramı Bağlamında İncelenmesi adlı doktora tezinden üretilmiştir.

² Araş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü. esrasahbaz@gazi.edu.tr

alan Yorumlayıcı Anlam Kuramı ve Peter Newmark'ın kültürel öge sınıflandırması ışığında ele alacağız. Ayrıca kaynak kültüre özgü kültürel unsurların erek okurun dünyasına nasıl aktarıldığını, çeviri sürecinde her iki dile, kültüre eşit derecede hakim, entelektüel açıdan donanımlı olması gerektiğini vurguladığımız ideal çevirmen tanımını, çevirmen kararlarını eşdeğerlik ilkesine dayanarak örneklerle göstermeye çalışacağız.

Anahtar Sözcükler: Yorumlayıcı Anlam Kuramı, Kültürel Unsurların Çevirisi, İdeal Çevirmen, Eşdeğerlik, Peter Newmark, Orhan Kemal.

A COMPARATIVE ANALYSIS ON THE TRANSLATION OF CULTURAL ELEMENTS IN ORHAN KEMAL'S *BEREKETLİ TOPRAKLAR ÜZERİNDE* AND *MÜFETTİŞLER MÜFETTİŞİ*

Abstract: Translation, which enables interaction between different cultures, became an autonomous scientific branch in the second half of the twentieth century and since then it has been accepted as an effective tool for intercultural communication in today's globalizing world. As a result of increasing academic interest in the process of translation, a paradigm shift has occurred and the act of translation has started to be established on the organic bond between language and culture, which has resulted with a target culture-based understanding on translation studies. In this context, the new understanding does not aim at transmitting the message from one language to another in a word-to-word mode but aims at transferring all the cultural components like literature, sociology, politics, history, psychology, etc. into the target language in a clear, understandable mode. When it is considered that each society has its unique culture, the most important translation problem in terms of achieving the original meaning and the mode of the source text is the transmission of cultural elements into the target language. In the last ten years, translator who would remain in the shadow of the author in terms of traditional approaches has attained a big success by achieving a unity between culture and language, and by increasing the interaction between different cultures. In this respect, this study will focus on the cultural elements in the French translations of the social-realist writer Orhan Kemal's novels entitled *Bereketli Topraklar Üzerine* and *Müfettişler Müfettişi* within the scope of Peter Newmark's classification of cultural elements. Examining how cultural elements are transferred to the target reader, it will illustrate the definition of an "ideal translator" who is supposed to be intellectually well-equipped and have the command of both

languages and cultures. Moreover, the translator's choices made during the translation process will be discussed in accordance with the equivalence principle.

Keywords: Translation of The Cultural Elements, Ideal Translator, Equivalence Principle, Peter Newmark, Orhan Kemal.

Giriş

İnsanoğlu varoluşunu sorgulamaya başladığından beri ben/öteki ikilemini oluşturmuştur. Ancak önce 'ben'in varlığını öğrenen bireyin ya da toplumun öz kültürüyle kurduğu bağ, onun başka kültürleri, kendinden olmayanı kabullenmesini güçleştirir. Küreselleşmeyle beraber toplumlar arasında yaşanan göç, ekonomik, politik, toplumsal olayların etkisiyle farklı kültürlerin birbirinde konumlanma ihtiyacı kültürlerarası etkileşimin bir sonucudur. Çevirinin de kültürlerarası etkileşimle gelişme gösteren bir olgu olduğu yadsınamaz.

Önceleri çeviriyle uğraşan kimseler tarafından kendi ürünlerini doğrulamak amacıyla gerekçelendirdikleri çeviriye ilişkin geliştirilen yöntemsel açıklamalar, çevirinin sadece bir uğraş olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. XX. Yüzyılın ikinci yarısından sonra ise bağımsızlığını kazanan çeviri, bilimselleşmeyle beraber sorgulanabilir, araştırılabilir bir olgu haline gelmiştir.

Özellikle yabancı dillerden dilimize kazandırılan yapıtların fazlalığı diğer kültürleri tanımamızda etkili olurken, Türkçe'den yabancı dillere aktarılan yapıtlardaki kısıtlılık kendi kültürümüzü diğer kültürlere tanıtmaya aşamasında yaşanan en büyük eksikliklerdir. Türk edebiyatının toplumcu gerçekçi romancıların başında gelen Orhan Kemal'in Fransız diline, kültürüne kazandırılan *Bereketli Topraklar Üzerinde, Müfettişler Müfettişi, Üçkağıtçı* adlı yapıtları bu alandaki eksikliğe karşı ortaya konan başarılı yapıtlardır. Türkiye'de 1950'li yıllarda yaşanan siyasal, ekonomik alanda yaşanan değişiklikler, toplumcu gerçekçi söylem doğrultusunda Orhan Kemal'in yapıtlarına konu olmuş, bu bağlamda yazar yapıtlarında ideolojik görüşüne de uygun olarak sanayileşme karşısında ezilen işçi, köylü sınıfının yaşamına yer vermektedir. Türk folkloruna özgü unsurların sıklıkla kullanıldığı kaynak yapıtlardan *Bereketli Topraklar Üzerinde* adlı yapıtı Kemal et Jacqueline Bastuji tarafından 1971 yılında *Sur Les Terres Fertiles* çevirisiyle Fransızca'ya kazandırılmıştır. 1995 yılında Müfettişler Müfettişi, *L'Inspecteur des Inspecteurs* adıyla, 2002 yılında da *Üçkağıtçı* adlı yapıtı *l'Escroc* şeklinde Jean Louis Mattei tarafından Fransızca'ya çevrilmiştir. Yapıtlarda oldukça fazla kullanılan Türk kültürüne özgü dilsel

kullanımlar, argo ifadeler, halk deyişleri, atasözleri, deyimler kısacası kültürel unsurların fazlaca olması çeviri açısından bakıldığında, çevirmeni oldukça zorlamaktadır.

Peter Newmark'ın kültürel öge sınıflandırması doğrultusunda ele alınacak kültürel unsurlar, sözlü çeviriden yazılı çeviriye Danica Seleskovitch ve Marianne Lederer tarafından uyarlanan Yorumlayıcı Anlam Kuramı ışığında, çevirmenin dilsel, kültürel hakimiyetini karşılaştırmalı olarak göstermek, yabancı dil öğrencilerine örnek teşkil etmesi açısından kaynak dil, erek dil arasında kültürel unsurların çeviri çözümlemesini yapmak çalışmanın genel çerçevesini oluşturacaktır. Çeviride yazarın gölgesinde kalan ancak kültürel, toplumsal anlamda yaşanan paradigma değişikliği kapsamında merkeze alınan çevirmen, hem Yorumlayıcı Anlam Kuramı'nın inceleme alanını oluşturmakta hem de genel olarak çeviribilimde öncelikli olarak değerlendirilmektedir. İki dil, iki kültür, iki toplum arasında gidip gelen çevirmen dilsel, kültürel, entelektüel hakimiyeti sayesinde başka bir dünyayı anlar, anladıklarını kendi dünyasının normlarına uygun şekilde yansıtır. Bu bağlamda bilişsel bir eylem olarak nitelenen çeviri, çevirmen tarafından tekrar yorumlanarak erek dilin, kültürün beklentilerini karşılamalıdır.

1.Yorumlayıcı Anlam Kuramı (La Théorie Interprétative)

Tarihi yazılı çeviriden daha eskiye dayanan sözlü çeviride edindikleri birikimi yazılı çeviriye uyarlayan Danica Seleskovitch ile Marianne Lederer'in 1980'li yıllarda geliştirdikleri Yorumlayıcı Anlam Kuramı (La théorie interprétative /Théorie du sens) çevirmeni merkeze koyarak, söylem çözümlemesi esnasında çevirmenin bilişsel süreçlerini, dile, kültüre hakimiyetini ayrıntılarıyla inceler. Çevirmenin başat aktör olduğu çeviride yorum odaklı bir anlam paradigmasının oluşmasıyla dilsel normlar arka planda kalmış, sözcüklerin bağlam içerisindeki anlamsal değerleri önem kazanmıştır.

Çevirinin bir olgu olarak, çoklu gerçekçilik ışığında ele alındığı, tek gerçeğinin ya da tek yönteminin olmadığı düşünülürse, romantik dönem düşünürünün gerekliliğine inandığı anlam ve yorum kavramları bu bağlamda farklı bakış açılarıyla çeviribilim alanında geliştirilmeye başlanmıştır.

Danica Seleskovitch'in 1968 yılında ilk yapıtı *Uluslararası Konferanslarda Yorum- Dil ve İletişim Problemleri (l'Interprète dans les conférences internationales - Problèmes de langage et de communication)* ve doktora tezinden ürettiği, 1975 yılında basılan *Dil, Diller ve Bellek. Ardıl Çeviride Not Alma Çalışmaları (Langage,*

langues et mémoire, étude de la prise de note en interprétation consécutive) adlı çalışması Yorumlayıcı Anlam Kuramı'nın ilk temellerinin atıldığı yapıtlardır. Seleskovitch'in temellendirdiği ardıl çeviriye yönelik anlam kuramı, Lederer tarafından andaş çeviriye uyarlanmıştır. (Lederer, 1981:21-22) Lederer bütün deneyimlerini göz önünde bulundurarak çevirmen odaklı geliştirdiği bu kuramı Seleskovitch'le beraber yazın çevirisine uyarlamıştır. Bugün Paris III Nouvelle Sorbonne Üniversitesi bünyesindeki ESIT(Ecole Supérieure d'Interprète et de Traducteurs) diğer adıyla Paris Çeviri Okulu'yla birlikte anılan Yorumlayıcı Anlam Kuramı çevirmenlerin birer kültürel aktör olduğu önermesiyle çeviribilim üzerine çalışan araştırmacılara yol göstermekte, çeviri alanında donanımlı çevirmenlerin yetişmesiyle bilimsel anlamda gelişme sağlanacağını ileri sürmektedir. Çeviri kültürlerarası bir köprüyse çevirmenin de o köprüyü inşa eden mühendis olduğunu vurgulamak gerekir.

Çeviride ortaya çıkan pek çok soru ve sorunları çıkış noktası kabul ederek geliştirilen kuramlar, yaklaşımlar her ne kadar mantıksal açıdan aynı görülse de öncelik ya da yöntem açısından farklılık göstermektedir. Ancak günümüz çeviri kuramlarına bakıldığında ortak özellikleri, erek odaklı bir yaklaşım benimserler, erek kültürün okurunun çeviri metni okurken kaynak yapıt okuduğu hissine kapılması gerektiğini savunurlar. Amaç anlamı ele geçirmek olan anlam kuramı nörolojik, nörodilbilimsel temellere dayanmaktadır. Çevirmenin kaynak dili, kaynak toplumun kültürel, dilsel alışkanlıklarını anlaması (compréhension), kaynak dilin dilsel formundan sıyrılması (déverbalisation), bu iki evreden sonra bilişsel süreçte zihinde oluşan anlamı erek dilin, kültürün normlarına göre yeniden yorumlaması (réexpression) (Lederer, 2006:9) şeklinde üç aşamada temellenen anlam kuramı, yıllardır çeviriye ilişkin metnin dili mi yoksa o metnin içinde oluşan söylem mi çevrilecek sorusunu da açıklığa kavuşturmuştur.

Çevirmenin kaynak dilde söyleneni anlayan okur, söylenenin anlatıcı olarak da yazar olduğu Yorumlayıcı Anlam Kuramı'nda çevirmen kaynak dili değil, kaynak dildeki mesajı anladığı şekilde erek okura aktarır. (Seleskovitch& Lederer, 1993:19) . Diğer bir deyişle çeviri eylemi, anlam kuramının da bilişsel ilk süreci olan 'anlama' üzerine temellenmektedir.

2. Anlam ve Anlama

Dilsel anlamlarından çok yorumsal anlamların öne çıktığı Yorumlayıcı Anlam Kuramı, kaynak dil, erek dil arasında ortak bir anlamın da ortaya çıkarılması gerektiğini belirtir. İyi çeviri nasıl olmalı?, İdeal çevirmen

nasıl olmalı? çeviribilimin temel soruları olduğu gibi aynı zamanda ulaşmak istediği amaçtır. Bu amacın yerine gelmesi için de öncelikle bilişsel sürecin ilk basamağı olan 'anlama' evresinin başarıya ulaşması gerekmektedir. Sözcüklerin çokanlamlılığı (polysémie), anlamsal açıdan muğlaklığı (ambiguité) bu evreyi çevirmen açısından oldukça zorlayan etkenlerdendir. XIX. Yüzyılın çeviri sorunsalına kuramsal anlamda çığır açan Schleirmacher'in çeviri sürecini anlama, aktarma, çevirmenin görevini ise 'anlamak, anlaşılır kılmak' (Schleirmacher, 1963:41) şeklinde tanımlaması sözcüklerin salt bir anlama bağlı olmadığını, sözcüklerin metne, duruma, kullanıldığı alana göre çeşitlilik gösterdiğinin, devingen bir yapısı olduğunu sinyallerini vermiştir.

Bilimin temeli anlamaya, araştırmaya, soru sormaya dayalıdır. İnsanın dünyayı, dünyadaki oluşumu anlaması duyuları ve anlama yeteneğiyle gerçekleşmektedir. Anlama olmadan iletişim gerçekleşemez. Dil bilmenin çeviri için yeterli olmadığını savunan anlam kuramına göre, çeviri sorunlarına genel olarak bakıldığında sıkıntının daha ilk baştan yani kaynak metnin çevirmen tarafından yanlış anlaşılmasıyla başladığının altını çizer. Sözcüklerin anlamlı göstergeler olduğunu savunan dilbilimsel yaklaşımın tersine sözcüklerin anlamlı olmadıkları, anlam ürettikleri gerçeği anlam kuramının temel düşüncesidir ve bu sözcüklerin dilsel formlarından ziyade bağlam içerisindeki konumlanışlarının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Kaynak metnin bilinmedik, çarpıcı yönlerini keşfeden, kültürel, toplumsal yapısını oldukça iyi taniyan, her iki dile, kültüre eşit derecede hakim olan çevirmenin, sözcüklerin yan anlamlarını, kültürel anlamlarını yani bağlamdaki anlamlarını doğru anlaması ideal çeviri için atılan ilk adımdır. Çevirmenin bu ilk aşamayı başarıyla atlatması kaynak dile, kültüre ilişkin daha önceki deneyimleri, yaşamışlıkları, donanımıyla ilgilidir. Örneğin kaynak dilde kullanılan deyimler, atasözleri belli durumlarda değil farklı olayları betimlerken kullanılabilir. Çevirmen bu ifadelerin kullanım yerlerini çok iyi algılayarak erek okura farklı yöntemlerle anlaşılır şekilde yorumlamalıdır.

Anlama evresinin aktif ve öznel bir edimdir, anlam ise yazarın söylemek istediği şeydir. (Seleskovitch&Lederer, 1993:25) Çevirmenin sahip olduğu dünya bilgisi (savoir encyclopédique), dilsel yetisiyle (compétence linguistique) kaynak metnin anlamının zihinde çarpışması sonucu oluşan anlama eylemi, çevirmenin öznellikten sıyrılarak, nesnel bir bakış açısıyla anlama, yazarın söylemek istediğine yoğunlaşması sonucu gerçekleşmektedir. Dil felsefecileri arasında önemli isimlerden

olan Gottlob Frege'de *Anlam ve Gönderge* adlı yapıtında anlamın dilsel mi yoksa zihinsel mi olduğu sorusuna 'ide'lerle karşılık vermiştir. Anlamın öznel olduğunu ve insanın idesinde farklılaştığını ileri sürerek, dilsel anlamların bağımsız nesnel olduğunu, semantik içeriğin zihin ve dünya arasında bir ara bölgede yer aldığını söyler. (Salerno, 2011: 21). Söylem ya da metnin dilsel anlamı, çevirmenin bilişsel mekanizmasında topladığı deneyimlerin, birikimlerin birleşmesiyle ortaya çıkmaktadır.

Çeviride yaşanan hatalar çevirmenin kaynak dile ilişkin yeterince bilgiye sahip olmamasından kaynaklanmaktadır. Sözcüğün ilk anlamını aktarmak çeviride kabul edilebilir değildir, burada eşdeğerlikten bahsedilemez. Ancak anlama ilk etapta gerçekleşmeyeceği hakikatiyle de Lederer, çevirmenin yeterli sayıda anlamlı bilgilerle karşılaştığı zaman bunun gerçekleşeceğini savunmaktadır. Anlama sürecinde çevirmenin zihninde o anlamın oluşması için yeterli sayıda bilgiye ihtiyaç vardır ve Lederer bunu anlam birimleri (*unité de ses*) şeklinde betimlemektedir. (Lederer, 2006:20) Kaynak metinde geçen sözcüklerin anlamlarıyla çevirmenin dilsel, kültürel, entelektüel hakimiyetlerinin birleşmesi sonucu anlam ortaya çıkmaktadır ve bu süreçte karşılaşılan bütün anlamlı birimler çevirmeni tek bir anlama götürmektedir. Sözcüklerin gerçek anlamları, yan anlamları, içerdiği alt metinler, açık, örtülü anlatımlar (*explicite, implicite*) göz önünde bulundurularak metnin içindeki konumlanışı çevirmenin sahip oldukları sayesinde çözümlenebilir.

Esas olarak ortaya koyduğu üründe okur tarafından anlaşılır olma kaygısı taşıyan yazarın amacına ulaşmak adına okura gerekli tüm bilgileri vermesi gerekmektedir. (Lederer, 2006:27). Daha açık bir ifadeyle kuramsal açıdan merkezde olan çevirmenin çeviri eylemi sırasında, kelimelerin çokanlamlılığından (*polysémie*) yola çıkarak, söz konusu kelimenin kaynak metinde içerdiği anlamı, söz konusu cümlelerin bağlam içerisinde kendinden önce geçen cümleleri, yapıta ele alınan temel konuyu, yazarın düşünce tarzını, okuru, okurun kültür seviyesini, mizah algısını göz önünde bulundurması gerekir. (Richadeau, 1971:12 akt. Lederer, 2006:28)

Özetle çeviri süreci sırasında çevirmenin zihninde yığılan anlam birimleri, kaynak normlarından sıyrılarak daha öncesinde varolan dilsel ve dil dışı bilgilerle mantıklı sayılılar yapılarak erek kültür için formüle edilir. Çevirmenin bilişsel donanımıyla (*bagage cognitif*), bağlamın içerdiği bilgiler (*contexte cognitif*), metnin doğru anlaşılabilir yorumlanması konusunda çevirmene yol göstermektedir. Bu zihinsel

süreçte çevirmenin anlamı yanlış anlamlandırması ciddi sorunlar doğuracaktır. Doğru biçimleniş ise hem dilsel hem entelektüel bilgi donanımı, kültürel hakimiyet, hem de yaşama dair deneyimler sayesinde zihinde kendiliğinden doğru şekilde biçimlenecek, çeviride eşdeğerlik sağlanacaktır.

3. Söylem Çözümlemesi (Analyse de discours)

Değişen dünya algısıyla birlikte yirminci yüzyılın başında akademik dünyanın da ilgisi olgulardan söylem kavramına doğru kaymıştır. Tek gerçekçilik yerini çoklu gerçekçiliğe bırakmıştır. Diğer bir deyişle düşüncelerimizi mutlaklaştıran temellendirmeler reddedilerek, rasyonalizm, empirizm, determinizm dönemi kapanmış ve sosyal bilimlerin temel dayanağına dönüşen söylem çağı başlamıştır. Basit tanımıyla dil pratiği olarak tanımlanan, disiplinlerarası etkileşimle gelişim gösteren akademik anlamda yapılan sosyal, kültürel araştırmalarda önem kazanan söylem kavramı, toplumda ise öznelliğe dayanan insani pratikler şeklinde betimlenmektedir.

Her söylem ortaya çıktığı kaynak dünyanın gerçeklerini yansıtır. Söylem sadece metnin içeriğiyle değil, söylemi kimin, neden, kime söylediğini, belli bir zamanda belli bir topluluk arasında geliştirilen fikirleri kapsamaktadır. Bir dil pratiği şeklinde tanımlanan söylem, nasıl her birey farklıysa bu bireylerin ileri sürdükleri söylemler de farklılık gösterdiğinden nesnel değil öznelidir. Söylem kişinin yaşamla ilişkisinin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle söylem sahibinin toplumsal konuşlanışını, söylemin kim tarafından, nerede, ne amaçla söylendiği dilsel bir olgu olan söylemin anlamı için belirleyici unsurlardır. Bağlam içerisinde anlaşılan söylemler, son zamanlarda sosyal bilimlerin analiz yöntemi olarak sıklıkla başvurulan söylem analizi sayesinde anlamsal açıdan açıklığa kavuşmaktadır. Bu analizin amacı dil dışı etmenleri de göz önünde bulundurarak dili inceler ve güç/bilgi, politik, ideolojik, toplumsal, kültürel ilişkilere yönelip, bu ilişkilerin söylemde nasıl gün yüzüne çıktığını ya da nasıl değişime, dönüşüme uğradığını gösterir (Sözen, 1999:85)

Yorumlayıcı kuram bağlamında söylem analizi, genelde öteki diye adlandırılan kendinden olmayan toplumların toplumsal yapıları ve bu yapıların söylemlerini, deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Kaynak metinde varolan toplumsal yapı, fenomenolojik geleneklerin dile yansımaları, çevirmen tarafından zihinsel bir söylem analizi pratiğinden sonra erek toplum yapısına, geleneklerine, dilsel yapısına uygun bir şekilde söylemsel dönüşüme uğramaktadır. Koskinen'in belirttiği gibi; "Çeviride diğer yazı biçimleri gibi, her zaman belirli bir

amaçla yapılan bir kullanma ve yönlendirme biçimidir Hiçbir söylem ideolojiden bağımsız değildir. Nesnel gerçeklik diye bir şey yoktur, bundan dolayı en tehlikeli kullanıcı ve yönlendirici, işini açık olarak değil de nesnel olduğunu iddia ederek yapandır. Demek ki tehlike, çeviri işinde değil de, çevirmenin görünmezliğinde yatıyor...çevirmenin kendini gizlememesi ve gerçekleştirdiği kullanımı ve yönlendirmeyi açıkça göstermesi gerekir. Evcilleştirilmiş saydamlığı ve gizlenmiş yabancılığı hedeflemek yerine çevirmen, dilbilimsel ve kültürel farklılıklardan, anlamların çoğulluğundan okuru haberdar etmelidir” (Koskinen, 1994: 451). Diğer bir ifadeyle bilgi, anlam sayesinde ortaya çıkan söylemi analiz etmek için temelde yatan bilgiye, düşünceye, söylem sahibinin kültürel, tarihsel, ideolojik bakış açısını bilmek gerekmektedir. Yorumlayıcı Anlam Kuramı'nın önermesine göre de erek metnin yazarı olan çevirmenin söylemlerinin erek okur tarafından daha iyi anlaşılması için kaynak metni olduğu gibi anlayarak yani varolan söylemlerin kültürel, tarihsel, toplumsal dayanaklarını bilerek, örtülü ifadeleri anlaşılır kılarak, kaynak dildeki kutsal öğeleri erek dilde yermeden söylemi erek kültürün normlarına göre oluşturmalıdır. (Seleskovitch& Lederer, 1993:62) Çevirmen çok anlamlı söylemleri önce kaynak bağlamda doğru anlayıp analiz ederek, sözcüklerin ilk anlamlarıyla değil, toplumsal, kültürel pratikler sonucunda ortaya çıkan anlamla ilgilenmeli, ortaya çıkan söylemsel anlamı da erek dilin, kültürün yapısına uygun bir söylemle bağlam içerisinde anlamlandırmalıdır.

4. Orhan Kemal'in Bereketli Topraklar Üzerinde, Müfettişler Müfettişi Adli Yapıtlarında Kültürel Unsurların Newmark'ın Kültürel Unsur Sıralamasına Göre Analizi

Kavramsal açıdan her ne kadar farklı tanımlara sahip olsalar da toplumla kültür arasında kopmaz bir bağ vardır. Nasıl bir toplum kültürü olmadan varolamazsa, kültür de kendini koruyan, sürdüren, yaşatan bir toplum olmadan varolamaz. Topluma özgü kültürü oluşturan bileşenler kültürel unsurlar olarak tanımlanır. Bu kültürel unsurlar bir topluma olduğu kadar o toplumun diline de hareketlilik, zenginlik kazandırmaktadır.

Günümüz çeviri yaklaşımları hedefleri belirlenirken, kültürle çevirinin beraber anılması, bilgi toplumu olma yolunda ilerlerken çeviribilim açısından olmazsa olmazlardandır. Ancak toplumlar arasındaki kültürel farklılıktan kaynaklı çeviri etkinliğinde çevirmenin karşılaştığı en önemli sorun yazınsal metinlerin dokusunda kullanılan folklorik, mecaz, deyim, ikilemeler, üstü örtük ifadeler, söz sanatları, dil oyunları

gibi öğelerin erek kültüre aktarımıdır. Yazınsal metinlere sanat eseri niteliği kazandıran söz konusu öğeler, bir toplumun kültürüne özgü olduğundan bu öğelerin bir dilden diğer dile aktarılması çevirmeni zorlamaktadır. Peter Newmark da *A textbook of Translation* (1988) adlı yapıtında kaynak-erek dil arasındaki kültürel farklılıktan kaynaklı oluşan çeviri sorunlarını, bunların nasıl çözülebileceğini, her kültüre özgü unsurları çeviride nasıl çevrilmesi gerektiğine yer vermiş, bu kavramları sınıflandırmış ve her biri için farklı yöntemler geliştirmiştir. Her ne kadar Yaklaşım açısından Yorumlayıcı Anlam Kuramı'nın tersine çeviri sürecinde kaynak metni, kaynak kültürü esas aldıysa da iyi çeviri yapabilmek için çevirmenin kaynak metni doğru anlaması üzerinde durarak Yorumlayıcı Anlam Kuramı'nın ilk evresini yaklaşım olarak benimsemiştir. Bu bağlamda çevirmenin çeviri sürecinde kültür faktörünü göz önünde bulundurması gerektiğinin ısrarla altını çizerek, çevirmene, şimdiler de ise çeviri eleştirmenlerine kolaylık sağlaması açısından kültürel unsurları sınıflandırmıştır. Newmark *A Textbook of Translation* adlı yapıtının 1988 basımında kültürel öğelerin sınıflandırmasını beş başlıkta toplamıştır: 1. Ecology (Animals, plants, local winds, mountains, plains, ice etc.), 2. Material culture (artefacts) (Food, clothes, housing, transport and communications), 3. Social culture-work and leisure, 4. Organisations, customs, ideas-Political (social, legal, religious, artistic), 5. Gestures and habits (often described in 'non-cultural *language) (Newmark, 1988:102). Daha sonra 2010 yılında yayınladığı *Translation and Culture (Çeviri ve Kültür)* adlı makalesinde kültürel öğe sınıflandırmasını yeniden biçimlendirmiştir: ecology; • public life; • social life; • personal life; • customs and pursuits; • private passions (Newmark 2010: 173-177).

Çeviribilimciler tarafından farklı şekillerde yorumlanan, sıralanan kültürel öğelerin sınıflandırmasının Aksoy'un yapıtında da yer aldığı üzere, ilk sıralamaya 'Deyimler ve ifade kalıpları' maddesi eklenmiş haliyle karşılaştırmalı çeviri çalışmalarına daha uygundur. Bu bağlamda Peter Newmark'ın kültürel unsurların sıralaması şu şekildedir:

1. Çevresel Unsurlar (iklim, mevsimler)
2. Maddesel Kültür (yiyecek, giyecek, şehirler, köyler, ulaşım araçları, ev eşyaları vb.)
3. Sosyal Kültür: iş yaşamı ve özel yaşam ile ilgili unsurlar
4. Kuruluşlar, faaliyetler, süreçler, dini, siyasi, sanatsal, idari kavramlar
5. Davranışlar ve gelenek görenekler
6. Deyimler ve ifade kalıpları (Aksoy, 2002:90)

Betimleyici çeviri araştırmalar ışığında kaynak metindeki dilsel unsurların birebir erek dile aktarılması algısının silinmesi ve çeviri metinlerin kendi gerçekliği içerisinde sadece dilsel açıdan değil, dilsel yan etmenlerin, erek dilin kültürel, sosyolojik hatta gündelik kullanımının çeviride birinci dereceden önemli olduğunu göz önünde bulundurmamak gerekir. Bu bağlamda, Kemal'in *Bereketli Topraklar Üzerinde, Müfettişler Müfettişi* adlı yapıtlarda yer alan, Maddesel Kültür başlığı altında yer alan Türk mutfağına özgü yiyeceklerden birkaçını çevirmenin söyleminde nasıl yeniden yorumladığını analiz ederek, erek kültüre aktarılan söylemlerde eşdeğerliğin sağlanıp sağlanmadığını karşılaştırmalı olarak inceleyeceğiz.

Örnek 1:

BEREKETLİ TOPRAKLAR ÜZERİNDE	Yazar: Orhan Kemal
	Çıkınlar açıldı, yiyecekler serildi: Ekmek, peynir, tahin helvası, kara zeytin, kuru soğan ya da yağı donmuş mercimek çorbası, bulgur pilavı, duru suda kaynamış nohut... (s. 58)
SUR LES TERRES FERTİLES	Çevirmen: Kemal Et Jacqueline Bastuji
	On ouvrit les musettes, on deballa les victuailles: pain, fromage, olives noires, oignon cru, soupe de lentilles en gelée, pilaf de grains de blé, pois chishes bouillis ... (p.61)

Örnekte sıralanan işçi sınıfının besinlerinden ekmek, peynir, kara zeytin, kuru soğan, mercimek çorbası, nohut erek toplumun da mutfağında varolan besinlerdir. Bu bağlamda çevirmen hiçbir zorluk çekmeden doğrudan sözlük karşılıklarını erek metinde vererek eşdeğerliği sağlamıştır. Ancak erek dilde 'tahin' sözcüğünün karşılığı olmadığından dolayı 'tahin helvası' nı tamamen çıkarma (deletion) yöntemiyle erek dilde çıkarmıştır. 'Bulgur pilavı' için de çevirmen erek yapıtta dipnot düşmüş; "Pilaf de graine de blé appelé "boulgour" tümcesiyle kaynak kültürü erek kültüre tanıtmak için buğdaydan yapılan pilava bulgur denildiğini belirtmiştir, uyarlama (adaptation) yöntemiyle de 'bulgur' sözcüğünü kullanmadan erek okurda yabancılik hissi uyandırmamak için 'pilaf de grains de blé' çevirisiyle eşdeğerlik sağlamıştır. Ancak yemek sosyolojisi açısından çeviride eşdeğerlik kavramını açıklarsak; gelir kaynağının yemek kültürünü etkilediğini, mutfağın kimlikle olan ilişkisini vurgulamak gerekir. Daha açık bir ifadeyle, maddi olanaklar, sınıflar arası farklılıklar yani sosyo-

ekonomik durumun doğrudan beslenmeyle ilgisi vardır. Ekonomik anlamda güçlü olanın daha iyi beslendiği, alım gücüne, ait olduğu sınıfa göre tüketilen besinsel ürünlerin neyi simgelediğini Orhan Kemal'in yapıtlarını okuyan kaynak okur anlayabilir ancak erek okurun anlayabileceği, aynı hissiyata sahip olacağı düşünülemez. Her ne kadar çeviri açısından sözcüklerin ya da verilmek istenilen anlamın karşılığı verilmiş olsa da, iki okur arasında aynı hislerin uyanmayacağı gerçeği eşdeğerlik gerçekten tam anlamıyla sağlanabilir mi sorusunu tekrar tekrar düşündürüyor. Yine de bu örnekte çevirmenin hem biçimsel hem de anlamsal açıdan eşdeğerliği sağladığı söylenebilir.

Örnek 2:

BEREKETLİ TOPRAKLAR ÜZERİNDE	Yazar: Orhan Kemal
	Paydoslarda oğlan sevgilisine Şam tatlısı, kebab ısmarlar, gazoz ikram eder (s. 60)
SUR LES TERRES FERTİLES	Çevirmen: Kemal Et Jacqueline Bastuji
	A l'heure du casse-croute, les garçons offrent à leurs amies des gateaux de Damas , des kebab, de la limonade. (p.63)

Özellikle Hatay ili olmak üzere Batı Anadolu'nun yöresel tatlılarından Şam tatlısı Suriye'yle sınır komşusu olmasından dolayı kültürel etkileşimle kendi kültürümüze dahil ettiğimiz tatlardan biridir. Fransızca karşılığı 'Damas' olan Şam, örnekte olduğu gibi erek kültürde 'gateaux de Damas' şeklinde eşdeğerlik kazanmıştır. Sözcük karşılığında erek okur ne denilmek istendiğini anlasa da, imaj açısından zihninde hiçbir görsel oluşmamaktadır. Çeviri eyleminde erek okurun bilişsel açıdan kaynak kültürel unsurlara aşına olması gerekir ki imgesel anlamda zihninde oluşabilsin. Çevirmenin böyle bir yaklaşımla çeviriyi gerçekleştirmesi kabul edilemez. Bu örnekte çevirmenin daha genel bir ifadeyle 'şam tatlısı' yerine sadece ' gateaux' sözcüğünü kullanmasının erek odaklı yaklaşıma göre daha uygun olduğu söylenebilir. Ancak yine de kaynak kültüre sadık kalmak adına tercih ettiği bu aktarım da eşdeğer kabul edilebilir. 'Kebab' sözcüğü için de çevirmen dipnot düşmüş 'ızgara et şiş' anlamına gelen "Kebab: brochette de viande grillée" açıklamasını yapma gereği duymuştur. Her ne kadar her geçen gün turistik açıdan önem kazanan Türkiye'yi ziyaret eden yabancılar tarafından ya da diğer ülkelerde sektörel anlamda yoğunluk kazanan kebabçılar tarafından bu kelime erek kültürde bilirse de, çevirmen

kaynak kültürü erek okura tanıtmak için 'kebab' sözcüğünü kaynak dildeki haliyle bırakmıştır.

Örnek 3:

BEREKETLİ TOPRAKLAR ÜZERİNDE	Yazar: Orhan Kemal
	Pehlivan Ali'yle Ömer Zorlu yarım kilo "İrişkin" denilen et sucuğuyla sekiz yumurta alıp gittiler (s. 137)
SUR LES TERRES FERTİLES	Çevirmen: Kemal Et Jacqueline Bastuji
	Ali le lutteur et Omer le dur partirent avec huit oeufs et une livre de saucisson (p.140)

Adana yöresine özgü bir sözcük olan 'İrişkin' halk dilinde sucuk yerine kullanılır. Daha önce dile getirildiği gibi yöresel kullanımlardaki farklılıklar diğer bölge halkları için de anlaşılması zordur. Erek dilde 'sucuk' yerine kullanılan 'saucisson' erek kültürde özellikle domuz etinden yapılan şarküteri ürünüdür. Kültürel denkliği ya da başka bir deyişle kaynak okurla, erek okurun 'sucuk' denildiğinde gösterge açısından aynı imajı zihninde resmetmesi çevirinin yorumsal açıdan temel amacıdır. Diğer bir deyişle, çevirmen kaynak kültüre özgü unsurların eğer varsa erek kültürde benzerlerini erek metinde resmetmeli ki erek odaklı yaklaşımda çeviri amacına daha uygun olsun. Bu bağlamda çevirmenin 'İrişkin' kelimesini çıkararak uyarlama (adaptation) yöntemiyle erek dilde sözcüğün karşılığını genelleyerek vermesi yorumlayıcı çevirinin eşdeğerlik açısından amacına ulaştığının göstergesidir.

Örnek 4:

BEREKETLİ TOPRAKLAR ÜZERİNDE	Yazar: Orhan Kemal
	Çiftliğin arkasındaki ulu dutların gölgesinde, altları harıl harıl yanmakta olan yan yana üç küçük çamaşır kazanında çapa ırgatlarının yarma pilavı pişmekteydi. (s. 165)
SUR LES TERRES FERTİLES	Çevirmen: Kemal Et Jacqueline Bastuji
	Derriere la ferme, sous l'ombre immense des muriers, étaient allumés trois feux vifs où cuisait, dans trois petites lessiveuses, le pilaf de son pour les ouvriers du binage. (p.168)

Anadolu'da iri şekilde öğütülmüş buğdaya yarma adı verilmektedir. Pilav denildiğinde kaynak okur pirinçten yapılan pilav olduğunu anlar ve pirinç pilavı denilmesine gerek duymaz. Ancak her ne kadar erek dilin sözlüksel karşılığında 'pilaf' olarak karşılanırsa da, toplumsal kullanım açısından bakıldığında erek okurun bağlamda 'pilav' sözcüğü için sıklıkla 'le riz' sözcüğünü kullandığını belirtmek gerekir. Ancak çevirmen kaynak metinde geçen 'yarma pilavı'nı doğru anlamadığı için erek dilde 'kepek' anlamına gelen 'son' sözcüğünü kullanmıştır. Bağlam düzleminde bir besin türünden bahsedildiği erek okur tarafından anlaşılrsa da bu besin türünün ne olduğu konusunda çevirmen anlam bulanıklığına neden olmuştur. Erek dilde karşılığı varken başka bir ifade tercih etmesi, çevirmenin kaynak metinde geçen ifadeyi yanlış anladığının göstergesidir. Bu bağlamda eşdeğerlik sağlanamamıştır.

Örnek 5:

BEREKETLİ TOPRAKLAR ÜZERİNDE	Yazar: Orhan Kemal
	Onların keyfine göre köy yapmaya kalksan, bugün etli pilav ; etli pilav verirsin, yarın yanına etli fasülye, yağlı ayran , öbür gün de baklava börek isterlerdi (s. 230)
SUR TERRES FERTİLES	Çevirmen: Kemal Et Jacqueline Bastuji
	Impossible de se plier à tous leurs caprices: aujourd'hui ils te réclameront du pilaf à la viande ; si tu leur en donnes, demain ils voudront aussi des haricots à la viande ; et après- demain ils te demanderont du ayrane bien gras, des gateaux aux amandes et des feuilletés . (p.231)

Kaynak dilde ırgatların isteklerinin gerçekleşmeyeceğini ifade ederken, işçi sınıfı için lüks, elde etmesi zor denebilecek besin çeşitleri kullanılmıştır. Bunları yemek için, alım gücünün yüksek olması gerektiğini bağlam düzleminde erek okur, erek dilde okurken kısmen anlayabilir. Erek okurun mutfak kültüründe bulunmayan 'etli fasülye' sözcüğü sözcüğüne çevrilerek 'haricots à la viande' olarak karşılık bulmuştur. Kuzey Afrika mutfak kültüründe bulunan 'Tagine' (tajin) adlı yemeğin de yapılış şekli aynı olduğundan 'haricots à la viande' çevirisinden erek okurun bu yemeği anladığı tahmin edilebilir. 'Ayran' sözcüğü için çevirmen 'ayrane bien gras' sözcüğünü tercih etmiştir. Türk mutfağında önemli bir yere sahip olan 'baklava' için 'bademli pasta' anlamına gelen 'gateaux aux amandes', börek için de 'feuilleté'

sözcüğünü kullanmıştır.Çeviride analiz yaparken yaşanan dönemle, çevirmenin çeviri metni ortaya koyduğu dönemi göz önünde bulundurmak lazım. Çevirmen bugünün erek toplumuna ‘pilav’ için ‘pilaf’, ‘ayran’ için ‘ayrane’, ‘baklava’ için ‘baklava’ sözcüğünü kullandığında sözcüğün erek dildeki karşılıkları gayet net bir şekilde anlaşılacaktır. Kültürel etkileşim sayesinde çevirmenin işi de oldukça kolaylaşmaktadır. Ancak çevirmenin söylemini analiz ederken erek dilin, kültürün yapısına göre düşünmek gerekmektedir. Bu bağlamda ‘pilaf’, ‘ayrane’ sözcüğünün erek dilin yapısına uygun bir söylem olmadığı söylenebilir. Çevirmen kaynak kültürel unsurları uyarlama yöntemiyle erek kültürdeki benzerleriyle karşılaşmıştır. Anlamsal açıdan yeterli bir çeviri olduğu söylenebilir.

Örnek 6:

MÜFETİŞLER MÜFETİŞİ	Yazar: Orhan Kemal
	Amasya bamyası gibi kupkuruydu (s. 15)
L'INSPECTEUR DES INSPECTEURS	Çevirmen: Jean Louis Mattei
	Il était tout sec comme un “ bamya ” d'Amasya (p. 19)

Kaynak kültürde diğer yörelere göre boyut olarak çok küçük olan ‘Amasya bamyası’ını, yazar, *Müfettişler Müfettişi* adlı yapıtta eski müfettişin fiziksel olarak aşırı zayıf olduğunu betimlerken benzetme amaçlı kullanmıştır. Çevirmen bu kültürel besini erek kültüre olduğu gibi aktarmıştır. Yazar bereket boynuzuna benzeyen küçük bir sebze anlamına gelen dipnotta verdiği ‘ petit légume en forme de corne d'abondance’ açıklamasıyla ortaya koyduğu çeviriyi anlaşılır kılmaya çalışmıştır. Antik Yunan’da tanrıça Demeter’in atribüsü olarak bilinen, içinden meyvelerin taşıdığı şekliyle betimlenen bereket boynuzuna (corne d'abondance) benzeterek erek okura erişmeye çalışan çevirmenin burada eşdeğerliği sağlayamadığı söylenebilir. Sözcüğün başka bir kültüre ait olduğunu göstermek için tırnak içinde veren çevirmen erek dilin biçimine uygun bir çeviri ortaya koysa da anlamsal açıdan bulanıklığa neden olmuştur. Erek dilde karşılığı olan ‘ gombo’ sözcüğüyle karşılık bulması, erek okurun orijinal yapıt okuyormuş hissine kapılması mantığı doğrultusunda Yorumlayıcı Anlam Kuramı’nın önermesine daha uygun olabilirdi.

Örnek 7:

MÜFETTİŞLER MÜFETTİŞİ	Yazar: Orhan Kemal
	Önünde duran, yarısı içilmiş rakı kadehini, kendisininmişçesine aldı, tepesine dikti. Yağları donmuş tas kebabından çatalıyla bir parça. (s. 19)
L'INSPECTEUR DES INSPECTEURS	Çevirmen: Jean Louis Mattei
	Il prit le verre de rakı à moitié bu qui était devant lui comme si c'était le sien et le siffila. Puis il entama un " taskebap " dont la gras était gele (p. 25)

Türk mutfağına özgü yemeklerden 'taskebapı'nı çevirmen erek söylemde görüldüğü üzere olduğu gibi muhafaza etmiştir. Birebir erek kültüre geçirdiği sözcük için dipnotta ' plat de viande aux légumes cuit dans un poélon' yani 'kulplu tavada sebzelerle pişirilen et yemeği' açıklamasını yaparak kaynak kültüre, yazara sadık kalmıştır. Çeviride güncel çeviri yöntemlerinde amaç erek okurun yabancılık çekmesini önlemek, orijinal yapıt okuyormuş hissi uyandırmaktır. Çevirmen verdiği dipnotta da genel bir ifade kullanmayı tercih etmiştir. Bu bağlamda kaynak kültüre ait unsur, uyarlama yöntemiyle erek kültürde eşdeğeri kabul edilebilecek 'roti de boeuf aux petits légumes' çevirisiyle karşılık bulabilirdi.

Örnek 8:

MÜFETTİŞLER MÜFETTİŞİ	Yazar: Orhan Kemal
	Emniyet Müdürü, " Kaymaklı ekmek kadayıfı " dedi. (s. 250)
L'INSPECTEUR DES INSPECTEURS	Çevirmen: Jean Louis Mattei
	Le Directeur de la Surete: C'est un gateau à la crème! Dit-il (p.326)

Örnekte çevirmen, erek okurun özgün bir yapıt okuduğu izlenimini uyandırmak için uyarlama yöntemiyle, Türk mutfağına özgü 'kaymaklı ekmek kadayıfı' tatlısını genel bir ifadeyle karşılamış, 'kremalı pasta' anlamına gelen 'gateau à la crème' sözcüğünü kullanmıştır. Erek kültürün mutfağında benzeri bulunmadığından dolayı işlevsel bir çeviri

yöntemiyle erek okurda yabancılık hissiyatı uyandırmamak adına, çevirmen kaynak kültürden bağımsız, genel bir ifade kullanmıştır.

Örnek 9:

MÜFETTİŞLER MÜFETTİŞİ	Yazar: Orhan Kemal İyi olup kalkarsam yavrum ilk işim sana kendi elceğizimle yaprak dolması , Tatar böreği yapmak olsun. Sen Dilberdudağı 'nı da severdin. (s. 262)
L'INSPECTEUR DES INSPECTEURS	Çevirmen: Jean Louis Mattei Si je me retablis et arrive à me lever, mon petit, que mon premier travail soit de te faire de mes propres mains des feuilles de vigne farcies et des " börek à la Tartare ". Tu aimais aussi " les lèvres de la bien aimée ". (p. 341)

Tatar göçmenler sayesinde Türk mutfağına giren 'Tatar böreği', yine Türk mutfağının önemli yemek çeşitlerinden, hemen hemen Türkiye'de her bölgede yapılan 'yaprak dolması' ve Türk mutfağının eski tatlarından 'Dilberdudağı' gibi kaynak kültüre özgü yiyecekler erek okura tamamen yabancı olan tatlardır. Artan uluslararası ekonomik, politik ilişkiler, kültürel anlamda birbirini daha fazla tanıma, özellikle diğer kültür söz konusu olduğunda ilk akla gelen 'meşhur yemekleri tatma' arzusuyla yaklaşıldığı bir gerçektir. Yaprak dolması için 'feuilles de vigne farcies' karşılığı hem sözlüksel olarak, hem de anlamsal anlaşılabilirlik açısından eşdeğerdir. 'Tatar böreği' için 'petits patés feuilletés fourrés de viande' şeklindeki dipnot açıklamasıyla kaynak kültürün mutfak değerini erek okura aktarmak ister ve 'börek à la Tartare' karşılığını kullanır. 'Dilberdudağı' denilen şerbetli, hamur tatlısı için de 'gateau baigné dans le sirop' dipnotunu düşerek sözcüğü sözcüğüne çeviri yöntemiyle, çevrildiğinde 'sevgilinin dudakları' anlamına gelen 'les lèvres de la bien aimée' sözcüğüyle erek okura ulaşmaya çalışmıştır. Çevirmenin Türkçe kadar Türk kültürüne de hakim olması gerektiğini gösteren, evrenselliği olmayan, belli kültüre özgü bu yemekler gibi kültürel unsurların aktarımında, erek okurun nazarında yapıtı anlaşılır kılmak için verilen dipnotların yöntemsel olarak kaynak kültürü tanıtmak adına kaynak kültüre, erek okurda orijinal hissi uyandırmak adına da erek kültüre hizmet ettiği söylenebilir.

Örnek 10:

MÜFETTİŞLER MÜFETTİŞİ	Yazar: Orhan Kemal
	Yanına güzel bir salata da yaparım. Açsanız imambayıldım da var..." (s. 267)
L'INSPECTEUR DES INSPECTEURS	Çevirmen: Jean Louis Mattei
	Je vais faire aussi une bonne salade à coté. Si vous avez faim, j'ai aussi de l' " imambayıldı ". (p. 349)

Türk mutfağının en meşhur yemeklerinden 'imambayıldı' dikkat çekici ismiyle sözlü kültürde isminin nereden geldiğine ilişkin farklı rivayetler söylenen bir yemektir. Aktarım yöntemiyle olduğu gibi erek kültüre taşınan bu yemek için çevirmen Mattei, ' plat froid fait avec des aubergines et appelé "l'imam s'est évanoui" car c'est un mets réputé excellent' yani ' patlıcandan yapılan soğuk yemek ve bu yemek imambayıldı isimli çok ünlü bir yemek' şeklinde verdiği dipnotla Türk kültürünü erek okura anlatmak istemiştir. Çevirmen, 'İmambayıldı' yemeğinin sözlük karşılığını vererek, kaynak dildeki kullanımını dipnotta 'l'imam s'est évanoui' şeklinde sözcüğü sözcüğüne çevirerek hem kaynak kültürü erek okura tanıttığı hem ilgi çekici ismi erek okura birebir vererek mizahi bir merak uyandırmayı sağladığı düşünülebilir. Çevirmenin kaynak unsura sözlük düzleminde yaklaşmasının amaca uygun olmadığı altını çizmek gerekir. Çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan anlam kuramı açısından, çevirmenin mümkün olduğunca erek dilde eşdeğer, uygun sözcüğü bulması, bulamadığında ise dipnotla açıklamaya gitmesi önermesi doğrultusunda çevirmenin ortaya koyduğu ürün kaynak dili doğru anladığının göstergesidir. Ancak yine de zihinsel yorumlama aşamasında sözcüğü birebir aktarmak yerine ' l'espèce du plat d'aubergine' gibi genel bir ifade kullanarak dipnotta açıklamaya gitmesi erek kültürün normlarına daha uygun olacaktır denilebilir.

Sonuç

Türk Edebiyatı'nın toplumeu gerçekçi romancılarından Orhan Kemal'in *Bereketli Topraklar Üzerinde, Müfettişler Müfettişi* adlı yapıtlarında saptadığımız Türk kültürüne özgü yemeklerin, Kemal ve Jacqueline Bastuji tarafından Türkçe'den Fransızca'ya çevrilen yapıtı *Sur les Terres Fertiles*, Jean Louis Mattei tarafından Fransızca'ya çevrilen *L'Inspecteur des inspecteurs* adlı çeviri yapıtlarında hem anlamsal, hem

biçemsel açıdan nasıl bir şekle büründüğünü inceledik. Peter Newmark'ın toplumların kültürel farklılıklarını saptamak adına oluşturduğu kültürel öge sıralamasını esas alarak, kültürel unsurların kaynak dil- erek dil, kaynak kültür, erek kültür bağlamında çevirmen tarafından biçemsel ve anlamsal eşdeğerliliğinin sağlanıp sağlanmadığını Yorumlayıcı Anlam Kuramı ışığında eleştirel bakış açısıyla irdelemeye çalıştık.

Bugünün kültürel farklılığı, toplumsal yapıyı göz önünde bulunduran çeviri yaklaşımlarından, çevirmeni merkeze koyan bilişsel yaklaşımların çeviri sürecini aydınlatmada, ortaya çıkan sorunları en aza indirgemede önemli rol oynadığı, çevirmenin çeviri sürecindeki etkinliği, erek odaklılık, erek kültür, disiplinlerarasılık gibi kavramların ideal çeviriye ulaşmada işlevsellik kazandığı bir gerçektir. Çeviribilimde çevirmenin, çevirmen kararlarının, çeviri sürecinin, çeviri ürününün önemini vurgulayarak, erek odaklı yaklaşım ışığında çeviribilimi toplumsal ve kültürel gerçekliğiyle temellendirmeye çalışmak gerekir. Diğer bir deyişle çeviri kültürel bir eylem olarak erek kültüre göre şekillenmekte, ortaya çıkan sorunlar ise dilsel değil kültürel boyutta ele alınarak, çözüm aranmalıdır. Her şeyden önce yaşamın içindeki bir gerçeklik gibi çeviride doğru anlatma doğru anlama sayesinde gerçekleşir. Elbette anlam kuramının da önermesinde olduğu gibi çevirmenin her iki dile, kültüre eşit seviyede hakim olması, entelektüel kapasitesinin, yaşamsal deneyimlerinin bu hakimiyetle birleşmesi sonucu ortaya sağlıklı bir çeviri çıkabileceği yadsınamaz. Çeviri sürecinin bilişsel anlamda ilk evresi ve bel kemiği olan 'anlama' evresi de ancak çevirmenin yeterliliği sayesinde gerçekleşebilir.

Çalışmada iki farklı yapıtın iki farklı çevirmeni karşılaştırıldığında, Bereketli Topraklar Üzerinde adlı yapıtın çevirmenlerinden birinin Türk olması kaynak yapıtın iletinin daha doğru anlaşıldığı, bu bağlamda erek yapıta doğru bir şekilde aktarıldığı sonucunu doğurabilir. Her ne kadar genel olarak iki yapıtta da erek dilin, kültürün normlarına uygun bir çeviri ürünü ortaya konsa da, Müfettişler Müfettişi adlı yapıtta diğer yapıta göre yanlış anlaşılmalardan kaynaklı anlam kaymalarının, bulanıklıklarının daha fazla olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, kültürel farklılıkların çeviri sürecinde çevirmeni oldukça zorlamaktadır ve çeviri sorunlarının temelinde yatan da bu farklılıklardır. Bir topluma özgü kültürü diğer topluma çeviri metni olduğu hissi uyandırmadan aktarmanın, ortaya konan çeviriyi çözümlenmeden çok daha zor olduğu yadsınamaz. Türk edebiyatında yabancı dile aktarılan yapıtlar oldukça az iken, Orhan Kemal'in,

yapıtlarının Fransız toplumuna tanıtılması edebiyatımız ve kültürümüzün tanıtılması açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda her iki yapıtta da kaynak dilden, kültürden tamamen bağımsız, serbest bir çeviri yöntemi seçilmeden anlama odaklanılmış, genel olarak eşdeğer anlam yakalanmıştır.

Kaynakça

- Aksoy, B. (2002). *Geçmişten Günümüze Yazın Çevirisi*. (1. Baskı). İstanbul: İmge Yayınevi
- Kemal, O. (1971). *Sur le terres fertiles*, (Tra.:JacquelineBastuji). Gallimard
- (1995), *L'inspecteur des inspecteurs*, (Tra.: Jean-Louis Mattei). Turquie: Editions de la Ministère de la Culture
- (2007). *Müfettişler Müfettişi*. İstanbul: Everest Yayınları
- (2009). *Bereketli Topraklar Üzerinde*. İstanbul: Everest Yayınları
- Koskinen, K. (1994). (Mis)translating the Untranslatable- The Impact of Deconstruction and Post-Structuralism on Translation Theory”, *Meta*, XXXIX,446-450
- Lederer, M. (1981). *La traduction simultanée-fondements théoriques*. Lettres Modernes. Paris: Minard
- Lederer, M. (1990). *Etudes traductologiques*. Paris: Minard Lettres Modernes
- Lederer, M. Et Israel, F. (1991). *La liberté en traduction*, Paris: Didier
- Lederer, M. (1994). *Traduire*. Paris: Hachette
- Lederer, M. (2006). *La Traduction Aujourd'hui- Le modele interprétatif*. (Nouvelle Edition). Paris-Caen: Lettres Modernes Minard, Cahiers Champollion No:09
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*, The Republic of Singapore, London: Prentice Hall International
- Ricouer, P. (2008). *Çeviri Üzerine*. (Çev.:Sündüz Öztürk Kasar). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Salerno, J. (2011). *Frege'ye Dair*. (çev: Ayhan Dereko). Ankara: Birleşik Yayınevi
- Schleiermacher, F. (1963). Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens”, drl. Hans Joachim Störig, Das Problem des

Übersetzens, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft,
38-70

Seleskovitch, D. - Lederer M. (1993). *Interpréter pour Traduire*.
Paris/Sorbonne: Didier Erudition.

Seleskovitch, D. (1968). *L'interprète dans les conférences
internationales, problèmes de langage et de communication*.
Paris: Minard Lettres Modernes

Sözen, E. (1999). *Söylem*. İstanbul: Paradigma Yayınları

EXPLORING THE OPINIONS OF LECTURERS AND PREPARATORY STUDENTS ABOUT CULTURE IN THEIR LANGUAGE CLASSROOMS¹

Pınar ÇANKAYA²

Abstract: Culture teaching in EFL classrooms has been widely investigated by researchers, program developers and teachers. Having been regarded as challenging in terms of both instructional and pedagogical aspects, it still occupies a remarkable place in EFL classrooms. To this end, the primary concern of this study is to discuss culture and culture teaching in general terms through the eyes of English language instructors and preparatory students. Moreover, to capture the great number of potential angles, the contribution of the course book “English File” to culture teaching is also explored. To serve this purpose, a mixed method research design was adopted to reveal whether there was a conscious culture teaching at a preparatory school of a state university in Turkey. Within this scope, 15 English language instructors and 122 learners were randomly selected to respond a questionnaire in addition to semi- structured interviews. Triangulation was achieved through qualitative, quantitative data, and document analysis which provides rich insights on culture in language classrooms. While quantitative data was analyzed via SPSS program, qualitative data was gone through content analysis. Incorporating both qualitative and quantitative data obtained from considerable number of respondents, the study revealed that both instructors and students agreed that culture is to be taught in language classrooms. With the central aim being to cover all relevant ideas with regards to culture, this study highlights that instructors need to develop appropriate methodology in order to make their learners aware of cultural differences which merits serious consideration.

Keywords: Culture, Intercultural Communicative Competence, Teaching Culture.

DİL SINIFLARINDA KÜLTÜR ÖĞRETİMİ HAKKINDA OKUTMAN VE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Öz: Yabancı dil sınıflarında kültür öğretimi araştırmacılar, öğretmenler ve program geliştiriciler tarafından detaylıca

¹ Bu çalışma ULEAD konferansında özet bildiri olarak sözlü sunumda yer almıştır.

² Öğr. Gör., Namık Kemal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu.pcankaya@nku.edu.tr.

araştırılmıştır. Hem öğretimsel hem pedagojik açıdan zorlayıcı olduğu değerlendirildiği için, yabancı dil sınıflarında önemli bir yeri vardır. Bu bağlamda, bu çalışmanın öncelikli amacı genel olarak kültürü, öncelikli olarak ise yabancı dil sınıflarında kültür öğretimini hem okutmanlar hem de öğrencilerin görüşleri doğrultusunda tartışmaktır. Dahası, bu konuda daha çok açığı ele almak adına kullanılan ders kitabı “English File” in kültür öğretimine katkısı araştırılacaktır. Bu amaçla, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde bir hazırlık okulunda bilinçli bir kültür öğretiminin olup olmadığını ortaya koymak için karma bir yöntem araştırma tasarımı benimsenmiştir. Bu kapsamda, 6 öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere ek olarak, bir ankete yanıt vermek üzere hazırlık sınıflarında ders veren 15 İngilizce okutmanı ve 122 öğrenci rastgele seçilmiştir. Yabancı dil sınıflarında kültürün tüm olası açıları hakkında bilgi veren belge analizine ek olarak, hem niteliksel hem de nicel verilerle doğrulama sağlanmıştır. Nicel veriler SPSS programı ile analiz edilirken, nitel veriler içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Önemli sayıda katılımcıdan elde edilen hem nicel hem de nitel verileri bir araya getiren çalışma, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kültürün dil sınıflarında öğretilmesi konusunda hem fikir oldukları gözlenmiştir. Asıl amaç kültürle ilgili tüm fikirleri kapsamakla birlikte, bu çalışma, öğrencilerin kültürel farklılıklardan haberdar olmaları, farkındalık ve duyarlılık seviyelerini artırmaları için okutmanların uygun öğretim metodları kullanmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Kültür, Kültürlerarası İletişimsel Yetkinlik, Kültür Öğretimi.

Introduction

In parallel with the growing interest and huge developments in the world in terms of every aspect of life, the world is getting closer each day. Consequently, people from different countries and cultures gather with differing purposes in educational settings which require ‘cross-cultural communication’ (Türkan & Çelik, 2009, p.1).

In this sense, raising an awareness for different cultures seems worthy of consideration in language classrooms which puts a great responsibility on teachers. However, how to teach culture in language classrooms and to what extent language teachers value culture have been understudied in Turkish context, therefore this current study initially aims to explore the attitudes of English language instructors and learners towards cultural components in their classrooms and further find out the contribution of the course book “English File” to teaching intercultural communicative competence.

Therefore, the literature review of this study is organized around two main points. The first part examines culture and culture teaching in language classrooms along with intercultural communicative competence while the second part reviews a set of empirical studies on culture conducted in various contexts among different groups of participants, particularly emphasizing Turkish context.

1. Literature Review

Hereby, the literature review will serve as a comprehensive overview summarizing and documenting culture, a brief history of culture teaching, intercultural communicative competence and related research studies with their significant findings as well.

1.1. Culture and Culture Teaching

For a comprehensive understanding of teaching culture in language classrooms, some core concepts need to be clarified in the first place. As culture is context-dependent and a sensitive issue, it is not easy to give a clear and comprehensive definition to it. Still, it can be regarded as “a way of life” in general terms (Sapir, 1968 cited in Thu, 2010; Su-chun, 2007). Broadly speaking, it is defined as “integrated pattern of human behaviour that includes thoughts, communications, languages, practices, beliefs, values, customs, courtesies, rituals, manners of interacting and roles, relationships and expected behaviours of a racial, ethnic, religious or social group; and the ability to transmit the above to succeeding generations” by the National Centre for Cultural Competence (Goode et al., 2004).

Culture, as Sowden (2007) highlighted, can also be defined as “body of social, artistic, and intellectual traditions associated historically with a particular social, ethnic or national group” (pp.304-305). In its broader sense, Brown (2007) defined it as “the ideas, customs, skills, arts, and tools that characterize a certain group of people in a given period of time” (cited in Thu, 2010).

Another issue arising in the discussion of culture is undoubtedly its relationship with language. As language is a means of communication across cultures, the two are closely related and accepted as inseparable by many linguists and sociolinguists (Chinh, 2013; Canale & Swain, 1980; Xiao-yan, 2008; Türkan & Çelik, 2009; Alptekin, 2002; Tsenk, 2002; Tanrıverdi, 2009). Building on this argument, in Brown’s words, “A language is a part of a culture and a culture is a part of a language” (1980, p. 124). Similarly, Kuang (2007, p. 75) noted that “Language is the carrier of culture and culture is the content of language” (cited in Thu, 2010).

In order to reach a better understanding of why culture and language are inevitably related, one needs to cover the historical flow of culture teaching dating back to 1960s in which teaching geography and history was used as part of language learning (Xiao-yan, 2008). In 1980s, Brooks (1984) who emphasized that cultural elements should take place in second language curriculum proposed “big C” culture (art, music, literature, politics) and “small c” which refers to the behavioural patterns and lifestyles of everyday people (cited in Xiao-yan, 2008).

Notably, the biggest challenge is concerned with the methodology of culture teaching and how to integrate culture in language classrooms. Therefore, it is essential to realize the importance of culture-oriented content and cultural syllabuses including culture-specific knowledge (Türkan& Çelik, 2007). Generally “the four Fs” – “foods, fairs, folklore, and statistical facts” reported by Kramsch (1991) are utilized in language classrooms; however, the hidden side of culture including beliefs, values and expected behaviours are not usually addressed (cited in Tanriverdi & Apak, 2008). Kumaravadivelu (2006) noted that three significant parameters namely particularity, practicality, possibility are also important in terms of teaching a foreign language along with culture. Here, particularity is concerned with the understanding that each teacher, learner and classroom settings are unique. In this respect, situational understanding is essential which helps teachers to adapt the methods to their own local contexts including cultural concerns.

To overcome this issue, Krasner (1999) suggested that observation, mini drama, films, news broadcasts, maps, visiting restaurants, culture capsule (brief information about culture), role play techniques can be employed in language classrooms. Likewise, authentic materials including “films, news broadcasts, television shows, websites, photographs, magazines, newspapers, restaurant menus, travel brochures, and other printed materials” might help learners gain insights into the culture (Thu, 2010, p. 27).

Having been at the centre of debates over the past three decades, teaching culture still holds a prominent place in language teaching mostly in terms of social concerns (Brown, 2007; Brown & Eisterhold, 2004; Tang, 2006; Thu, 2010). However, another issue worth of discussion is the reasons for not teaching culture sufficiently in language classrooms which are deeply rooted in teachers’ beliefs, curricula, textbooks and unfamiliarity to suitable methodology (Thu, 2010). In this sense, this study explores both teachers and learners’ attitudes towards cultural components, and further provides a brief overview including textbook evaluation.

1.2. Intercultural Communicative Competence

This part provides insights on the intercultural communicative competence which occupies an important place in a growing body of research studies (Liddicoat & Scarino, 2013, Morgan & Cain, 2000; Brown, 2007; Wang, 2008). In this sense, up to now there has been culture teaching; nonetheless it would be necessary to consider teaching intercultural communicative competence (ICC) in multi-cultural learning environments nowadays.

It is significant to note that intercultural competence is regarded as “the ability of a person to behave adequately in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures” (Meyer, 1991, p. 137 cited in Razi, 2012). To put it short, it can be clarified as the “competence in communication between or among interlocutors of different cultural background” (Su-chun, 2007, p. 9). Bennett and Bennett (2004) make a similar definition as the competence to communicate and behave appropriately and effectively across cultures.

Moving the discussion further, a word or a piece of information only makes sense during a conversation if there is a mutual understanding among speakers from different backgrounds or cultures with regards to cultural schema which is related to learners’ culture-specific knowledge of the content (Yule, 1996, cited in Erten & Razi, 2009). In the same vein, the main goal of language teaching is not only to master grammatical structures but also acquire communicative competence needed for real-life communication to accomplish communication goals. Remarkably, Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995) reveal that a more serious communication failure is probably caused by social or a cultural blunder than a linguistic error or a missing word.

To achieve intercultural communicative competence, the ability to realize different cultural concerns in terms of linguistic and social aspects is important. Additionally, raising cultural awareness enables learners to value their own culture and welcome the other varieties across cultures with respect and tolerance. As Ho (2009, cited in Razi, 2012) pointed out being aware of one’s own culture is the first step to communicate with other cultures.

1.3. Relevant Research Studies on Culture

Research investigating culture in language classrooms vary in many aspects even though the main framework is focused on the integration of culture into language use. Therefore, many studies have been conducted for very differing purposes among which identifying the teachers and learners’ attitudes towards culture, examining the relationship between culture and other variables such as gender, and evaluating course books

in terms of cultural concerns are emphasized (Tran-Hoang-Thu, 2010; Etuş, 2008; Chinh, 2009; Dweik & Al-Sayyed, 2015). A review of significant research studies will be discussed below.

To start, having tried to explore whether a course had an effect on learners' cultural awareness, Genç and Bada reported significant impacts (2005). The next study in Turkish context was done by Tanrıverdi (2005) with an aim to reveal and oppose cultural biases and improve cultural awareness through a 14-week-course by using written media. He emphasized that future teachers need to develop critical thinking abilities and cultural awareness which would enable the participants to value target culture. Similarly, Etuş (2008) conducted a research study in order to examine intercultural awareness among pre-service teachers and found that Anglo-Saxon orientation was emphasized in language education and the contribution was low to home culture.

However, the main focus of Tran-Hoang-Thu 's study (2008) was on the basic tenets related to culture including "enculturation, acculturation, cultural awareness, cross-cultural awareness, cultural identity, culture shock, and culture bump" along with main factors affecting culture teaching including advantages and disadvantages of it.

In a considerable number of studies, teacher beliefs and actual classroom practices regarding to intercultural concerns have been questioned (Corbett, 2003; Sercu, 2005; Young & Sachdev, 2011). Young and Sachdev (2011) highlighted that there is a gap between theory and practice of intercultural approach in classroom settings. Sercu (2005) demonstrated this gap and initiated research studies for exploring learners' opinions as they are one of the most important stakeholders in educational process. Chinh (2009) carried out a study in Vietnam with 10 graduate students, in which reflection journals were used as data collection tool. He revealed positive feelings of participants towards diverse culture, in addition to their support for the need to include home culture.

When it comes to textbook evaluation, it is significant to note the study by Dede and Emre who attempted to explore the "Spotlight on English" textbook in terms of cultural aspect (1988). The results demonstrated that the basic themes are mostly related to Turkish food, history but presented in English by emphasizing one's own culture (cited in Türkan & Çelik, 2000). Kirkgöz and Ağçam (2011) tried to find whether 18 locally published English textbooks used for Turkish primary schools have the cultural components in balance regarding the source (Turkish) culture, the target (British/American) culture and the international target culture. They found that the source and target cultures ranked highest comparing to international target cultural components.

In a more recent study, Dweik and Al-Sayyed (2015) analyzed the cultural content of Action Pack 12 through a 12- itemed cultural checklist including history and politics, religion & religious rituals, food & drinks, first names, education, ecology, economy, leisure time, music and arts, dress, literature and science, social behaviour (etiquette) family and male-female relationship. It showed that the book was heavily Arabic culture-oriented while British culture was given the lowest importance.

As this comprehensive literature review shows, culture is not effectively integrated into language teaching as expected. It may be resulted from some main deficiencies such as lack of pedagogical knowledge of teachers to teach culture, the low quality of in-service training for teachers, attitudes of teachers and learners in addition to textbooks. To this end, English instructors working at a state university in Turkey and the preparatory school learners have been the focus of this research in addition the evaluation of the textbook “English File” they use.

2. Methodology

This paper aims to explore the opinions of English lecturers and learners towards cultural components in their language classrooms. The study, thus, addresses the following research questions:

1. Which component of culture is valued most and least by English language instructors at NKU?
2. Which component of culture is valued most and least by English language preparatory learners at NKU?
3. What is the contribution of the textbook “English File” to culture teaching in language classrooms?
4. How do learners view culture teaching in their language classrooms?

2.1. Participants and Research Setting

The distribution of language instructors were explained in terms of gender, educational degree and teaching experience. 15 instructors teaching English at preparatory classes at NKU in the fall semester of 2015 were selected non-randomly and of these participants, 10 were female participants (n= 10) and male participants in the study were 5 (n= 5). The majority of the lecturers (n= 7) reported to have bachelor degree while 6 of them had master in addition to 2 lecturers having doctorate degree.

Concerning students in the study, the distribution of them were demonstrated in terms of gender, age and their opinions on culture teaching. Out of the 122 participants, 71 were female and 51 were male participants whose ages ranged from 17 to 20. In terms of culture teaching in language classrooms, nearly all of the participants (N=114)

agreed that culture is of crucial importance and should be taught in language classrooms.

2.2. Instrument

The data were collected via two-part survey. The first part included some biographical information such as gender, mother and foreign languages, teaching experience and academic degree, the departments of the participants. The second instrument used in this study was “The Inventory of Cultural Components developed by Razi (2012) for determining the subjects’ perspectives on cultural components. It is a well-established and highly reliable instrument with a Cronbach’s alpha coefficients value of $\alpha = .92$ under 9 main headings, to name intellectual values, lifestyles, behaviours, media, artistic values, family, minor values, major values and formal values. It consists of 45 items for which there are 5 choices ranging from 1: Never; 2: Rarely; 3: Sometimes; 4: Often; and 5: Always.

2.3. Data Collection and Analysis

To obtain the data, both instructors and students were given the questionnaire and the detailed instructions to complete it in class within sufficient time. It was stated that their participation was entirely voluntary and their answers would be used only for academic purposes and kept confidential as anonymous. The obtained data of the research were analysed with the help of the Statistical Package of Social Science (SPSS, version20). Descriptive statistics, including frequencies, means, and standard deviations were used to explore the demographic data and the mean values of items. In addition, the .05 level of statistical significance was set at all statistical tests.

To analyze qualitative data collected through semi-structured interviews with students, content analysis was employed via open coding. As a first step the raw data were read to reach a general sense of the information which was based on the responses to 5 open-ended interview questions. Later on, the data were organized into logical and meaningful categories to identify the similar and common themes emerged from the data. As a result, a set of categories were developed which reflect the underlying ideas of students on the culture in language teaching in general terms.

3. Findings

In this part of the study, the research questions were answered in the light of the findings.

RQ1. & RQ2 : Which component of culture is valued most and least by English language instructors and preparatory learners at NKU?

In order to answer the *RQ1* and *RQ2*, descriptive statistics were calculated to identify English instructors' and preparatory students' attitudes towards cultural components.

Table 1: *The Most Reported Items by Instructors and Prep. Students*

Cultural Component Items (reported by students) (N=122)	X	SD	Cultural Component Items (reported by instructors) (N=15)	X	SD
...means of communication	4.29	.909	...people's reactions to particular situations	4.57	.646
...people's relations with each other	4.19	.911	...verbal behaviour patterns	4.50	.760
...cinema	4.18	.868	...people's daily life	4.29	.914
...music	4.17	.930	...people's behavioural patterns	4.21	.802
...people's daily lifes	4.16	1.03	... traditional values	4.21	.699
...people's behavioural patterns	4.14	.994	... thoughts	4.21	.699
...verbal behaviour patterns	4.09	1.04	...literature	4.14	.864

Table 1 demonstrates the mean scores of cultural components by the student participants and instructors in a descending rank with the overall mean score ($M = 3, 58$) and ($M = 3.68$) respectively. The items that “means of communication” and “people’s relations with each other”; “cinema” and “music” were rated the most frequently reported by the students with the mean values of 4.29, 4.19, 4.18 and 4.17 respectively. On the contrary, the instructors reported “people’s reactions to particular situations”, “verbal behaviour patterns” and “people’s daily life” mostly with the mean values of 4.57, 4.50 and 4.29. In this regard, it can be inferred that both instructors and students value behavioural patterns in culture.

The least frequently reported cultural components by instructors and students are demonstrated in a descending order ranking the items in the inventory.

Table 2: *The Least Reported Items by Instructors and Prep. Students*

Cultural Component Items (reported by students) (N=122)	X	SD	Cultural Component Items (reported by instructors)(N=15)	X	SD
...people’s unique jewellery (9)	2.37	1.18	...people’s unique jewellery (9)	2.00	.78
...people’s unique dances (8)	2.68	1.16	...people’s unique dances (8)	2.57	1.01
...beliefs (item3)	2.69	1.27	...people’s unique tools (12)	2.57	.75
...particular skills (11)	2.71	1.15	...politics (44)	2.64	1.27
...advertising (item 24)	2.87	1.10	... legal systems (43)	2.71	1.13
...people’s unique tools (12)	2.96	1.24	... economies (45)	2.79	1.18
...politics (44)	3.03	1.16	...advertising (24)	3.00	.78

According to Table 2, “people’s unique jewellery”, “people’s unique dances” and “beliefs” were rated the least frequently reported by students with the mean values of $M = 2.37$, $M = 2.68$ and $M = 2.69$ respectively. Similarly, “people’s unique jewellery” and “people’s unique dances” were also rated as the least mentioned items by the instructors as well. This might explain that all participants give less importance to lifestyles of people in one culture such as people’s hobbies, unique dances, tools, games and so on.

Additionally, descriptive statistics were calculated to identify the descending order of cultural components as a whole reported by English language instructors and preparatory learners in Table 3.

Table 3: *The Mean Values of Instructors and Students for Sub-categories in the Inventory*

Cultural Components	Students' Results		Teachers' Results	
	Mean	SD	Mean	SD
Intellectual Values	3.07	1.07	4.00	.71
Lifestyles	3.01	.80	2.97	.81
Behaviours	4.02	.82	4.25	.67
Media	3.32	.80	3.45	.72
Artistic	3.89	.78	4.00	.84
Family	3.75	.89	4.00	.75
Minor values	3.26	1.08	3.32	.91
Major values	3.55	.99	3.58	1.02
Formal	2.95	.76	2.71	1.13

Table 3 demonstrates the mean values of the components in the inventory which were self-reported by instructors and students. As it illustrates, both instructors and students value “Behaviours” most with the mean values of 4.25 and 4.02 respectively. In this sense, it can be concluded that verbal and non-verbal behaviours in addition to people’s reactions under particular conditions were indicated as the most frequently reported cultural elements. However, the least frequently reported component was found as formal values which might indicate that politics, economics and legal systems are not regarded to be included in the curriculum of language teaching with regard to culture.

R.Q 3. What is the contribution of the course book “English File” to culture teaching at N.K.U?

To answer the third research question regarding the course book, three cultures are taken into account while evaluating the book, to name source culture (Turkish culture), target culture (British- American culture) and international culture (critical cultural awareness).

In order to develop intercultural competence, not only the opinions of students and instructors but also the textbook itself is of paramount importance. In this regard, the textbook “English File” has been analyzed in terms of its cultural elements in it bearing source, target and international cultures in mind. “English File Elementary” is formed out of 12 units focusing on various topics ranging from neighbourhood to celebrities. Titles of units such as “What to do in London” (Unit 5C),

“Things I love about Britain” (Unit 3A), “Arriving in London” (Unit 1) suggest that the book is mostly based on target culture.

Unit 3: “Things I love about Britain” a representative sample of all the other units embodies the theme of British people habits in general terms as well as the communicative functions of “ordering coffee, telling time and introducing people”. The students are required to learn the structures of “present simple (negative, positive and question forms)”; “jobs”, expressions like “Can I have a latte, please?” and “What would you like?” Throughout the unit, students will be engaged in vocabulary, grammar, reading and speaking, listening and writing, consecutively.

However, even a brief overview of the units showed that the texts are merely used for introducing British culture (target culture) which causes a lack of depth in intercultural and source culture. Nevertheless, it is a must to develop intercultural competence and appreciate cultural diversity by presenting elements of target and international cultures as well as respecting one’s own values embedded in home culture. The book lacks of presenting international cultures, while the presence of home culture was limited to the use of only the Turkish names (e.g. Mehmet) and places (e.g. Ankara).

The analysis of the book showed that this textbook is heavily loaded with target especially British culture followed by international cultures. However, home culture is totally ignored which is of worth discussion as also supported by Xiao (2010) and Liu’s (2013) studies which concluded that EFL textbooks have given a high percentage to the target culture. Unfortunately, English File seemed to fail in fostering intercultural awareness by presenting diversity among cultures and respecting one’s own culture and welcoming others.

R.Q 4. How do learners view culture teaching in their language classrooms?

To answer the last research question, qualitative data including responses to the open-ended questions was interpreted via open coding and content analysis. Hence, five open-ended questions took place in the interviews as reported below:

1. Do you think culture needs to be taught in language teaching?
2. What are the first three things come to your mind in terms of culture?
3. Which cultural components need to be included in language classrooms?
4. Do you think the course book “English File” places target, source or international cultures in balance?
5. Do you think culture is being taught in your language courses?

Six students who were interviewed are from different classrooms on the basis of their scores who are chosen randomly. The data set obtained from the interviews was analyzed by content analysis method through open coding. During the process, identification and naming the categories were done by putting the similar words, notions and basic ideas into the same category. As a result, a set of categories were developed which reflect the underlying ideas of students. Thematically coded data were demonstrated in the following Table 4.

Table 4: *Summary of themes of interviews*

Category	Themes
Need for culture teaching	Yes
First three things	Food, lifestyles of people, characteristics of people, daily life, art and music.
Cultural components	Daily life communication, behaviours, proverbs, food.
The course book	Mostly British (target) Culture, very limited international and source culture.
During lesson	Mostly grammar- based, a little integrated in language activities

As shown in Table 4, the students who were interviewed agreed that culture needs to be placed in language teaching as noted by one of the students:

In order not to be unfamiliar to the other cultures, it is important to learn about it (S1).

It can be clearly seen that the first three things come to students' minds are mostly related to daily life of people in the following comment of another student.

I have personally thought that we learn formal side of English, but daily life, characteristics of people are important (S5).

Other recurrent themes in the data set regarding cultural components were behaviours, daily speech, proverbs. When it is concerned with the course book aspect, all students reported that it was heavily loaded with British culture which is in line with the researcher own critical evaluation of the course book discussed above.

The book lacks any international issues except famous food from different countries (S1, S2, S3, S5).

The book is totally British in terms of culture, only some Turkish names are included (S1, S2, S3, S4, S5).

All in all, in depth interviews showed that students generally support that culture needs to be included in language teaching in order to achieve familiarity with other cultures. However they have many concerns about the course book as it is basically British-culture oriented and lacks intercultural communicative competence notions. It is important to note that most of them demand daily life of people and daily speeches are to be included as cultural components in language classrooms which indicate that they mostly think language as a tool for communication and building relationship through effective and appropriate language use in real life settings.

4. Discussion and Conclusion

The findings of the current paper yielded significant results. To start, the *RQ1* and *RQ2* deal with the opinions of English instructors and preparatory students about cultural components in language classrooms. The findings revealed that a great majority of the participants attribute positive remarks for culture being integrated into language learning which shows that participants are in favour of covering cultural items in their language classrooms.

One of the most crucial findings of this study is that both instructors and students were found to value behaviours as the most significant cultural component which implies that they are in favour of learning about both verbal and non-verbal communication ways among the speakers of the language and their specific actions in their daily lives. On the contrary, Razi (2012) who developed the cultural components inventory used in this current study concluded that behaviours were ranked from the mean values of $M= 3.11$ to $M= 3.96$ while this study reported the mean values of $M= 4.02$ (reported by students) and $M= 4.25$ (reported by instructors) respectively. In Razi's study (2012) unique tools was found the least frequently reported cultural item ($M= 2.12$) while people's unique jewellery was regarded as the least valued item by the participants with the mean value of $M= 2.37$ (reported by students) and $M= 2.00$ (reported by instructors) in this study.

This can be explained to some extent that the students who took place in this study are majoring at different departments from "International Relations" to "Machine Engineering". So, they are not familiar enough to language studies or cultural issues. However in Razi's study, all participants were studying at different language departments, therefore

they were more familiar to cultural components in language learning (2012).

The *RQ3* is primarily concerned with the textbook in terms of cultural elements in it. The textbook was found heavily loaded with target culture and limited source (Turkish) culture as reported by the participants during semi-structured interviews which is in line with Xiao (2010)'s study in which "Contemporary College English for Listening" was examined and found mostly presenting target culture. On the contrary to what this current study presented, Dweik and Al-Sayyed (2015) stated that "Action Pack 12" was heavily Arabic culture-oriented while target culture was very limited. Moreover, Çelik and Erbay (2013) reported that "Spot on 6, Spot on 7 and Spot on 8" have a balance between the local, target and international cultures. However, Kirkgöz and Ağçam (2011) noted that 18 locally-published English textbooks provided both the source and target cultures with a highest importance comparing to international target cultural components.

Therefore, it could be deduced that the textbooks do not pay equal importance towards cultural elements including target, source and international cultures. In this sense, not only target but also source cultures are worth of consideration to be included in textbooks as they contribute to the learners' awareness and familiarity with their own culture in addition to welcoming differences among other cultures as an international cultural awareness. Even though the students demonstrated a positive tendency to culture teaching in their language classes, they also reported the lessons are mostly grammar-based and include limited activities for culture teaching which is similar to Young and Sachdev's study reporting the gap between theory and practice in terms of cultural approach in classroom settings (2011). In this respect, instructors should be provided with in-service training on the methodology of teaching culture in general terms and intercultural communicative competence in particular in order to make the best use of the textbooks as they play a crucial role in turning the materials into a functional tool that facilitates learning.

To conclude, some of the results revealed significant points on cultural components in language classrooms reported by participants. The most intriguing result is even though the participants had strong agreement upon intercultural competence in language classrooms, there is a low level of culture teaching and it is mostly based on target culture. Accordingly, pre-service teacher education programs should provide culture related courses for student teachers with an aim to teach how to integrate culture into language teaching. I anticipate that the findings will help teachers, program developers and policy makers to plan, and

integrate cultural elements into their curriculum with the central aim of raising intercultural awareness.

5. Limitations

As nothing is without deficiencies, this study has also some limitations. First of all, the sample chosen randomly is limited to the only 60 % of Namık Kemal University Preparatory School learners and 15 instructors in 2015-2016 teaching year fall term. Therefore, the results cannot be generalized to a larger group. Furthermore, only one inventory was used to explore the most and least valued cultural components among preparatory students and English language instructors. Notably, the cultural components investigated in the survey were limited to nine categories, thus not all cultural elements were included there.

6. Implications and Suggestions

Concurrent with the findings of the present study, relevant literature and discussions afterwards, the following suggestions for further research studies could be presented.

1. The present study focused on the preparatory school learners and English instructors, therefore further research studies need to be conducted with diverse participants studying different fields of language across various universities including teacher educators and school administrators as well.
2. Teachers' beliefs about the reasons and theoretical considerations underlying their view of teaching culture are prominently important as they apply it according to their beliefs. For this reason, it would be fair to collect more detailed data via semi-structured interviews, observations, diaries, reflection journals, and field notes from teachers and students as it is necessary to explore or identify any concerns.
3. Action research, classroom-based research should be structured to explore the practices within classrooms in terms of intercultural communicative competence teaching.
4. While the findings may still shed light on the current situation in terms of culture in language classrooms at a state university, some other concerns should be paid attention for their role in cultural awareness such as beliefs, gender, attitudes, social background, personality, proficiency level of participants, academic degree, specialization fields etc.
5. Last but not least, a sample curriculum model for teaching intercultural critical competence could be developed by a study with all dimensions clearly defined from objectives to the assessment process.

Acknowledgement

I would like to express my sincere appreciation to dear Assist. Prof. Dr Salim RAZI for his unique support, and further to my institution -Namık

Kemal University- for providing me with the opportunity to carry out such a study.

References

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence. *ELT Journal*, 56 (1), 57-64.
- Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2004). *Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity*. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 147–165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brooks, N.H. (1964). *Language and language learning: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York, NY: Pearson Education.
- Brown, S. & Eisterhold, J. (2004). *Topics in language and culture for teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Canale, M. & Swain, (1980). M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1).
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2) pp.5-35.
- Chinh, N. D. (2013). Cultural Diversity in English Language Teaching: Learners' Voices. *English Language Teaching*, 6,(4), ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750.
- Corbett, J. (2003). Languages for intercultural communication and education. *Intercultural Approach to English Language Teaching* [online]. Retrieved November 16, 2010 from <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10051997&ppg=152>.
- Dede, M., & Emre, M. (1988). *Spotlight on English*. Ankara: Hitit Product.
- Dweik, B. S. & Al-Sayyed, S. W. (2015). Analyzing the cultural content of Action Pack “12”, *International Journal of English Language and Linguistics Research* 3 (2), pp. 1-28.
- Erten & Razi, (2009). The effects of cultural familiarity on reading comprehension, *Reading in a Foreign Language*, 21 (1), pp. 60–77, ISSN 1539-0578.

- Etüş, Ö. (2008). *Fostering intercultural understanding in pre-service language teachers education programmes*. Paper presented at UNECC 2nd annual conference, 'Whose culture?'. Retrieved April 15, 2012 from <http://www.uneccc.org/userfiles>
- Genç, B., & Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5(1), 73-84.
- Goode, T., Sockalingam, S., Brown, M., & Jones, W. (2004). *A planner's guide infusing principles, content and themes related to cultural and linguistic competence into meetings and conferences*. Washington, DC: Georgetown University Center for Child and Human Development, National Center for Cultural Competence. www.georgetown.edu .
- Ho, S. T. K. (2009). Addressing culture in EFL classrooms: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 63-76.
- Kirkgöz, Y. & Ağçam, R. (2011). Exploring culture in locally published English textbooks for primary education in Turkey. *C.E.P.S Journal*, 1(1), 153-167. Retrieved July 14, 2014 from www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-L9FU1HWA/...af6d.../PDF.
- Kramsch, C. (1991). *Culture in language learning: A view from the United States*. In K. De Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp.217-240). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Krasner, I. (1999). The role of culture in language teaching. *Dialog on Language Instruction*, 13 (1&2), 79-88.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Meyer, M. (1991). *Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners*. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures* (pp. 136-158). Clevedon: Multilingual Matters.
- Morgan, C. & Cain, A. (2000). *Foreign Language and culture learning from a dialogic perspective*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Razi, S. (2012). Developing the Inventory of Cultural Components to Assess Perception in Language Learning, *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6 (2), 169-186.

- Sapir, E. (1968). *Language defined*. In P. Gleeson & N. Wakefield (Eds.), *Language and culture* (pp. 319). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Sercu, L. (2000). *Acquiring intercultural communicative competence from textbooks: The case of Flemish adolescent pupils learning German*. Leuven: Leuven University Press.
- Sowden, C. (2007). Culture and the good teachers in the English language classroom. *ELT Journal*, 61 (4), 304-310.
- Su-chun, W. (2007). Culture fusion and English language teaching, *Sino-US English Teaching*, 4, (10), ISSN1539-8072, USA.
- Tang, Y. (2006). Beyond behavior: Goals of cultural learning in the second language classroom. *The Modern Language Journal*, 90 (1), 86-99.
- Tanrıverdi, & Apak (2008). *Culture and Language Teaching Through Media*, WCCII3th World Conference in Education on “Creating a Global Culture of Peace: Strategies for Curriculum Development and Implementation”.2-7 September. Antalya, Turkey. 1. 156-168. (Eds. Mirici, İ. H., AksuAtaç, B., Arslan, M.M., Kovalcikova, I.) Retrieved from ERIC database.
- Thu, T. H. , (2010) . *Teaching Culture in the EFL/ESL classroom*, Paper presented at The Los Angeles Regional California Teachers of English to Speakers of Other Languages, Fullerton, California.
- Tsenk, Y. H. (2002), A lesson in culture. *ELT Journal Volume 56*, January, Oxford university press.
- Türkan, S & Çelik, S. (2007). Integrating Culture into EFL Texts and Classrooms: Suggested Lesson Plans, *Novitas-ROYAL*, 1(1), pp.18-33. ISSN: 1307-4733.
- Xiao-yan, W. (2008). Reflection on the notion of culture teaching, *US-China Foreign Language*, 6 (1), ISSN1539-8080, USA.
- Wang, X. (2008). Reflection on the notion of culture teaching. *US-China Foreign Languages*, 6(1), 49-53.
- Young, T. J., & Sachdev, I. (2011). Intercultural communicative competence: Exploring English language teachers’ beliefs and practices. *Language Awareness*, 20(2), 81-98. [http:// dx.doi. org /10.1080/09658416.2010.540328](http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2010.540328).
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford, England: Oxford University Press.

A NARRATIVE OF CONTROVERSY: ORHAN PAMUK'S *SNOW*¹

M. Önder GÖNCÜOĞLU²

Abstract: Nobel Prize laureate Orhan Pamuk's novel *Snow* (2002), which local scholars argue that it takes its name from 'karsu' (snow-water), takes place in Kars³, a city located on the north-eastern border of Turkey. As a borderline city, it stands as the nexus of distinguished civilisations, such as that of Armenians, Russians, and Ottomans; and bears the traces of several ethnic, cultural, and political characteristics of diverse identities. *Snow* represents modernist Turkey's political, cultural, and religious turmoil experienced in the late twentieth century. The novel depicts the city of Kars as a witness to deep-seated conflicting political views and social values. The concepts of secularism, nationalism, and the Islamic Revival, including experiences of poverty that have been felt, unemployment, and suicide are all inscribed within the plot of this provocative novel. Hence, depicted concepts and felt experiences stir up much controversy among critics who explore Pamuk's intention to understand the reasons why he might have thematised such problematic issues. However, Pamuk's elaboration of a political issue in *Snow* seems to have been misconceived through political standpoints minimizing his artistic ability to solely a political gaze. In this respect, I will explore and discuss Pamuk's *Snow* as a polyphonic novel inviting its readers to contemplate both the question of 'the other' and the dangers of radicalism rather than as a novel supporting a certain political group.

Keywords: Orhan Pamuk, Snow, Controversy, Politics, Polyphony, Tension.

¹ Some parts of this article were presented at the "Time Space and Mobility Conference" on 20-22 Jan 2017, Warsaw Poland.

² Assist. Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, Department of Western Languages and Literatures. goncuglu@mu.edu.tr.

³ Referring to McGaha, Bazarkaya argues that "Kars is a shortened version of the Turkish Kar-su ("Snow Water"). Pamuk originally intended to title his novel Kars but later, concerned that it might be mistaken for a guidebook or a history of the city, changed it to Kar. The later title was more appropriate anyway, because snow is the novel's central, all-pervasive metaphor" (2015: 50)

BİR İHTİLAFA ANLATISI: ORHAN PAMUK'UN KAR ROMANI

Öz: Nobel ödüllü yazar Orhan Pamuk *Kar* (2002) adlı romanında Ermeni, Rus, Osmanlı gibi farklı medeniyetlerin izlerini barındıran bu nedenle etnik, kültürel ve politik özellikleri açısından çeşitlilik barındıran Kars şehrini modern Türkiye'de geçen anlatısının merkezine koyar. Bölge uzmanlarına göre ismi 'karsu'dan gelen Kars şehri sınır şehir olması nedeniyle tarihsel olarak kültürel ve politik çeşitliliğe ve aynı zamanda da karmaşaya ev sahipliği yapmıştır. Bu sebeple, Pamuk'un *Kar* romanı geç yirminci yüzyıl Türkiye'sinin politik, kültürel ve dinsel meselelerine ve gerilimlerine tanık olarak Kars şehrini mekân olarak kullanırken kökü geçmişe uzanan sosyo-politik meselelere de şahitlik yapar. Yoksulluk, işsizlik ve intihar gibi saikleri sosyopolitik köklerde aranması gereken konulara kurgusunda yer veren bu roman, sekülerizm, milliyetçilik ve İslami diriliş kavramlarını da anlatısının merkezinde tutar. İçeriğinin karmaşık ve ihtilaf yaratabilecek özellikleri nedeniyle bu roman, Orhan Pamuk'un yazar olarak politik tavrını anlamlandırmak açısından eleştirmenler için de tartışmaya açık bir anlatı yaratmıştır. Ancak öyle görünüyor ki Pamuk'un bu romanda tartışma götüren bir konuyu ele almış olması onun yazarlık becerilerinin bağlamından çok politik tavrının incelenmesine daha fazla sebep olmuştur. Bu nedenle, bu makaleyle Pamuk'un *Kar* romanında belirli bir politik grubun tarafgirliğini yapmaktansa, okuyucuya radikalizmin tehlikelerini ve öteki sorunsalını değerlendirmek için çok sesli bir anlatıyla nasıl bir imkân yarattığını tartışıyorum.

Anahtar Sözcükler: Orhan Pamuk, Kar, İhtilaf, Politika, Çok Seslilik, Gerilim.

Introduction

Orhan Pamuk's novel *Snow*, published in 2002, and translated into more than forty languages to date, represents the complexity of modern Turkey's social, religious, and political conflict on a large scale, encompassing particularly the upheavals occurred during the last decade of the twentieth century. The novel became a bestseller soon after its publication and was soon considered to be a work of controversies with provocative content touching upon entrenched political debates. However, the controversy⁴ of the narrative seems to stem primarily from

⁴ Citing Fyodor Dostoevsky, Gustave Flaubert, and Thomas Mann among his influences, Pamuk is guided by these authors' insights as he formulates detailed explanations of the human psyche and mind at large. Nonetheless, themes central to the narrative of *Snow* examine larger socio-political controversies.

its highlighting of a secular and Islamic debate that is still at the heart of many political tensions in present-day Turkey. As a narrative of secularism, nationalism and Islamic Revival, *Snow* triggers political debate and controversy among critics of different socio-political persuasions. It has been suggested that many through strict political adherences of their own misperceive the focus and value of the novel by housing the merits of the novel inside specific particular political camps. For example, Gloria Fisk rejects such misreading of *Snow* and invites readers “to negotiate a path between the foreign and the familiar, and to use that path to extend [with ease] their imaginations beyond the point at which they travel.” Pamuk writes in “a cultural grammar that readers may not know well,” she argues, with [a] breadth of reference [with which] he renders virtually all his readers uncertain of our inclusion among his implied audience.” (2017: 203)

To this end, I will explore and discuss *Snow* as a polyphonic novel that invites its readers to put aside competing concepts defining political camps and, instead, to contemplate our ‘fixed ideas of the other’ and ‘the dangers of radicalism’.

1. The Idea of Writing of *Others’ Lives*

Snow foregrounds deep-seated conflict between Islamists and Secularists. The events told in the novel occur during a three-day period in Kars, a city located on the Northeastern border of Anatolia. Secluded from the rest of the country, in reality, Kars is a small, remote, sparsely populated city with a high rate of unemployment, where intertwining communities’ clashing views are easy to spot as citizens go about their daily routines. Accepting ‘The Peace Prize of the German Book Trade’ in 2005, Pamuk describes Kars as follows: “[I soon realized that it is] Turkey’s most remote and forgotten city, [as I spent time] conversing with unemployed men who spent their days in coffeehouses, without even the hope of ever again finding jobs; conversing, too, with lycee students, plainclothes and uniformed policemen who followed me wherever I went, and with publishers of the newspaper whose circulation never rose above 250” (2005: 2).

Overall, *Snow* is a political novel focusing on poverty and its effects on society, political and religious oppression, gender roles, the violation of women’s rights, and on the lack of Westernization. The novel primarily tells the story of Ka, an eyewitness of events during his stay in Kars. Ka after a twelve-year period of political exile in Germany returns to Turkey. He travels to Kars to investigate the consequences municipal elections there and the increasing number of suicides of women who wear

headscarves. He also hopes to rekindle a relationship with a former classmate, Ipek, whom he once loved, and who, after her divorce from her religious husband, now lives with her father, Turgut Bey, and her sister Kadife in Kars. Yet, arriving in Kars, Ka finds himself roiled by a dispute between the secular politics of the state and Islamic religious absolutism.

Pamuk's novel draws our attention to the political upheavals that have occurred in Turkey's recent history. The concepts of secularism, nationalism, and also the Turkish Islamic Revival are all inscribed within the plot of this provocative novel, and hence cause much controversy among critics exploring and inferring Pamuk's intention in order to understand the reasons why he might have wished to thematise such problematic issues. Pointing out that his novel is a polyphonic novel rather than a novel functioning as a mouthpiece for a certain political group, Pamuk insists:

I am using this story as a way into the subject that I am coming to understand more clearly with each new day, and that is, in my view, central to the art of the novel: the question of the 'other,' the 'stranger', the 'enemy' that resides inside each of our heads, or rather, the question of how to transform it. That my question is not central to all novels is self-evident: a novel can, of course, advance the understanding of humankind by imagining its characters in situations that we know intimately and care about and recognise from our own experience. When we meet someone in a novel who reminds us of ourselves, our first wish is for that character to explain to us who we are. So we tell stories about mothers, fathers, houses, streets that look just like ours, and we set these stories in cities we've seen with our own eyes, in the countries we know best. But the strange and magic rules that govern the art of the novel can open up our families, homes, and cities in a way that makes everyone feel as if they can see their own families, homes, and cities reflected in them. (2005:2)

In terms of his representation of political Islamists in *Snow*, Pamuk has been criticized to such an extent on this score as if he is being conceived of as 'a supporter of this group'⁵. Most critics have failed to recognize a

⁵ Üner Dağlier argues that "Pamuk's bitter criticism of state-led modernization in Turkey does not necessarily correspond to Islamic ties or sympathies. If anything, Pamuk defines himself as a rationalist, and according to his former translator Güneli Gün's account, he is a nonbeliever. Scholarly opinion, however, is divided over the extent of his commitment to rationalism. The majority of Pamuk's critics characterize him as a relativist, or a sceptical postmodernist, but Marshall Berman, on the contrary, maintains that Pamuk would probably die for ideas including modernity, the Enlightenment, and secular humanism" (2012: 147-148).

fictively structured, semi-historical narration suggesting multi-layered perceptions of identities varying in time and geography, including an elaboration of political issues commonly misperceived through a political lens minimizing his artistic ability to solely a political gaze. Pamuk himself points out that an author's turning his/her own story into stories about someone else is a commonly practiced authorial tendency. However, with respect to his intentions lying behind the story told in *Snow*, Pamuk argues that it was the idea of writing of others' lives, as if they were his that really mattered to him, thereby suggesting that any perception regardless of its content might be a natural consequence of an individual's socio-politically shaped identity. In relation to his accounts of otherness for which he makes room largely in his works, he argues as follows:

So, yes, one could define the novel as an art that allows the skilled practitioner to turn his own stories into stories about someone else; but this is just one aspect of the great and mesmerising art that has entranced so many readers and inspired us writers for going on four hundred years. It was the other aspect that drew me to the streets of Frankfurt and Kars: the chance to write of others' lives as if they were my own. It is by doing this sort of thorough novelistic research that novelists can begin to test the lines that mark off that 'other' and in so doing alter the boundaries of our own identities. Others become 'us' and we become 'others.'(2005: 3)

Pamuk's goal is to direct us to see other people's lives as if they were our own: The act of observing others will relate our own lives to the lives of others, "[offering] us the chance to describe other people's lives as if they were our own" (Pamuk, 2005: 3). Maureen Freely, *Snow's* English-language translator, implores us not to misjudge the author's way of narrating *Snow*: "How you read that tragedy depends very much on what your politics are and how much you know about recent Turkish history."⁶ Freely suggests that a reader or even a critic should keep in mind that while analysing a text with respect to its historical and political discourse, a monolithic perception of the subject dealt with in the text seems to offer only a unified and homogenous reality rather than suggesting further explorations. Attempting to put himself in others' shoes and to identify with their pains and troubles, Pamuk seems to question the definitiveness of our judgements concerned with our others.

The Other in his view not only surpasses the ones we know and with whom we have no disputes, but also resonates with the ones we know and for whom we raise some contradictory attitudes. His drive is

⁶ The rest of Freely's explanation can be found in <http://orhanpamuk.net/popuppage.aspx?id=98&lng=eng>.

more like an epistemological questioning the roles of place, memory, and culture affecting every individual's perception of his/her environment, including the same person's position as an agent transmitting some belief codes. His portrayal of the protagonist of *Snow*, Ka, with some inconsistencies represents the difficulty of stabilizing a certain identity inevitably affected by the conditions any individual finds himself in. Ergin points out that

[i]n Kars, Ka feels like a member of the bourgeoisie from Istanbul. That his background is different from that of the Kars locals becomes both an advantage and a disadvantage, depending on the conditions he finds himself in. Next to a German person in Frankfurt, Ka feels the same way that a local person from Kars feels next to him: humble and angry for remaining in the margins of a central culture. He constantly oscillates between two versions of himself: the Western-secular-atheist-cynical Ka, and the melancholic poet Ka who entertains the possibility of faith and identifies with the minority groups he encounters (2009: 39).

Likewise during a conversation with the sheikh, Ka's insightful inquiries, including ontological premises revealing his questioning a Creator God, represent his hesitant situation and vulnerability before life itself:

I grew up in Istanbul, in Nişantaşı among society people. I wanted to be like the Europeans. I couldn't see how I could reconcile my becoming a European with a God who required women to wrap themselves in scarves, so I kept religion out of my life. But when I went to Europe, I realized there could be an Allah who was different from the Allah of the bearded provincial reactionaries. (Pamuk, 2004: 96)

For example, in spite of his religious affiliations, Necip, a religious student in the local imam-preacher high school, represents to Ka the significant role of confession as he expresses sincerely what confuses him when he reveals his doubt concerning the existence of God. His words depict a relative similarity to Ka's own questioning, despite their contrasting backgrounds: "There is another voice inside me that tells me, 'Don't believe in God'. Because when you devote so much of your heart to believing something exists, you can't help having a little voice that asks, 'What if it doesn't?'" (Pamuk, 2004: 135).

With his doubtful stance, Ka comes to be a character who, as Ergin argues, "wants to find a way of accepting his conflicted identity, by restoring some kind of stability ... like a snowflake, which has six faces and still possesses a shape that is harmonious and symmetrical" (2009, 45). He therefore searches for a middle ground for his conflicted identity ... that is a "two-faced" (Pamuk, 2004: 99) feeling representing the tension experienced by the Turkish society since the late nineteenth

century. His anxiety⁷ seems to be related to a desire for finding a way, as Ergin posits, “to be both provincial and urban, at once modern/secular and faithful” (2009: 45).

2. Testing the Limits of Their Identities: Pamuk and Ka

Discussing the role of an author in his attempts to understand and thematise the discrepancies widely found in life, Pamuk argues that the first step to be taken is to test the very limits of one's own identity: “Behind every great novel is an author whose greatest pleasure comes from entering another's form and bringing it to life – whose strongest and most creative impulse is to test the very limits of his identity” (2005, 3). In order to exemplify what he means by ‘testing the limits of one's identity’, he invokes Kafka's *The Metamorphoses*, exactly where Gregor Samsa awakens in a nightmare of his physical appearance transforming into a giant insect:

If I woke up one morning to find myself transformed into a cockroach, I would need to do more than research insects: if I were to guess that everyone else in the house would be revolted and even terrified to see me scuttling across the walls and the ceilings, and that even my own mother and father would hurl apples at me, I would first have to find a way to become Kafka. But before I try to imagine myself as someone else, I might have to do a little investigating. What I need to ponder most is this: who is this ‘other’ we so need to imagine? (3)

Pamuk highlights the necessity of testing the limits of one's identity as he believes that it “will help to liberate him from the confines of his own persona,” thereby bringing out only goodness from one's identifying with the other. He accordingly considers the art of writing as a mediator to achieve a liberation that opens up new ways to recognize one's limits. He posits that “the history of the novel is the history of human liberation: by putting ourselves in other's shoes, by using our imaginations to free ourselves from our own identities, we are able to set ourselves free” (3). He, therefore, gives examples of identities from the great classics of all times, such as, for example, that of Anna Karenina, Don Quixote, Moby Dick, all through whom we learn of a world of multiple representations of human history. Hence, we learn of humanity with stories of others focusing neither solely on a single and unified account of the events

⁷ Ergin likens Ka's anxiety of identity to the anxiety experienced by A. H. Tanpinar's characters: “The conflict he embodies recalls Tanpinar's use of Janus as a metaphor to explain the East-West entanglement in modern Turkey” (2009:45).

taking place in the novel's plots, nor excluding some controversial themes.

Pamuk, in this respect, argues that a German novelist "speaking to all of Germany" but excluding "the country's Turks along with the unease they cause," ends up with a story failing to speak to all of Germany. Similarly, a Turkish author neglecting "to illuminate the black spots" in his country's past might end up with a work with a hole at its centre (3). In this context, Pamuk's works in general become provocative as he focuses on controversial and hence taboo concepts. His works therefore according to Gökner contain "secular national 'taboos,' including multi-ethnicity, multi-lingualism, cosmopolitanism, religion, and homosexuality, among others (2006: 34).

Pamuk's *Snow* has been highly criticized by scholars, as he has, in their view, made room for an intolerance performed not only by religious fundamentalists but also by secularists. Can a work of this sort be a salutary offering, they argue, since it invites its readers to explore, imagine, and discuss conflicting concepts that primarily and reflexively -- through our already learned, usually expected assumptions -- be discussed via their opposing premises, without thereby encapsulating the author in a certain political camp.

In contradiction to this point of view, Pamuk himself avers: "Contrary to what most people assume, a novelist's politics have nothing to do with the societies, parties, and groups to which he might belong -- nor to his dedication to any political cause. A novelist's politics rises from his imagination, from his ability to imagine himself as someone else" (2005: 3). In an interview (qtd. in Ergin, 2009: 36), Pamuk therefore states of the protagonist of *Snow*: "Ka does not believe in politics, but he becomes entangled in the political problems in Kars solely as a consequence of his pursuit of the woman he loves, Ipek. Ka is initially cynical about taking a political stand, but he gradually finds himself caught in the middle of the current political debates in Kars, and takes on the role of mediator"

Ka as an eyewitness to events occurring in Kars actually functions as a figure in Pamuk's view as someone 'testing the limits of his identity'; an act that eventually helps to liberate him from the confines of his own persona. Ka undoubtedly bears some salient similarities to Pamuk. Coming from a wealthy and educated family, and also from the most populated and westernized city of İstanbul, Pamuk comes to stand for a stereotype representing one of the members of the secular elites of İstanbul who in this regard is not taken seriously by the majority of the religious groups in Turkey. Likewise, Ka, who comes similarly from

İstanbul and as a member of the secular elite, with his relatively more liberal views about religion, is harshly criticized by Blue -- a radical Islamist figure in the novel: "I don't want to destroy your illusions, but your love for God comes out of Western romantic novels," says Blue to Ka. "In a place like this, if you worship God as a European, you're bound to be a laughingstock. Then you cannot even believe you believe. You don't belong to this country; you're not even a Turk anymore. First try to be like everyone else. Then try to believe in God" (Pamuk, 2004: 327). Similarly, as Coury points out (2009: 346), Necip, one of the young Islamist boys in the narrative, accuses Ka of belonging to the Western intelligentsia, which according to him, makes Ka an atheist: "People in the intelligentsia never believe in God. They believe in what Europeans do, and they think they are better than ordinary people" (Pamuk, 2004: 103). Although Ka recognizes that he might be regarded as a member of the intelligentsia in Turkey, he is nonetheless a worthless nobody in Germany.

Despite the accusations aimed at them -- Pamuk and his doppelgänger Ka -- both Pamuk and Ka struggle to understand different political views and religiously led life practices. The middle ground for both Ka and Pamuk might be said to be their critique of not only militant secularism but also politicized Islam. They, in this respect, seem to test the limits of their identity, thereby problematizing ontological selves -- self-identities -- that have been refined through ideological concepts. Their similarity is more about their attempt to negotiate toward understanding the differences between cultures, religious tendencies, and stories, all of which otherwise seem to be cultural agents functioning perpetually as black spots in history, differentiating peoples rather than uniting them, thereby originating dualistic thinking through dichotomies such as West vs. East, civilised vs. primitive, religious vs. secular.

Having once left his political idealism behind with his departure from Turkey to Frankfurt, Ka years later started writing poems again in Kars, suggesting that Ka begins to shatter the chains confining him inside the borders of a certain world vision. Having been raised in a secular elitist environment, and thus having lived in accordance with the Western concepts of European Enlightenment, *Snow's* Ka, now in one of the poorest, most forgotten, and most ignored parts of Turkey, not only regains his ability to write poetry but also finds an opportunity to test his knowledge of religions and politics, including his understanding of the

West vs East dichotomy.⁸ Kars comes to stand for a place defamiliarizing and challenging his knowledge of both his world view and his self-identity. It is where Ka seems to recover his identity through the tests he goes through in the “antinomies of religion and atheism, authoritarianism and freedom, aesthetics, and politics, love and duty” (Birt, 2007)⁹. In this context, as Ergin argues, “*Snow* helps the reader develop a better understanding of the trespassing, intersecting, overlapping, and diverging paths of different ethnic and religious communities, by interweaving their filiations, without treating East and West, Turkey and Europe as two distinct civilizations evolving in segregated geographies” (2009: 20). Hence, instead of taking the role of an ideologue supporting overtly or covertly ideological views, we should be considering Pamuk as an author who has structured the plot of *Snow* around the dichotomy of ‘loss and gain’, in the revelation and reflection of the transition from an Empire to a nation, along with all the attendant changes experienced in the course of history: all of which capture and suggest to the reader the struggle to understand the causes of different political views and life practices.

3. A Narrative of Controversy: *Snow*

A work that is political in nature, representing political accounts of events having occurred in the history of a country, does not necessarily mean that its author will inevitably take a side within the narration of the story history has to tell. When the subject matter thematised in a fictive work comes to be political, the work then naturally seems to open itself up to political readings as well. Therefore, the translator's warning to the readers that the eminent role of a reader's political affiliation might affect his/her perceptions is of high importance. Arguing that “at the heart of many social and political tensions in present-day Turkey, even the secular-Islam debate, lie the repercussions of the rupture brought about by the nationalization-westernization-modernization movement,” Ergin highlights the significance of an author's position in telling a political story concerning some controversial issues of a country, because an author might assuredly provide the reader a way to retackle already well-known stories through a fictitious frame where the black spots might be confronted (2009: 21). Through the spectrum of such a narration concerned with political events, the reader according to Pamuk, might

⁸ For detailed accounts of Pamuk's elaboration of a West and East dichotomy, see Tülin Kartal Güngör's article entitled “Karşılaştırmalı Bir Yaklaşımla Orhan Pamuk'un Romanlarında Doğu- Batı Sorunsalı”. *Yerel Bağlımlar Küresel Yakınlıklar*, V. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi Bildiri Kitabı, Mersin Üni. Yayınları, 2015, 123-132.

⁹ The rest of the article can be found in <https://yahyabirt1.wordpress.com/2007/03/>.

travel “to another world” s/he has “never visited, never seen, and never known”. Or as Pamuk adds: a novel might take the reader “into the hidden depths of a character who seems on the surface to resemble those we know best. I am drawing attention to each of these possibilities singly because there is a vision I entertain from time to time that embraces both extremes” (2005: 5).

Instead of telling stories from some ideologically oriented perspectives, Pamuk structures his stories around some layered world views that will include the anxieties of more than one political group, thereby liberating liberals, radicals, and seculars to speak in his texts in general and in *Snow*, in particular. The protagonist of *Snow* for instance seems to have an opportunity to witness and analyze views different from the teachings that Ka himself has brought along with him to the city of Kars. During his investigation of the headscarf girls' suicide in Kars, Ka learns empirically about “the perspectives of a wide array of people” embroiled in the disputes among “former Communists, Kemalists, secularists, and Islamists” (Cory, 2009: 342).

From this ground point, *Snow* portrays a point of view where there are various forms of otherness and remoteness, both from inside and outside of clashes between old and new, Eastern and Western, European and Middle Eastern, Islamist and Secularist, modern and non-modern. A country going through great changes from the mid-nineteenth century onward first from an Ottoman Empire to a modern Middle Eastern nation¹⁰, then from a modern nation of the Middle East to the early twentieth century Kemalist cultural revolution¹¹, finally comes to

¹⁰ “The roots of the Westernizing cultural reforms in Turkey can be traced to Tanzimat Dönemi, the period of reformation, which began in 1839 and was characterized by attempts to modernize the Ottoman Empire. The Ottoman state in the nineteenth century was more than six hundred years old, and weakened by the increasing nationalist rebellions among the ethnic communities under the rule of the Empire. In this period, several westernizing reforms, especially in military forces and cultural life, were reinforced to save the empire by strengthening its relations with Europe. These Tanzimat reforms were designed both to modernize the empire and to forestall foreign intervention. Much of the Ottoman system was reorganized along largely French lines” (Ergin, 2009: 15).

¹¹ “In the following decades, however, particularly for the generation that helped establish the Turkish Republic in 1923 and witnessed the transitional period between the decline of the Ottoman Empire and the emergence of the Turkish nation, the East-West question took on a drastically different meaning. Mustafa Kemal led the Turkish national movement and the Turkish War of Independence (1919). The final outcome of the independence war was the proclamation of the Republic of Turkey on 29 October 1923, a modern, democratic, and secular nation-state. Mustafa Kemal re-adjusted the entire social framework, passing a number of reforms from the Hat Law, which outlawed the use of the

represent legitimately a modern country with its legislations conducted particularly after the establishment of the Turkish Republic by Kemal Atatürk. However, former values hinging mostly on religious tendencies shaped over the course of several centuries owned and practiced pervasively in the Middle East seem to maintain their de-facto influence in both the politics of the country and the life of many people in modern Turkey. In this respect, as Azade Seyhan posits, Pamuk's *Snow* portrays a picture of "the fortunes of a land entangled in the thorny ramifications of its past and the pressure of conforming to the dictates of modernity" (2006).¹² It is for this reason that the novel's polemical theme represents a political tension between Islamic and secular politics, thereby suggesting a historical picture of a conflict having been experienced for over a century in the country.

Such a clash between secularists and Islamists, rooted in the history of Turkey from the Tanzimat ("Reorganization Reforms" of 1839 and 1876 onward) is particularly represented by the conceit of the headscarf in *Snow*. The narrator's explanation of the differences between urban and rural Turkey enhances the reader's understanding as the reader learns that Ka's "westernized upper-middle-class circles" of Istanbul are different from the lower-class circles of Istanbul who mostly reflect the rural towns of Anatolia: "Since childhood, [Ka] had scarcely been in the habit of noticing covered women. In the westernized upper-middle-class circles of the young Ka's Istanbul, a covered woman would have been someone who had come in from the suburbs - - from the Kartal vineyards, say - - to sell grapes. Or she might be the milkman's wife or someone else from the lower classes" (Pamuk, 2004: 22).

Pamuk's including the headscarf issue in *Snow* is not a coincidence in this respect as the novel "takes place in the 1990s, during a revival of religious movements in different parts of the world, including Turkey, where the pro-Islamic Refah Partisi (the Welfare Party) began to receive an increasing share of the national vote" (Ergin, 2009: 19). The novel highlights that in the course of history, the state banning the wearing of the headscarf in schools, including all educational institutions, comes to represent how the conflict continues with a faster pace in the 1990s.

turban and other religious symbols and encouraged Western clothing for men and women, to the adaption of the new Turkish alphabet in Latin (rather than Arabic). The ideological foundation for Mustafa Kemal's reform program became known as Kemalism. Its main points are enumerated in the "six arrows" of Kemalism known as republicanism, nationalism, populism, reformism, statism, and secularism" (Ergin, 2009: 16-17).

¹² For the rest of Seyhan's analysis see

<http://weekly.ahram.org.eg/archive/2006/817/cu5.htm>

The clash between the secular state and Islamist groups is clearly revealed during a conversation between the Director of the Institute of Education and 'the stranger' who comes all the way from Tokat to Kars for the execution of the director. When the stranger questions the director as to how he "can reconcile God's command with the decision to ban covered girls from the classroom," the director answers him as follows: "We live in a secular state. It's the secular state that has banned covered girls, from schools as well as classrooms." However, the stranger's next question reveals the primary conflict between the parties: "Excuse me, sir. May I ask you a question? Can a law imposed by the state cancel out God's law?" As a representative of the secular state, the director replies to him as follows: "That's a very good question. But in a secular state these matters are separate" (Pamuk, 2004: 40). A common dispute between Islamists and secularists, the banning of the headscarf in public places as a controversial issue, is therefore thematised in *Snow*. Scenes of such conversations have a documentary value as well.

However, having been highly criticised in terms of his representation of such a deep-rooted dispute, Pamuk, contrary to common belief, seems to depict a picture where he actually helps the reader ponder both the discrepancies and the anxieties experienced by the both sides. There is no single voice but a multitude of views through which the readers' attention is drawn onto the public and private stages of various possible interpretations of such events narrated in the novel. *Snow's* underlying question is – *Who decides?* On one hand, for instance, we read that Sunay -- the Westernist-secular-actor aspiring to be a heroic leader of the belated Turkish Enlightenment -- points out that "no one who's even slightly westernized can breathe free in this country unless they have a secular army protecting them" (203). Then we read that Blue, on the other hand, poses a challenge to the Western understanding of Democracy as he believes that local values and beliefs might be jeopardized by means of imitating the West. *Snow's* second underlying question, no less important than the first, is *Who is speaking?* The warring narrator's impulse of the Pamuk/Ka persona, therefore, questions the universality and the validity of the regulations conducted in the country by the secularists across one geography and by the religionists across another geography. Pamuk/Ka "with a grand gesture" asks :

Will the West, which takes democracy, as its great invention, more seriously than the word of God, come out against this coup that has brought an end to democracy in Kars? ... Or are we to conclude that democracy, freedom, and human rights don't matter, that all the West wants is for the rest of the world to imitate them like monkeys? Can the

West endure any democracy achieved by enemies who in no way resemble them? I have something to say to all the other nations that the West has left behind: Brothers, you're not alone. (228)

Representing a deep-rooted tension experienced to a large extent by local, intellectual, cultural and religious anxieties of Turkish society, *Snow* comes to depict this tension, as Ergin argues, "between sameness and difference in the relation between Turkish and European identities. On the one hand, there is a desire to mimic the West (accompanied by a sense of being belated with respect to European modernity); on the other hand, there is a persistent fear of becoming an inauthentic imitation of the West. The tension between this desire and fear is embodied by Sunay and Blue throughout *Snow*" (24).¹³

4. The Danger of Absolutism in *Snow*

Pamuk, accordingly, simultaneously portrays both a picture of the ills of the state's secular extremities and the ills of the extremities of religious absolutism. While the secular-military alliance is represented by Z. Demirkol, Colonel Nuri Çolak, and the coup leader -- leftist revolutionary Sunay Zaim; Islamic fundamentalism is represented by Blue, and leftist socialism is represented by Turgut Bey. Pamuk invites his readers to make an analysis of socio-political-religious events when they are practiced *in extremis*: that is, at the point of death, in extreme and difficult situations. Pamuk depicts Sunay as a character who is a "rich and enlightened member of the ruling elite", and "enjoys dancing and joking with the poorest villagers and, indeed, engages them in erudite discussions of the meaning of life" (392). Moreover, he is represented in such a way that the reader may feel the problems ascribed to character and personality through a tellingly exaggerated depiction:

This man was Sunay Zaim. He was wearing an army uniform from the thirties with a fur hat in the style of Atatürk and the heroes of the War for Independence. As he strode purposefully across the stage (no one could have known he had a slight limp), the two "fundamentalists" took fright and threw themselves at his feet. The brave old teacher stood up once more and applauded Sunay's heroism with all his might. One or two others shouted, "Bless you! Bravo!" Standing in the centre of the

¹³ In her "East West Entanglements," Ergin argues that "following the radical Westernization Turkey underwent in the early twentieth century, it has become more and more difficult for Turkish people to situate themselves in a distinct Eastern or Western identity. For European nations, Turkey continues to be a Middle-Eastern country; whereas for several Middle Eastern nations influenced by Arabic culture, Turkey is considered to be part of the Western culture, bordering Central Europe" (2009: 28).

spotlight, he seemed to all of Kars to be a wondrous creature from another planet. (154-155)

He is not characterized solely as a powerful member of the ruling elite, but also as a figure acting in extremity to accomplish what he believes to be the ultimate truth. Ahead of a probable electoral victory by the Islamic party in Kars, a military coup taking place during a theatrical performance is supported by Sunay Zaim. His words, depicting the extremity of his belief, including the murder of several people among the audience, reveal that the play is only a means of announcing a military coup d'état:

It was as if they'd decided that the dead bodies before their eyes belonged to the dream world of the stage; a number of those who had ducked for cover now had their heads in the air but then covered again at the sound of Sunay's voice. "This is not a play; it is the beginning of a revolution," he said reproachfully. "We are prepared to go to any lengths to protect our father-land. Put your faith in the great and honorable Turkish army! Soldiers! Bring them over." (160)

During a dialogue with Kadife, an extremity is again revealed similarly through Sunay's words defending the necessity of the coup: "You probably detest me for having staged this coup and opening fire on the audience, just because they weren't living like Westerners. But I want you to know I did it all for the fatherland" (403).

On the other hand, Pamuk also gives a critique of radical Islamism through his representation of the character and personality of Blue. As he is introduced to the reader, Blue's fundamentalism is explained by a reference to his popularity as "a political Islamist of some notoriety" (69).

What had made Blue notorious was the claim that he was responsible for the murder of an effeminate exhibitionist and TV personality named Güner Bener, on whose quiz show, broadcast on a minor channel, contestants vied for cash prizes. Bener wore gaudy suits and had a penchant for indecent remarks, favoring jokes about "the uneducated." One day, during a live broadcast, this freckled master of sarcasm was making fun of one of his poorer and clumsier contestants when by some slip of the tongue he uttered an inappropriate remark about the Prophet Muhammad. (69)

Pamuk's narration here reveals a criticism of radical Islamism. The stranger who comes from Tokat to murder the Director of the Institute of Education comes upon Pamuk's stage of extreme characters as a representative of another ensuing extremity. He seems to be an inconsistent character with an ambiguity in his attitude toward the Director, reminding readers that he might not be more than a pawn sent to

Kars for the execution by 'somebody else'. When he introduces himself to the Director, he tells him that he is from Tokat, and adds that it is a beautiful city and hence the director should come and visit the city. He even offers him to stay at his own place. However, no glimpse of irony is sensed in his tone: "Sir,... If you ever do come to visit, you must stay with me. I've spent my whole life in Tokat, all thirty-six years. Tokat is very beautiful. Turkey is very beautiful, too. But it's such a shame that we know so little about our own country, that we can't find it in our hearts to love our own kind" (39). After this conversation, it doesn't take long for this stranger to murder the director. In terms of Pamuk's critique of the danger of fanatic affiliations with radical beliefs, the murderer's statements -- through which he seems to have persuaded himself for to murder -- are highly important since they function to justify his brutal conduct.

You're not a Jew either, are you? —No, I'm not. —You're a Muslim? —Yes. Glory be to God, I am. —You're smiling, sir. I'd like to ask you to take my question seriously and answer it properly. Because I've travelled all the way from Tokat in the dead of winter just to hear you answer it. —How did you come to hear of me in Tokat? —There has been nothing in the Istanbul papers, sir, about your decision to deny schooling to girls who cover their heads as dictated by their religion and the Holy Koran. All those papers care about are scandals involving fashion models. But in beautiful Tokat we have a Muslim radio station called Flag that keeps us informed about the injustices perpetrated on the faithful in every corner of the country. (40)

The murderer represents Islamist extremism, and imprisoned in this context, reminds the us of the danger of any kind of fanaticism that within the scope of his own history causes the assassination of his others. As Ergin argues, "[Pamuk] uses Sunay and Blue as two stereotypical and negative examples of the populations divided along the axiom of Islam vs. secular nationalism" (2009: 57).

Conclusion

Consequently, when Pamuk's own words concerning the role of an author in illuminating 'the black spots in history' are taken into account, it should be pointed out that Pamuk also suggests that "underneath such politicized labels, there lies a wide range of overlapping ideologies and belief systems, whose complexity cannot possibly be economized by a simple dichotomy" (Ergin, 2009: 57). It is for this reason that Pamuk creates a story into which the reader is invited to explore *the beyond* of what is seen. Instead of taking side with any political group, Pamuk highlights the dangers of radicalism everywhere it resides. Moreover, he

creates a plot both of whose implicit and explicit questions have more importance than automatic textbook answers. Responses are more expected than mere answers.

A conversation at the end of the novel between Orhan – who narrates the story in the final part - - and Fazıl - - a young religious boy and a local of Kars, reminds the reader of an observation of the English translator of the novel, Maureen Freely, that “how you read that tragedy depends very much on what your politics are and how much you know about recent Turkish history.”¹⁴ In this final conversation, Orhan asks Fazıl what he would like the reader to be told if he were the writer of a novel telling a story that takes place in Kars, and Fazıl responds: “I did think of something, but you may not like it If you write a book set in Kars and put me in it, I'd like to tell your readers not to believe anything you say about me or anything you say about any of us. No one could understand us from so far away” (Pamuk, 2004: 425-426). Instead of taking the role of an ideologue supporting some ideological views, Pamuk should therefore be considered as an author who seems to have attempted to illuminate the black spots in a certain period of a country, which has not been discussed much because of its controversial content. However, pointing out that his novel is a polyphonic novel rather than a novel supporting a certain political group, Pamuk himself emphasizes that his story functions as an introspection to help his readers -- as much as himself – to understand more clearly the question of ‘the other’, the stranger within, the enemy that inhabits the inside of each of our heart and head. Otherwise, a work, that is only political by nature might be analysed only solely through the tenets of a certain political camp.

References

- Bazarkaya, O.K. (2015). *Werkgeschichte Ohne Werk: Orhan Pamuks Schnee aus Dekonstruktiver Perspektive*. *Humanitas*, (5). 49-64.
- Birt, Y. (2007). *Orhan Pamuk's Snow: Between Confinement and Freedom*, 7 March 2017. Retrieved from <https://yahyabirt1.wordpress.com/2007/03/>
- Coury, N. D. (2009). *Torn Country: Turkey and the West in Orhan Pamuk's Snow*, *Critique: Studies in Contemporary Fiction*, 50 (4). 340-349. 4 Dec 2016. Retrieved from

¹⁴ For the rest of Maureen Freely's explanation, see <http://orhanpamuk.net/popuppage.aspx?id=98&lng=eng>.

<http://dx.doi.org/10.3200/CRIT.50.4.340-349>

Dağlier, Ü. (2012). Orhan Pamuk on the Turkish Modernization Project: Is it a farewell to the West? *Humanitas*, 25(1). 146-67.

Ergin, M. (2009). *East-West Entanglements: Pamuk, Özdamar, Derrida*. Unpublished Dissertation, The Faculty of Graduate Studies, Comparative Literature, The University of British Columbia. 9 Dec 2016. Retrieved from <https://open.library.ubc.ca/media/download/pdf/24/1.0069369/1>

Fisk, G. (2017). *Orhan Pamuk and the Good of World Literature*, New York: Columbia University Press.

Freely, M. (2004). Snow Business. 5 Dec 2016. Retrieved from <http://orhanpamuk.net/popuppage.aspx?id=98&lng=eng>

Gökner, E. (2006). Orhan Pamuk and the "Ottoman" Theme, *World Literature Today*,

Board of Regents of the University of Oklahoma: 80 (6). 34-38.

Güngör, K. T. (2015). Karşılaştırmalı Bir Yaklaşımla Orhan Pamuk'un Romanlarında Doğu- Batı Sorunsalı. *Yerel Bağlımlar Küresel Yakınlıklar, V. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi Bildiri Kitabı*, Ed. Cemal Sakallı. Mersin Üni. Yayınları, 123-132.

Orhan Pamuk Acceptance Speech. (2005). Friedenspreis des Deutschen Buchhandels, 13 Jan 2017. Retrieved from <http://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/sixcms/media.php/1290/Orhan%20Pamuk%20Acceptance%20speech%202005.pdf>

Pamuk, O. (2004). *Snow*. (Trans. Maureen Freely), New York: Vintage Books

Seyhan, A. (2006). Seeing through the Snow. *Al-Ahram Weekly* 817, 8 Dec 2017. Retrieved from <http://weekly.ahram.org.eg/archive/2006/817/cu5.htm>

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN MEKÂN KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI¹

Aylin BEYOĞLU²
Demirali Yaşar ERGİN³

Öz: Bu araştırmanın amacı, Üniversite Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin mekân kavramına yönelik metaforik algılarını karşılaştırmaktır. Bu amaçla, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri tarafından mekân kavramının hangi metaforlar aracılığıyla algılanmakta olduğu, öğrencilerin metaforik algıları arasında ve bu metaforlar bakımından cinsiyet, yaş gibi bazı demografik özelliklerine göre benzerlik ve farklılık olup olmadığı karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır. Form, demografik değişkenler ve katılımcıların "Mekân ...gibidir, çünkü..." cümlesini tamamlamaları istenen iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler, öğrencilerin mekân kavramı ile ilgili yazılı açıklamalarından elde edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden "olgu bilim" kullanılmıştır. Araştırmada veriler öncelikle frekans ve yüzde tabloları halinde özetlenmiştir. Mekân kavramına yönelik algıları arasındaki ilişkiler ile bu algıların demografik özelliklere göre benzerlik veya farklılıkları olup olmadığı analiz edilmiştir. Toplanan verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında metaforik içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini; 2016-2017 akademik yılının ikinci yarısında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nın tüm öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin mekân kavramına ilişkin geliştirdikleri kategoriler karşılaştırılmıştır ve sonuç bölümü oluşturulmuştur. Bu

¹ Bu makale 27-29 Nisan 2017 tarihleri arasında İtalya, Roma'da gerçekleştirilen 3. Uluslararası Sosyal Bilimler & Eğitim Araştırmaları Konferansı'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

² Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı. aylingrbz@hotmail.com

³ Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı. demiraliergin@hotmail.com

araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği öğrencilerinin mekân kavramını nesne olarak görürken, Müzik Öğretmenliği öğrencilerinin ise fiziki yapı olarak gördükleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Güzel Sanatlar, Eğitim, Mekân, Metafor.

METAPHORICAL PERCEPTIONS OF STUDENTS IN FINE ARTS EDUCATION DEPARTMENTS ON THE CONCEPT OF LOCATION

Abstract: The aim of this study is to compare the metaphorical perceptions on the concept of location in students of Fine Arts Education Departments in Education Faculties of Universities. For this purpose, the students of Trakya University, Faculty of Education, Fine Arts Education Department, Painting-Handicraft and Music Major have been evaluated with respect to the perception of the concept of location and possible variations by gender, age and other demographic features through various metaphors and similarities and differences between metaphorical perceptions of students. The data gathering tool used in the study is semi-structured survey form. The form comprises two parts with demographic variables and a section requiring the participant to complete the sentence "Location is like ..., because..." The data in the study has been attained from written descriptions of students on the concept of location. The study utilized "phenomenology" as a qualitative study pattern. Metaphorical analysis has been carried out in the analysis and interpretation of data. The study initially summarizes data in frequency and percentage tables. The correlations between the perceptions of the concept of location and similarities and differences thereof by demographic features have been analysed. The sample group of the study consists of all students in Trakya University, Faculty of Education, Fine Arts Education Department, Painting-Handicraft and Music Major during the second half of the 2016-2017 academic year. The categories developed by students of Fine Arts Education Department on the concept of location have been compared to constitute the Conclusion section. As a result of the findings obtained in this research, it was determined that the students of Painting-Handicraft Education Department of Fine Arts Education Department regarded the space concept as an object while the students of Music Major Department regard it as a physical structure.

Keywords: Fine Arts, Education, Location, Metaphor.

Giriş

Bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olan eğitim, bireylerin başlangıçtaki durumlarından daha yüksek bir yetiştirme düzeyine erişmelerini sağlayarak, gelecekteki toplumsal ve mesleki statülerini büyük ölçüde koşullandıran düzeylerle onların birbirinden farklılaşmasını sağlamaktadır (Adem,1997, s. 5). Bu bağlamda, bireyin yaşantısına sistemli, sürekli ve kalıcı bir biçimde dâhil edilmesi açısından oldukça etkin olan eğitimin kollarından biri sanat yoluyla eğitimidir. San, (1979)'da sanat ve eğitim arasındaki bağı şu şekilde yorumlamıştır: "Sanat, duyu ve düşünce arasındaki karşılıklı ve iç içe geçmiş bağlantıyı vurgulamaktadır. Bireyin bu iki yönünün uyumunun sağlanması, bir anlamda eğitimin de temel amaçlarından olduğuna göre sanat, örgün ve yaygın eğitimde yer aldığı anda, tüm eğitim süreçlerini daha etkili kılacak bir güce sahiptir." (San, 1979, s. 1). Sanat eğitiminden, salt görsel ve plastik alandaki eğitim değil, tüm ifade tarzlarını kapsayan bir eğitim anlaşılmalıdır (Erden, 2004, s. 352).

Sanat eğitiminin tarihsel sürecinde, sanat kavramının özellikle de plastik sanatların, zaman ve mekân koşuluna bağlı kalmaksızın bir mesaj kaygısı taşıdığı görülmektedir. Bu etkiler Antik Çağ'dan günümüze Orta Çağ'da dini tasvirler yapılarak, Rönesans Sanatı'nda ise insan yaşamı ele alınarak farklı düşüncelerle resmedilmiştir (Ateş, 2014, s. 1). Rönesans sanatı ile birlikte resimlerde mekân; doğanın dış dünyaya ait unsurlardan oluştuğu, doğal figürlerin mekâna dâhil olmaya başladığı bir anlayışla ilerlemiştir.

Antik Çağ'dan beri sanatçılar iki boyutlu yüzeyde mekân hissi yaratmak için sayısız yöntem denemişlerdir. Ancak resme gerçek derinlik hissi ilk olarak Rönesans sanatçılarının geliştirdiği merkezi perspektifle verilmiştir (Buchholz, 2005, s. 25). 15. yüzyıl ile birlikte daha çok mimari çalışmalarına ağırlık veren ve Rönesans'ı biçimlendiren Filippo Brunelleschi, resim sanatına perspektifin uygulanmasında zemin olacak matematiksel yasaları keşfeden sanatçı olmuştur. Matematiksel yasalara dayanan perspektif kuralları da sanatçılar tarafından matematiksel hesaplar yardımıyla sanata uygulanmaya çalışılmış ve üç boyutlu mekân yaratılmasının yaratılmasına olanak sağlamıştır (Selvi, 2010, s. 95). Rönesans'tan itibaren ressamlar, resimsel mekânın değişik türlerinin konstrüksiyonu ile denemeler yaparak perspektifli sunum olanaklarını geliştirmiş ve mimaride kullanılmaya başlanan perspektif ilkeleri resim sanatındaki mekân algısını bütünüyle değiştirmişlerdir (Hollingsworth, 2009, s. 223).

Mekân algısı, bireyin mekân kavramını anlamlandırmasında da oldukça önem taşımaktadır. Arnheim; sanat yapıtının uzamla ilişkisini araştırmış, mekâna dair üretilen farklı algılara odaklanarak sanat yapıtının yüklendiği ikili doğaya vurgu yapmıştır. Mekânın fiziksel yapısıyla onun görünür olarak yeniden algılanmasını iki farklı tabaka olarak değerlendirmektedir (Arnheim, 1992, ss. 82-91). Bu değerlendirmede mekânın, bireyin zihninde farklı biçimlerde algılanışı, kendine özgü anlamlandırılması ve yorumlanması, Yeni Çağ'ın algılama biçimlerine bağlı olarak değişmektedir.

Mekân kavramına yönelik metaforik algıları karşılaştırmak amacıyla yapılan bu araştırmada, sanatsal, sosyal ve kültürel birikimi mümkün olabildiğince en üst düzeye ulaşmış, sanat eğitiminde yenilikçi ve yaratıcı uygulamalara yatkın nitelikli bireyler yetiştiren Üniversitelerin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Anabilim Dallarında eğitim alan öğrenciler baz alınmıştır. Mekân kavramına bireylerin nasıl yaklaştıklarının ve nasıl algıladıklarının metaforlar aracılığıyla tespit edilmesi açısından bu kavramı neye benzettikleri ve zihinlerinde oluşan imgelerin ortaya çıkarılmasında hangi metaforların kullanıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Metaforlar, bireylerin hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördüklerini; farklı benzetmelerle açıklamak ve anlamlandırmak için kullanılan bir araç olarak düşünülmektedir (Cerit, 2008, s. 694).

Metafor kavramı ile kastedilen, bir kavram, olgu veya olayın başka bir kavram, olgu veya olaya benzetilerek açıklanmasıdır (Oxford ve arkadaşları, 1998). Metaforlar, öğretmen adaylarının eğitimi sırasında, belli olgulara ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri açığa çıkarmada, anlamada ve değiştirmede güçlü bir eğitim aracı olarak kullanılabilir (Saban, 2008). Çünkü metaforlar, anlaşılması zor kavramların benzetme yoluyla bilinen kavramlarla anlatılması olarak öğrenmelerde karşımıza çıkmaktadır.

1.Araştırmanın Amacı

Araştırmada, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliği öğrencilerinin mekân kavramına yönelik metaforik algılarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin “mekân” kavramına ilişkin algılarının tespit edilmesi açısından bu kavramı neye benzettikleri, nasıl algıladıkları ve zihinlerinde oluşan imgelerin ortaya çıkarılmasında hangi metaforların kullanıldığı analiz edilmiş, cinsiyet, yaş ve anabilim dallarına göre aralarında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin mekân kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?
2. Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin mekân kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların ortak özellikleri bakımından oluşturdukları kavramsal kategoriler nelerdir?
3. Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin cinsiyet değişkeni ile mekân metafor kategorileri ilişkisi nasıldır?
4. Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği öğrencilerinin sınıf değişkeni ile mekân metafor kategorileri ilişkisi nasıldır?
5. Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin Anabilim Dalı değişkeni ile mekân metafor kategorileri ilişkisi nasıldır?

2.Yöntem

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, araştırmanın örnekleme, veri toplanması ve çözümlenmesi açıklanmaktadır.

2.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan form, cinsiyet, yaş gibi demografik değişkenler ve katılımcıların "Mekân ... gibidir, çünkü..." cümlesini tamamlamaları istenen iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Öğrencilerin forma yazdıkları yanıtlar, bu araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma desenlerinden "olgubilim", verilerin değerlendirilmesinde ise metaforik içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olunan ama ayrıntılı bir anlayışa sahip olunamayan olgulara odaklanmaktadır. Bireylerin yaşadıkları ortamda karşılaştıkları olgularla ilgili olarak ne algıladıkları ve deneyimlerinin neler olduğu üzerinde durarak olguyla ilgili algısını ortaya koyma çalışmasıdır. Olgubilim, bireylerin tümüyle yabancı olmadığı aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini yaratmaktadır (McMillan & Schumacher, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.2.Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni; 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılının ikinci yarısında Edirne ilinde bulunan Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliği öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği (n=87)

ile random seçilerek, diğer Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği (n=86), olmak üzere toplam 173 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları, gönüllülük esasına ve ulaşılabilirliğe dayalı olarak belirlenmiştir.

2.3.Araştırma Verilerinin Toplanması

Eğitim Fakültesinde Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında eğitim alan öğrencilerin mekân kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit ederek karşılaştırmak amacıyla, her bir öğretmen adayından “Mekân ... gibidir, çünkü ...” cümlesini tamamlaması istenmiştir. Bu ibarenin yazılı olduğu boş bir form verilerek bir ders süresi zaman tanınmıştır. Öğretmen adaylarının sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak bu metaforun gerekçesini yazmaları istenmiştir.

2.4.Araştırma Verilerinin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde, öncelikle üretilen bütün metaforlar bir liste halinde oluşturulmuştur. Öğrenciler tarafından üretilen metaforlar ve gerekçeleri incelenerek ortak özellikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin ürettiği geçerli metaforlar öne sürülen gerekçelere göre araştırmacılar tarafından kategorilere ayrılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde, metaforik içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken, Saban (2008) ve Aydın ve Ünalı (2010) tarafından yapılan çalışmalardan yararlanarak beş adımda analiz edilmiştir. Bu aşamalar sırasıyla: (1) adlandırma aşaması, (2) eleme ve arıtma aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması (5) verileri bilgisayar ortamına aktarma aşamasıdır.

Adlandırma Aşaması: Bu aşamada, öğrenciler tarafından üretilen metaforların alfabetik sıraya göre geçici bir listesi yapılmış ve yazılarında belli bir metaforu belirgin bir şekilde dile getirip getirmediğine bakılmıştır. Herhangi bir metafor ya da nedeni yazılmayan ya da net bir şekilde dile getirilmeyen kağıtlar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Eleme ve Arıtma Aşaması: Öğrencilerin ürettikleri metaforlar tekrar gözden geçirilerek, her metaforun imgesi, metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımından tekrar analiz edilmiştir.

Kategori Geliştirme Aşaması: Metaforun her biri için kavramı en iyi temsil ettiği varsayılan bir metafor listesi oluşturulmuştur. Bu liste, metaforların belli bir kategori altında toplanmasında bir başvuru kaynağı olarak kullanmak ve bu araştırmanın veri analiz sürecini ve yorumlarını geçerli kılmak amacıyla hazırlanmıştır. Öğrencilerin ürettiği oldukları

metaforlar, Saban (2008) tarafından oluşturulan kategori geliştirme aşaması incelenerek (s. 465), araştırmacılar tarafından öğrencilerin üretmiş oldukları metaforlar isimleri ve nedenleri göz önünde bulundurularak sahip oldukları ortak özellikler bakımından 6 kategoriye ayrılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması: Geçerlik ve güvenilirlik bir araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak için kullanılan en önemli iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada nitel verilerin analizinde kullanılan içerik analizinin güvenilirliği kodlama işlemi ve kategorilere bağlıdır (Gökçe, 2001). Bu nedenle geçerlilik ve güvenilirlik kanıtları için metaforların elde edilmesinden raporlanmasına kadar her aşama ayrıntılı olarak betimlenerek sunulmuştur. Ayrıca her bir kategorideki metaforlara ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması: Metaforların ve bu metaforların oluşturduğu kavramsal kategorilerin araştırmacılar tarafından belirlenmesinden sonra, bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, öğrencilerin ürettikleri geçerli metaforlar ele alınan kategorilere yerleştirilerek, f ve % değerleri hesaplanmıştır.

3.Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının mekân kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar ve bu metaforlara göre araştırmada geliştirilen 6 kavramsal kategori sunulmuştur. Bu kategorilerle birlikte, öğretmen adaylarının oluşturdukları mekân kavramına ilişkin metaforlar ve kategoriler, cinsiyet, sınıf, yaş ve bölüm değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımlarıyla tablolar halinde karşılaştırılmıştır.

Anabilim Dalı		Cinsiyet		
		Kız	Erkek	Toplam
Müzik Ö.	f	52	34	86
	%	41,3%	72,3%	49,7%
Resim Ö.	f	74	13	87
	%	58,7%	27,7%	50,3%
Toplam	f	126	47	173
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü çalışma grubundaki kız öğrencilerin 52'si (%41,3) Müzik Öğretmenliği, 74'ü (%58,7) Resim-İş Öğretmenliği'nde okumaktadırlar. Benzer şekilde çalışma grubundaki erkek öğrencilerin 34'ü (%72,3) Müzik Öğretmenliği, 13'ü (%27,7) Resim-İş Öğretmenliği'nde okumaktadırlar. Cinsiyet bölünmesi olmaksızın bakıldığında ise Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü çalışma grubundaki toplam öğrencilerin 86'sı (%49,7) Müzik Öğretmenliği, 87'si (%50,3) Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okumaktadırlar. (Tablo 1)

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf İçin Örneklem Dağılımı

Sınıf		Cinsiyet		
		Kız	Erkek	Toplam
1. sınıf	f	32	13	45
	%	25,4%	27,7%	26,0%
2. sınıf	f	30	11	41
	%	23,8%	23,4%	23,7%
3. sınıf	f	29	9	38
	%	23,0%	19,1%	22,0%
4. sınıf	f	35	14	49
	%	27,8%	29,8%	28,3%
Toplam	f	126	47	173
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü çalışma grubundaki kız öğrencilerin 32'si (%25,4) 1.sınıf, 30'u (%23,8) 2.sınıf, 29'u (%23,0) 3.sınıf, 35'i (%27,8) 4.sınıfta okumaktadırlar. Benzer şekilde çalışma grubundaki erkek öğrencilerin 13'ü (%27,7) 1.sınıf, 11'i (%23,4) 2.sınıf, 9'u (%19,1) 3.sınıf, 14'ü (%29,8) 4.sınıfta okumaktadırlar. Cinsiyet bölünmesi olmaksızın bakıldığında ise Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü çalışma grubundaki toplam öğrencilerin 45'i (%26,0) 1.sınıf, 41'i (%23,7) 2.sınıf, 38'i (%22,0) 3.sınıf, 49'u (%28,3) 4.sınıfta okumaktadırlar. (Tablo 2)

Yaş	Cinsiyet			
		Kız	Erkek	Toplam
19 ve daha küçük yaş	f	25	7	32
	%	19,8%	14,9%	18,5%
20-21 yaş	f	56	16	72
	%	44,4%	34,0%	41,6%
22-24 yaş	f	38	16	54
	%	30,2%	34,0%	31,2%
25 ve üstü yaş	f	7	8	15
	%	5,6%	17,0%	8,7%
Toplam	f	126	47	173
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü çalışma grubundaki kız öğrencilerin 25'i (%19,8) 19 ve daha küçük yaş aralığında, 56'sı (%44,4) 20-21 yaş aralığında, 38'i (%30,2) 22-24 yaş aralığında, 7'si (%5,6) 25 ve üstü yaş aralığındadır. Benzer şekilde çalışma grubundaki erkek öğrencilerin 7'si (%14,9) 19 ve daha küçük yaş aralığında, 16'sı (%34,0) 20-21 yaş aralığında, 16'sı (%34,0) 22-24 yaş aralığında, 8'i (%17,0) 25 ve üstü yaş aralığındadır. Cinsiyet bölünmesi olmaksızın bakıldığında ise Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü çalışma grubundaki toplam öğrencilerin 32'si (%18,5) 19 ve daha küçük yaş aralığında, 72'si (%41,6) 20-21 yaş aralığında, 54'ü (%31,2) 22-24 yaş aralığında, 15'i (%8,7) 25 ve üstü yaş aralığındadır. (Tablo 3)

Metafor	f	%	Metafor	f	%	Metafor	f	%
ev	21	12,14%	bahçe	3	1,73%	hayat	2	1,16%
kutu	9	5,20%	ağaç	3	1,73%	güven	2	1,16%
okul	8	4,62%	sokak	2	1,16%	eğlence yeri	2	1,16%
dünya	6	3,47%	sıvı	2	1,16%	duvar	2	1,16%

yer	4	2,31%	sınıf	2	1,16%	doğa	2	1,16%
kitap	4	2,31%	otobüs durağı	2	1,16%	cüzdan	2	1,16%
uzay	3	1,73%	okyanus	2	1,16%	balon	2	1,16%
küp	3	1,73%	oda	2	1,16%	diğer	73	42,20%
deniz	3	1,73%	labirent	2	1,16%	toplam	173	100,0%
boşluk	3	1,73%	kafe	2	1,16%			

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü çalışma grubundaki öğrencilerin mekân kavramına ilişkin olarak frekansı 2 ve yukarı olmak üzere toplam 100 adet geçerli metafor üretmiş oldukları görülmektedir. Bunlardan en sıklıkla tekrarlanan, en yüksek frekansa sahip olan metaforlar; “ev (f=21, %12,14), kutu (f=9, %5,20), okul (f=8, %4,62), dünya (f=6, %3,47), olmuştur. Dolayısıyla, mekân kavramına ilişkin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü çalışma grubundaki öğrenciler tarafından çok sayıda farklı metafor kullanıldığı ifade edilebilir. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü çalışma grubundaki öğrencilerin mekân kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar incelendiğinde genel olarak olumlu bir algı içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. (Tablo 4)

Tablo 5. Mekân Metaforik Analizi Frekansı 1 olan Kodlar

aile	dürtü	kişiye özel yer	orman	tablo
aşure	evren	konum	perspektif	telefon kılıfı
ayna	film	koyun sürüsü	piyano	tımarhane
bardak	galaksi	kulübe	poşet	tiyatro
battaniye	hapisane	kumbara	puzzle	toplum
bina	hastane	kuş yuvası	rahatlama	Trakya Üniversitesi
bukalemun	hava durumu	mağaza	ruh	uzay boşluğu
bulut	hayal	mevsim	ruh hali	ürün
cam	hayallerimiz	mezar	sanat	varlığın bedeni
çerçeve	hiçlik	mutluluk	ses	video

çıkılmaz sokak	kafe	nefes	sevgi	yaşam
çiçek	kalem	nehir	sistem	yaşam alanı
disko topu	kalp	nesne	sonsuzluk	yaşamın kendisi
dost	kapalı hava	neşe	sürpriz	
duygular	kavanoz	organ	şarkı	

Mekân kavramına ilişkin olarak her biri sadece bir öğretmen adayı tarafından üretilen 73 metafor bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının mekân kavramına ilişkin üretmiş oldukları frekansı 1 olan bu metaforlar incelendiğinde genel olarak olumlu bir algı içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. (Tablo 5)

Mekân kavramına ilişkin öğretmen adaylarının üretmiş oldukları metaforlar 6 kategori içinde toplanmıştır. En çok (%20,231) üretilen metaforlar “fiziki bir yapı olarak mekân” kategorisindedir. İkinci sıradaki (%13,295) metaforik yaklaşım kategorisi “nesne olarak mekân”dır. En düşük orandaki (%2,312) mekân metafor kategorisi ise “duygu olarak mekân”dır. Frekansı 1 oldukları için kategorileme işlemine alınmayan metaforların, toplam katılımcıların verdikleri cevapların %42,197’ini oluşturduğu dikkat çekmektedir. Frekansı 2 ve daha yukarı olan tüm metaforların hangi kategorilerin oluşmasına katkıda buldukları özet olarak verilmiştir. (Tablo 6)

Tablo 6. Kategorilere Göre Mekân Metaforları ve Frekans Dağılımı

Kategoriler	f	%	Metaforlar
Fiziki bir yapı olarak mekân	35	20,231	ev, okul, oda, kafe, sınıf
Nesne olarak mekân	23	13,295	ağaç, balon, cüzdan, kitap, kutu, küp
Sonsuzluk olarak mekân	15	8,671	boşluk, deniz, hayat, okyanus, sıvı, uzay
Sınırlılık olarak mekân	15	8,671	bahçe, duvar, eğlence yeri, otobüs durağı, sokak, yer
Barınma olarak mekân	8	4,624	doğa, dünya
Duygu olarak mekân	4	2,312	güven, labirent
Diğer	73	42,197	Frekansı 1 olan metaforlar
Toplam	173	100,000	

Fiziki bir yapı olarak mekân kategorisinde metafor üreten öğretmen adaylarının mekânı; *ev, okul, oda, kafe ve sınıf* gibi yapılara benzetmişlerdir. Öğretmen adaylarının en çok ürettiği metaforlar, *ev ve okul* gibi fiziki yapılar olmuştur. (Tablo 6)

Cinsiyet ile öğretmen adaylarının mekân ile ilgili oluşturdukları metaforların kategorileştirilmesi arasında ilişki yoktur. Bir diğer ifadeyle, mekânla ilgili metaforlar kategorilere göre incelendiğinde öğrencilerin bakış açısı cinsiyete göre değişmemektedir. (Tablo 7)

	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Fiziki bir yapı olarak mekân	23	18,254	12	25,532	35	20,231
Nesne olarak mekân	17	13,492	6	12,766	23	13,295
Barınma olarak mekân	7	5,556	1	2,128	8	4,624
Sonsuzluk olarak mekân	8	6,349	7	14,894	15	8,671
Sınırlılık olarak mekân	13	10,317	2	4,255	15	8,671
Duygu olarak mekân	3	2,381	1	2,128	4	2,312
Diğer	55	43,651	18	38,298	73	42,197
Toplam	126	100,000	47	100,000	173	100,000
KAYKARE= 6,355			sd=6		p>.05	

Okudukları Anabilim Dalı ile öğretmen adaylarının mekân hakkında oluşturdukları metaforların kategorileştirilmesi arasında ilişki vardır. Bir diğer ifadeyle mekânla ilgili metaforlar kategorilere göre incelendiğinde öğretmen adaylarının bakış açısı bölümlerine göre değişmektedir. Resim-İş Öğretmenliği öğretmen adaylarının metaforlarının %10,345'i "*fiziki bir yapı olarak mekân*" kategorisinde iken Müzik Öğretmenliği öğretmen adaylarında bu oran %30,233'tür. Buna karşılık Resim-İş Öğretmenliği öğretmen adaylarının metaforlarının %16,092'si "*nesne olarak mekân*" kategorisinde yer alırken Müzik Öğretmenliği öğretmen adaylarında bu oran %10,465'tir. (Tablo 8)

Tablo 8. Anabilim Dalı Değişkeni İle Mekân Metafor Kategorileri İlişkisi Kaykare Analizi.						
	Resim Ö.		Müzik Ö.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Fiziki bir yapı olarak mekân	9	10,345	26	30,233	35	20,231
Nesne olarak mekân	14	16,092	9	10,465	23	13,295
Barınma olarak mekân	4	4,598	4	4,651	8	4,624
Sonsuzluk olarak mekân	7	8,046	8	9,302	15	8,671
Sınırlılık olarak mekân	6	6,897	9	10,465	15	8,671
Duygu olarak mekân	4	4,598	0	0,000	4	2,312
diğer	43	49,425	30	34,884	73	42,197
toplam	87	100,000	86	100,000	173	100,000
KAYKARE= 16,321			sd=6		p<.05	

Resim-İş öğretmenliği öğrencilerinin mekan kavramına ilişkin ürettikleri değerlerin okudukları sınıf düzeyine farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek amacıyla veriler düzenlenmiştir. Bu hazırlanan veriler değerlendirildiğinde resim eğitimi almış olmaları öğrencilerin mekan kavramıyla ilgilerini çok da fazla değiştirmiş durmamaktadır. Sınıflara göre mekan metaforları birkaçı hariç farklılık göstermemektedir. Okul metaforu 1.sınıflarda, kutu metaforu 2. sınıflarda, diğerlerine göre daha dikkati çekmektedir. Bu iki metafor hariç diğerleri bütün sınıflarda benzer dağılım göstermektedir. Anabilim dalında alınan eğitimler öğrencilerin mekan kavramı ve metaforlarını değiştirici, geliştirici değildir. (Tablo 9)

Tablo 9. Resim-İş Öğretmenliği Öğrencileri Sınıf Değişkenine Göre Mekân Metaforları Dağılımı					
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam
kutu	1	6	0	2	9
dünya	1	1	1	1	4
okul	4	0	0	0	4
ev	2	0	1	0	3
bahçe	0	1	0	1	2

boşluk	0	0	1	1	2
güven	1	0	0	1	2
kitap	0	1	1	0	2
labirent	0	0	0	2	2
sıvı	0	2	0	0	2
yer	0	0	2	0	2
Diğer	11	14	14	14	53
Toplam	20	25	20	22	87

Resim-İş Öğretmenliği öğrencilerinin mekân kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar incelendiğinde, bunlardan en sıklıkla tekrarlanan kutu, daha sonra, dünya, okul ve ev olduğu görülmektedir. (Tablo 10)

Tablo 10. *Resim-İş Öğretmenliği Öğrencilerinin Mekân Metafor Açıklamaları*

kutu	içi dolu ve sınırlıdır
	içi gizemlidir ve farklı şeyler biriktirilebilir
	çevresi bellidir ve içinde bir şey barındırır
	belli bir şekli ve alanı vardır
	özelliklerine göre içini doldurur ya da boş kullanırız
	içini biz doldurarak anlamlandırırız
	gözün belirlediği sınırlar içindedir
	içine konulan şeylerle anlam kazanır
	dört yanı kapalı, yüksekliği ve derinliği vardır
dünya	her ev her kapı farklı bir yaşamı barındırır
	yaşayan varlığın alanıdır
	her yer bize göredir
	içinde birçok şey barındırır
okul	gelişmiş bir ülke ve eğitim için gereklidir
	içerisinde insan barındırır
	yeni bilgiler öğretilen yerdir
	bireye kazanım veren çok amaçlı bir yerdir

Ş	dört tarafı kapalı penceresi, kapısı olan binadır
	sığılmaya hazır yerdir
	sınırları algılanır

Metafor: kutu metaforunu üreten öğrencilerin gerekçeleri:

“Mekân kutu gibidir çünkü içi dolu ve sınırlıdır.”, “Mekân kutu gibidir çünkü içi gizemlidir ve farklı şeyler biriktirilebilir.”, “Mekân kutu gibidir çünkü çevresi bellidir ve içinde bir şey barındırır”, “Mekân kutu gibidir çünkü belli bir şekli ve alanı vardır.”, “Mekân kutu gibidir çünkü özelliklerine göre içeri doldurur ya da boş kullanırız.”, “Mekân kutu gibidir çünkü içeri biz doldurarak anlamlandırırız.”, “Mekân kutu gibidir çünkü gözün belirlediği sınırlar içindedir.”, “Mekân kutu gibidir çünkü içine konulan şeylerle anlam kazanır.”, “Mekân kutu gibidir çünkü dört yanı kapalı, yüksekliği ve derinliği vardır.”

Öğrencilerin “nesne olarak mekân” kategorisinde yer alan mekân kutuya benzetme gerekçeleri incelendiğinde, kutunun içerisinde dolu ve sınırlı olduğuna, içerisinde ne olduğunu göremediğimiz zaman gizemli olduğuna ve içerisinde farklı şeyler biriktirilebileceğine, belli bir şekli ve alanı olduğuna, özelliklerine göre isteğe bağlı olarak içeri doldurulup doldurulmayacağına, içine koyduğumuz şeylerle anlam kazanacağına ve dört yanının kapalı, yüksekliği ve derinliği olduğuna dair benzetme yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin bazıları, kutunun içerisine yerleştirilen şeylerin çaba harcanarak yerleştirildiğini, bazıları ise kutunun içeri, içine yerleştirdikleri ile anlam kazanacağını gerekçe olarak sunmuştur. Öğrenciler kutunun her halini olumlu bir algı ile gerekçelendirmiştir.

Metafor: dünya metaforunu üreten öğrencilerin gerekçeleri:

“Mekân dünya gibidir çünkü her ev her kapı farklı bir yaşamı barındırır.”, “Mekân dünya gibidir çünkü yaşayan varlığın alanıdır.”, “Mekân dünya gibidir çünkü her yer bize göredir.”, “Mekân dünya gibidir çünkü içinde birçok şey barındırır.”

Öğrencilerin “barınma olarak mekân” kategorisinde yer alan mekân dünyaya benzetme gerekçeleri incelendiğinde, bireye her evin ve her kapının farklı bir yaşamı barındırdığına, yaşayan varlığın alanı olarak önem taşıdığına, her yerin birey için bireye göre olduğuna ve içinde birçok şey barındırdığına dair benzetme yaptıkları görülmüştür. Öğrenciler dünyanın her halini olumlu bir algı ile gerekçelendirmiştir.

Metafor: okul metaforunu üreten öğrencilerin gerekçeleri:

“Mekân okul gibidir çünkü gelişmiş bir ülke ve eğitim için gereklidir.”, “Mekân okul gibidir çünkü içerisinde insan barındırır.”, “Mekân okul gibidir çünkü yeni bilgiler öğretilen yer.”, “Mekân okul gibidir çünkü bireye kazanım veren çok amaçlı bir yerdir.”

Öğrencilerin *“fiziki yapı olarak mekân”* kategorisinde yer alan mekânı okula benzetme gerekçeleri incelendiğinde, gelişmiş bir ülke ve eğitim için gerekli olduğuna, içerisinde yaşam alanı olarak insan barındırdığına, yeni bilgiler öğretilen bir yer olduğuna, bireye kazanım veren çok amaçlı bir yer olduğuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin okulu genellikle içerisinde eğitim alınan fiziki bir yapı olarak olumlu bir algı ile gerekçelendirdikleri görülmüştür.

Metafor: ev metaforunu üreten öğrencilerin gerekçeleri:

“Mekân ev gibidir çünkü dört tarafı kapalı penceresi, kapısı olan binadır.”, “Mekân ev gibidir çünkü sığınacağımız yerdir.”, “Mekân ev gibidir çünkü sınırları algılanır.”

Öğrencilerin *“fiziki yapı olarak mekân”* kategorisinde yer alan mekânı eve benzetme gerekçeleri incelendiğinde, evi fiziki yapısı gereği dört tarafı kapalı penceresi, kapısı olan bina olduğuna, sığınacağımız yer olduğuna ve sınırları algılanır olduğuna dair benzetme yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin fiziki yapı olarak mekânı eve benzetmelerinin gerekçesini yorumlarken kapalı olmasından dolayı dış tehlikelerden, kötülüklerden ve hava koşullarından koruma özelliğini de dikkate almışlardır. Öğrencilerin *“fiziki yapı olarak mekân”* kategorisinde yer alan mekânı eve benzetme sebeplerini olumlu bir algı ile gerekçelendirdikleri görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında eğitim alan öğrencilerin mekân kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit ederek karşılaştırmak amacını taşıyan bu araştırma sonucunda, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin mekân kavramına ilişkin 100 adet geçerli metafor üretmiş oldukları tespit edilmiştir. Mekân kavramına ilişkin öğrencilerin üretmiş oldukları metaforlar 6 farklı kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin mekân kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforların büyük çoğunluğunun; ev, kutu, okul ve dünya yönünde olduğu görülmüştür. Resim-İş Öğretmenliği öğrencilerinin mekân kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforların ise büyük çoğunluğunun; kutu, dünya ve okul yönünde olduğu görülmüştür.

Mekân kavramına ilişkin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerin üretmiş oldukları metaforlar ayrıntılı incelendiğinde, genel olarak en çok üretilen metaforun “*fiziki bir yapı olarak mekân*” kategorisinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin mekânla ilgili “*fiziki bir yapı olarak mekân*” kategorisinden sonra en çok “*nesne olarak mekân*” ve daha sonra “*sonsuzluk olarak mekân*” ve “*sınırlılık olarak mekân*” kategorilerinde yer alan metafor geliştirdikleri görülmüştür. En az metaforun üretildiği kategorinin ise, “*duygu olarak mekân*” kategorisinde olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak öğrencilerin mekânla ilgili ürettiği metaforlar kategorilere göre incelendiğinde öğrencilerin bakış açısının cinsiyete göre değişmediği görülmüştür. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin okudukları anabilim dalına göre incelendiğinde ise, mekân ile ilgili oluşturdukları metaforların kategorileştirilmesi arasında ilişki olduğu görülmüştür. Bir diğer ifadeyle mekânla ilgili metaforlar kategorilere göre incelendiğinde öğretmen adaylarının bakış açısı anabilim dallarına göre farklılık göstermiştir. Resim-İş Öğretmenliği öğrencileri mekân kavramı ile ilişkili “*nesne olarak mekân*” kategorisinde daha fazla metafor üreterek mekânı nesne olarak görürken, diğer Anabilim Dalı olan Müzik Öğretmenliği öğrencilerinin “*fiziki bir yapı olarak mekân*” kategorisinde ağırlıklı olarak metafor üreterek mekânı fiziki bir yapı olarak görmüşlerdir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular sonucunda, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği öğrencilerinin mekân kavramını nesne olarak görürken, Müzik Öğretmenliği öğrencilerinin ise fiziki yapı olarak gördükleri tespit edilmiştir. Resim-İş Öğretmenliği öğrencilerinin mekân kavramını “*nesne olarak mekân*” kategorisinde en çok ürettikleri metaforun ise *kutu* olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Cevizci’nin (2002, s. 698) de mekân kavramını yorumladığı üç yaklaşım ile ele alınabilir. Cevizci’ye göre; “İlk yaklaşımda: mekân bir kap olarak yorumlanarak içine bir şey konuncaya kadar, boş olduğu düşünülerek kabın içinin boş olup olmadığı fark etmeksizin mekân buradaki varlığını korumaktadır. Bir kap olarak düşünülen mekân, bazı düşünürlere göre sonlu iken, diğerlerine göre, sonsuzdur. İkinci yaklaşımda: Mekân, birlikte var olduğu şeylerin arasında kalandır ve şeyler yoksa bu şeylerin arasında bir mekândan söz etmek de mümkün olmamaktadır. Üçüncü yaklaşımda ise: Bu iki yaklaşım birleştirilerek mekân ve şeylerin birbirini tamamladığını öne sürmektedir.” Mekân kavramı bir diğer açıdan ele alındığında; fiziki gerçekliği olmayan, bireyin algılama biçimiyle sınırlandırılan ya da sınırlandırılmayan mekân olarak yorumlanabilir. Mekân algısı genellikle etrafımızı saran nesnelerin somut olarak varoluşları ve algılayan öznenin

nesnelere kurduğu ilişki üzerinden temellendirilmektedir. İlk vurgu genellikle “özmeden bağımsız” nesnelere konum sırası ile ele alınsa da, 20. yüzyıl ile birlikte konumlanışa algılayanın görünür olarak katılma biçimi, daha sonra bu katılışın duyuların ortaklığı şeklinde biçimlenmesi şeklinde yeniden ele alınmaktadır (Acar, 2016, s. 252).

Müzik Öğretmenliği’nde okuyan öğrencilerin fiziki yapı olarak gördükleri mekân kavramına değinecek olursak, “fiziki yapı olarak mekân” kategorisinde en çok ürettikleri metaforun ise *ev* olduğu görülmüştür. Öğrencilerin mekân kavramını, fiziki gerçekliğe dayalı olan gerçek mekân anlayışı olarak yorumladıkları söylenebilir. Müzik Öğretmenliği’nde okuyan öğrenciler mekânı “içinde veya dışında bulunan yer” olarak tanımlanan “inşaa edilmiş bir yapı veya yapının içi”, “yaşamın sürdürüldüğü ev” olarak yer vermişlerdir. Asar (2013, s. 24) ’da yaptığı araştırmasında konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: “Mekân tüm boyutları ile insan yaşantısının her yönünü sarar. Yaşanılan mekânın yaşantıyı da etkileyeceği ise yadsınamaz. Ancak bu noktada sınırlar devreye girer ve mekânın fiziksel özellikleri, içindeki yaşantının bir bölümünü etkileyebilir. Oysa mekânın fiziksel özelliklerinin dışında pek çok özelliği de vardır. Bu durumun kendisi mimarlığın tanımını sınırlar. Bir diğer sınırlama ise insan yaşantısının mekândan etkilenen bölümünde gizlidir”.

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü’nde sanatçı veya sanat eğitimcisi olma yolunda öğrenim gören öğrenciler için en önemli anlatım aracı sanattır. Anlatmak istenenler; maddeyle, ses ve sözlerle hareketlerle biçim kazanır ki, böylece bir heykel taş yığını olmaktan, bir melodi gelişi güzel sesler olmaktan, bir resim boya kütesi olmaktan, bir şiir ise rastgele sözler yığını olmaktan çıkmakta ve sanatın kendine özgü dünyasında anlam kazanmaktadır (Yılmaz, 2009, s. 17). Sanat, kişiye estetik yargı yapabilme konusunda yardımcı olmayı amaçlarken, yeni biçimleri hissedip, heyecanlarını doğru biçimlerde yönlendirmeyi öğretmektedir. Günümüzde eğitim de, bilim ve sanatın işbirliğine dayandırılmaktadır. Sanatın da, bilimin de amacı; insana hizmet etmek ve yeniyi keşfetmektir. Sanata ve duyguların eğitimine önem veren okul ya da eğitim sistemlerinde, duygular eğitilirken, zihinsel yeteneklerin, düşüncenin ve zekânın da geliştiği gözlenmektedir (Yolcu, 2004, s. 92). Bu gelişim sürecinde kavramlara ilişkin zihinsel imgeleri açığa çıkarmada, anlamada ve değiştirmede güçlü bir pedagojik araç ve yaratıcı olmayı sağlayan fonksiyonel bir dil olma özelliğiyle metafor yoluyla yapılan incelemeler tercih edilebilir. Bireyin doğasında bulunan yaratıcılığı; resim ve heykel

gibi güzel sanatlara aktardığı gibi dile de aktarabilir. Çünkü metafor, yaratıcılığın dile aktarılmış biçimidir (Saban, 2008; Kortens, 1988).

Bu araştırma, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören öğrenciler ile yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlara bağlı olarak öneriler şu şekildedir:

1. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği öğrencilerinin resimde mekân tutumlarının artırılmasına yönelik mekân ile ilgili kısa etüt çalışmalarıyla mekân olarak algıladıkları kavramı çizerek yorumlamaları istenebilir.
2. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ile Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin mekân kavramına ilişkin metaforlarını inceleyen karşılaştırmalı çalışmalara yer verilebilir.
3. Farklı Üniversitelerin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği öğrencilerinin mekân kavramına ilişkin metaforlarını inceleyen karşılaştırmalı çalışmalara yer verilebilir.
4. Güzel Sanatlar Lisesi ve diğer liselerin öğrencileri ile mekân kavramına ilişkin metaforlarını inceleyen karşılaştırmalı çalışmalara yer verilebilir.

Kaynakça

- Acar, B. (2016). Ters Dönmüş Bir Kaplumbağa ile Sanat Üzerine Konuşmalar: 2000'ler Türkiye'sinden Çağdaş Sanat Manzaraları. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Adem, M. (1997). Eğitim Planlaması. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Arnheim, R. (1992). To the Rescue of Art: Twenty-six Essays. California: University of California Press.
- Asar, H. (2013). Mimari mekân okumasında algısal deneyim analizinin bir yöntem yardımıyla irdelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ateş, A. (2014). Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Buchholz, E., L. (2005). Leonardo da Vinci. (Çev. Ali Kurultay). İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2008). "Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin

- Öğrenci, ğretmen Ve Yöneticilerin Görüşleri”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Erden, O. (2004). Erken ocukluk Eğitim Sürecinde Disiplinlerarası Sanat ve Teknoloji Eğitimi, Erken ocukluk Eğitiminde Sanat Sempozyumu. Ankara: MORPİ Kültür Yayınları.
- Hollingsworth, M. (2009). Dünya Sanat Tarihi. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Kortens, M. (1988). Metaphor in education. (Awarded Research Masters Thesis). Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A. & Longhini, A. (1998). Clashing Metaphors About Classroom Teachers: Toward a Systematic Typology for the Language Teaching Field System, *ScienceDirect*, 26(1), 3-50.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin Metaforlar, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yaz 2008(55), 459-496.
- San, İnci. (1979). Sanatsal Yaratma, ocukta Yaratıcılık (2.baskı). Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Selvi, Seçkin. (Ed.). Sanat Atlası. Boyut Yayıncılık, İstanbul: 2010.
- Yılmaz, M.(2009). Görsel Sanatlar Eğitiminde Uygulamalar. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Yolcu, E. (2004). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KENT MERKEZİNDEKİ KONUT ALANLARINDA EBEVEYNLERİN SUÇ KORKUSU: KÜÇÜK AYASOFYA ÖRNEĞİ¹

Okşan TANDOĞAN²

Öz: Kentsel mekânlarda büyümek çocuk için birçok zorluğu beraberinde getirmektedir. Hızlı kentleşmenin getirdiği sonuçlar kentsel mekâna olumsuz olarak yansımakta, çocuk fiziksel çevrenin kendine sunduğu olanaklardan mahrum kalmakta, sosyal, kültürel, zihinsel gelişimleri olumsuz yönde etkilenmektedir. Kent merkezindeki konut alanlarında yaşayan çocuklar bu durumdan daha olumsuz olarak da etkilenmektedir. Fonksiyonel ve sosyal olarak bir değişim içinde olan ve heterojen bir yapıya dönüşen bu alanlarda yaşayan çocuklar, ebeveynlerin trafikten kaynaklanan endişeleri yanında suç korkusu nedeniyle bağımsız hareket hakkına sahip değildir. Kentlerde yaşanan suç korkusu, kentlilerin günlük yaşamını önemli ölçüde etkilemekte, park, meydan gibi bazı kentsel mekânların kullanılmamasına, ev-iş arası seyahatlerde tercih edilen güzergâhın ya da ticaret amacıyla seçilen cadde ve sokakların değişmesine ve ticari girişimcilerin bu nedenle zarar görmesine dayalı birçok doğrudan ve dolaylı olumsuz gelişmelere neden olan bir olgudur. Çocuğun bağımsız hareket edebilirliği ise çocuğun içinde yaşadığı mahallesi ya da kentinde yetişkin gözetimi olmaksızın dolaşabilme, hareket edebilme özgürlüğü olarak tanımlanabilir. Çocuğun bağımsız hareket edebilmesi çocuğun gelişiminde pozitif bir etkiye sahiptir ve çocuğun kişisel gelişimi için temel zorunluluk olarak ifade edilir. Bu çalışma ile kent merkezindeki yer alan konut alanlarında ebeveynlerin suç korkusu ile çocuğun bağımsız hareket edebilirliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Çalışmanın yöntemi alan çalışmasıyla tarama araştırmasından oluşmaktadır. Çalışma alanı kentleşmenin getirdiği sorunları belirgin bir şekilde yaşayan ve şu an konut alanlarının fonksiyonel ve sosyal bir değişim içinde

¹ Makale Namık Kemal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) kapsamında desteklenen Proje no: **NKUBAP.00.18.AR.15.03** olan “Kent Merkezine Yakın Yerleşme Alanlarında Ebeveynin Suç Korkusu ve Çocuğun Bağımsız Hareket Hakkı” isimli proje kapsamında gerçekleştirilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Namık Kemal Üniversitesi, Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü. otandogan@nku.edu.tr.

olduğu tarihi bir kent merkezi olan ve Tarihi Yarımada'da bulunan Küçük Ayasofya Mahallesi'dir.

Anahtar Sözcükler: Kentleşme, Bağımsız Hareketlilik, Suç Korkusu, Kent Merkezi, Ebeveyn Suç Korkusu.

PARENTAL FEAR OF CRIME IN HOUSING AREAS OF THE CITY CENTER: EXAMPLE OF KÜÇÜK AYASOFYA

Abstract: Growing up in urban spaces brings many challenges for the child. As the consequences of rapid urbanization are reflected negatively in the urban space, the child is deprived of the possibilities offered to him by the physical environment and his social, cultural and mental development are affected negatively. Children who live in housing areas of the city center are also affected more negatively. Children living in these areas that are functionally and socially transformed into a heterogeneous structure do not have the freedom to act independently because of parents' fear of traffic as well as fear of crime. This fear of crime is a fact which has a considerable impact of the daily lives of urban dwellers directly or indirectly by preventing urban open spaces such as public parks, squares, plazas, streets being used; causing routes preferred to travel between working places and dwelling places to change; and causing roads and streets chosen for commerce to be altered. Independent mobility of the child can be defined as the freedom to move around and move in the neighborhood or city where the child lives without adult supervision. The ability of the child to act independently has a positive influence on the development of the child and is expressed as the essential requirement for the child's personal development. In this study, it is aimed to determine the relationship between the parents' fear of crime and the independence of the child in the housing areas of the city center. The method of the study consists of a field study and survey research. The study area is Küçük Ayasofya Neighborhood, which is a historic city center that has undergone rapid urbanization and where the residential areas have been currently undergoing a functional and social change.

Keywords: Urbanization, Independent Mobility, Fear Of Crime, City Center, Parental Fear.

Giriş

Çocukların fiziksel çevresini oluşturan mekanlarda bağımsız hareketliliği, çocuğun gelişimi için temel zorunluluk, aynı zamanda çocuğun bir hakkıdır (Hüttenmoser and Degen- Zimmerman, 1995; Zomervrucht, 2005). Yapılan çalışmalara göre, çocukların fiziksel çevre içinde

ebeveynden bağımsız hareket edebilmesi, onların fiziksel ve sosyal çevre ile etkileşime geçmesine katkıda bulunmakta (Norinder, 1996), bu etkileşim sırasında yaşadıkları deneyimler ise çocuğun mekansal, motor, kişisel, bilişsel, duygusal ve sosyal yeteneklerinin gelişmesine ve toplumun bireyleri olarak kimlik duygusunu elde etmelerine yardımcı olabilmektedir (Zomervrucht, 2005; Hillman ve diğ. 1990; Hillman, 1999; Malone, 2007; Ross 2007; Skelton 2009; Zubrick ve diğ. 2010; Nansen ve diğ. 2015). Çocuğun fiziksel çevresi içinde aktif olarak tek başına ya da arkadaşlarıyla bulunduğu zaman ve fiziksel aktivitesi çocukluk çağında görülen astım, alerji ve bazı zihinsel sağlık problemleri ile mücadelede de önem arz etmekte (Zubrick ve diğ. 2010), çocukluk çağında görülen obezitenin önlenmesinde de etkili olabilmektedir (Tudor-Locke ve diğ. 2001).

Çocuğun bağımsız hareketliliği (independent mobility) kavramı çocuğun içinde yaşadığı mahallesi ya da kentinde var olan mekanlar arasında yetişkin gözetimi olmaksızın dolaşabilme, hareket edebilme özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır (Tranter and Whitelegg, 1994, Zubrick ve diğ. 2010). Bağımsız hareketlilik çocuğun yaşadığı mahallesi ya da kentinde, okul ya da çocuk oyun alanları gibi açık alanlara tek başına ya da arkadaşlarıyla seyahat etmesini ya da yalnızca evin dışında olmasını kapsayabilmektedir (Shaw ve diğ. 2013).

Ancak günümüzde hem gelişmekte hem de gelişmiş ülkelerde çocuğun bağımsız hareketliliğinin kentleşmeye bağlı olarak ortaya çıkan problemler nedeniyle ebeveynler tarafından kısıtlandığı görülmektedir (Kytta 2004; Hillman ve diğ. 1990; O'Brien ve diğ. 2000; Tranter, 1993; Tandy, 1999; Gaster, 1992). Özellikle otomobil sahipliğinin artmasına bağlı olarak trafik yükünün, teknolojinin gelişmesine bağlı olarak taşıt trafiği hızının artması nedenleri ile kentsel mekan çocuklar için tehlikeli mekanlar haline gelmektedir. Çocuklar, sokak ve caddelerin trafik açısından güvenli olmamasına bağlı olarak ebeveynler tarafından getirilen yasaklar nedeni ile kentsel mekanda bağımsız hareket edebilme haklarını kaybetmektedir (Heurlin-Norinder, 1996).

Kentsel mekanda ebeveynlerin yabancılardan kaynaklanan güvenlik endişeleri yani suç korkusu çocuğun kent içinde ebeveynden bağımsız hareketinin kısıtlanmasına neden olan diğer bir etkidir (Leden ve diğ. 2014). Ebeveynlerin suç korkusunun 1960'dan günümüze arttığı, bu durumun ise çocuğun fiziksel aktivitesi ve bağımsız hareketindeki azalmada belirleyici bir diğer neden olduğu düşünülmektedir (Zubrick ve diğ. 2010).

Suç korkusu “bir suçta ya da kişinin suç ile ilişkilendirdiği sembollere karşı geliştirdiği bir duygusal korku veya endişe reaksiyonu” (Ferraro, 1995: 23), “bireyin tahmin ettiği veya farkında olduğu tehlikenin doğurduğu tetikte olma duygusu” (Warr, 2000: 453) olarak tanımlanmaktadır. Yapılan çalışmalar suç oranlarındaki artışa paralel olarak artış gösteren suç korkusunun, suç oranlarındaki düşüşle birlikte düşmediğini göstermektedir. Bu durum suç korkusunun “suçla çok yakından ilgili olmakla birlikte suçtan bağımsız bir olgu” olduğunu göstermektedir (Dolu ve diğ. 2010). Suç korkusu, insanların günlük rutin aktivitelerini, bireyler arası iletişimin kalitesini, bireylerin yaşam tarzlarını negatif yönde etkileyebilmekte, bireylerin davranışlarını değiştirmelerine yol açabilmektedir (Çardak, 2012: 27). Özellikle kentlerde yoğun olarak yaşanan suç olaylarının artışına paralel olarak ebeveynlerin kent mekanında çocuklarının yabancılardan kaynaklanabilecek saldırı, taciz, kaçırılma, tecavüz vb. benzeri olaylara maruz kalacağı düşüncesiyle suç korkusu geliştirmekte olduğunu ve çocuklarının bağımsız hareketini engellediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum çocuğun kamusal mekanda hareket ve aktivitelerini sınırlandırmakta, çocuğun bağımsızlığını ve sosyal etkileşimini azaltmakta ve aynı zamanda sağlık sorunları gibi sorunlara neden olabilmektedir (Stokes, 2009).

Tüm bunların sonucu olarak her geçen gün ebeveynlerin çocuklarına refakatinde ve araba kullanımında artışa karşılık, okula yürüyerek ulaşan çocukların sayısında azalma görülmektedir (Hillman ve diğ. 1990; O’Brien ve diğ. 2000). Çocukların göz ardı edilmeyecek orandaki kısmı kentsel mekanda fiziksel çevresini oluşturan alanlar arasındaki gidiş-gelişini ebeveyn ile gerçekleştirmekte (Norinder, 1996; Rivkin, 1997), sokak gibi konut yakın çevresini oluşturan mekanlara erişimini kaybetmektedir (Reşitoğlu, 2017; Tranter and Doyle 1996; Öztoprak ve diğ. 2017; Valentine and McKendrick 1997).

Kent merkezindeki konut alanlarında yaşayan çocukların bu durumdan daha olumsuz olarak da etkilenmekte olduğu düşünülmektedir. Fonksiyonel ve sosyal olarak bir değişim içinde olan ve heterojen bir yapıya dönüşen bu alanlardaki çocuklar, ebeveynlerin trafikten kaynaklanan endişeleri yanında diğer yerleşme alanlarına nazaran sahip olduğu çok daha yüksek seviyedeki suç korkusu yüzünden de bağımsız hareket hakkına sahip değildir.

Yapılan çalışmalara göre kent merkezine yaklaştıkça suç oranlarının arttığı, özellikle alt gelir grubu insanların yoğun olarak yaşadığı ve ağırlıklı olarak konut+ticaret kullanımının görüldüğü kent merkezindeki

geçiş bölgelerinde suç oranlarının yüksek olduğu görülmektedir (Shaw ve McKay, 1942; Yirmibeşoğlu ve Ergun, 2007).

Bu nedenle bu çalışma kapsamında kent merkezinde yer alan ve konut+ticaret kullanımının yer aldığı bir geçiş alanı olan Küçük Ayasofya Mahallesi çalışma alanı olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın amacı Küçük Ayasofya Mahallesi örneğinde kent merkezindeki konut alanlarında ebeveynlerin suç korkusunu ölçmek ardından bu alanlarda çocuğun bağımsız hareket edebilme hakkına ne derece sahip olduğunun ve çocuğun bağımsız hareket edebilme hakkı ve suç korkusu arasındaki ilişkiyi ebeveyn gözünden ortaya koymaktır.

1. Çalışma Alanı ve Araştırmanın Yöntemi

Durum araştırması olarak seçilen alan kentleşmenin getirdiği sorunları belirgin bir şekilde yaşayan tarihi bir kent merkezi olan ve Tarihi Yarımada'da bulunan Küçük Ayasofya Mahallesi'dir. Alan çeşitli tarihi ve turistik yapıları ve diğer turistik yerlere yakınlığı ile bir turizm alanı konumundadır.

Aynı zamanda mahalle kalabalık, heterojen nüfus yapısına sahip, kiraların ucuz ve iş olanaklarına yakın olması nedeni ile kırdan kente göç edenlerin tercih ettikleri bir geçiş alanı niteliğindedir (Tandoğan, 2011).

Diğer taraftan İstanbul'da özellikle tarihi kent merkezlerindeki konut alanlarında gözlemlenen ekonomik, fonksiyonel ve sosyal değişim bu alanda da gözlemlenmektedir. Özellikle konut yapıları otel, pansiyon gibi turizm servisine dönüştürmeye yönelik bir değişim içindedir (Ergun ve Dündar, 2004) (Resim 1,2). Tarihi Yarımada'da süren bu ekonomik, fonksiyonel ve sosyal değişiminin iki kaynağı vardır. Birincisi küçük imalat sanayinin kent merkezi dışına taşınma kararıdır. Bu eski kent merkezinde boş yapıların artışına neden olmuştur. Değişimin ikinci kaynağı ise alandaki konut alanlarının plansız olarak turizm servis alanı ve ticari aktivite alanına dönüşümüdür. En büyük değişim konuttan diğer diğer sektörlere olan dönüşümdür.



Resim 1-2: Mahallede yer alan otel, pansiyon ve apart oteller (Tandoğan, Kişisel arşiv).

Trafik açısından özellikle konut alanlarının olduğu ara sokaklar işlek değildir. Ancak bu alanın turistik yer olması nedeni ile bu ara sokaklar otopark kullanılmakta ve birçok taşıt bu sokaklara park etmektedir (Resim 3).



Resim 3: Sokaklara park etmiş araçlar (Tandoğan, Kişisel arşiv).

Mahallenin nüfusu 2016 nüfus sayımına göre 2642 (TUİK, 2016) alanı yaklaşık olarak 25 hektardır³ (İBB, 2008). Mahalle sınırları içinde bir ilköğretim okulu yer almamakta, genel olarak ilköğretim yaşındaki çocuklar bitişik mahalle olan Şehsuvar Mahallesi'nde yürüme mesafesinde yer alan Kadirga İlköğretim Okulu'na devam etmektedir.

³İstanbul iline ait fotogrametrik yöntemle üretilen 1/1000 ölçekli sayısal halihazır haritalar üzerinden hesaplanmıştır.

Mahalle sınırları içinde iki adet çocuk oyun alanı mevcuttur ancak çocukların büyük bir kısmı Şehsuvar Mahallesi'nde yer alan Kadırga Parkı'na gitmektedir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda ebeveynlerin fikirlerine odaklanabilmek için anket yöntemiyle veri toplanmıştır. Anket çalışması Küçük Ayasofya Mahallesi'nde ikamet eden rastgele seçilmiş 7-14 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Anket bulguları SPSS ile analiz edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında 2016 nüfus sayımına göre nüfusu 2642 olan Küçük Ayasofya mahallesinde tüm yaşayan konutlara ulaşılmaya çalışılmış, 7-14 yaşa arasında çocuğu bulunan ve ankete katılmak isteyen tüm ebeveynlerle çalışma gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonunda 110 ebeveyn anketine ulaşılabilmektedir. Çalışmanın temsil gücü düşük olabilir. Çünkü her konutta tek seferde anket çalışması yapılması planlanmıştır. Ulaşılan bazı konutlarda karşılaşılan bireylerin çocuklarının olmaması ya da 7-14 yaş arasında çocuklarının olmaması nedeniyle anket yapılamamıştır. Evinde olmayan, çalışan bazı ebeveynlere de ulaşılamamıştır. Ulaşılan ebeveynlerin bir kısmı ise ankete katılmak istememiştir. TÜİK (2016) adrese dayalı kayıt sistemine göre nüfusu 2642 olan Küçük Ayasofya Mahallesi'nde ortalama hane büyüklüğü 4 olarak alındığında mahallede 660 hane bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma ile gerçekleştirilen 110 anket ile 110 haneye ulaşıldığı dikkate alınır çalışmada gerçekleştirilen anket sayısı, mahallenin % 16,6'sını temsil etmekte olduğu görülmektedir.

Anket, çocuğun fiziksel çevresini oluşturan sokak, okul, çocuk oyun alanlarında ve bu alanlar arasındaki ulaşımında bağımsız hareket hakkına ne kadar sahip olduğunun ve bunun suç korkusu ile ilişkisini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

2. Araştırmanın Sonuçları

2.1 Ebeveyne Göre Mahalle: Güvenli mi? Değil mi?

Küçük Ayasofya Mahallesi'nde ebeveynlerin % 57,2'si oturdukları mahalleyi çocukları açısından güvensiz ya da çok güvensiz bulmaktadır. Oturdukları mahalleyi güvenli bulan ebeveynlerin oranı % 39,1, çok güvenli bulan ebeveynlerin oranı ise % 1,8'dir. Ankete katılan ebeveynlerin % 1,8'i ise bu konuda herhangi bir yorum yapmamıştır (Tablo 1).

Tablo 1: Mahalle Güvenliği

	Cevaplar	Yüzde olarak Cevaplar
Çok güvenli bir mahalle	2	1,8
Güvenli bir mahalle	43	39,1
Güvenli bir mahalle değil ve ya çok güvensiz	63	57,2
Yorum yok /Bilmiyorum	2	1,8
Toplam	100	100

2.2 Ebeveynlerin Sokağa İlişkin Cevaplarının Değerlendirilmesi

Ebeveynlerin % 76,4'ü çocuğunun tek başına ya da arkadaşlarıyla sokakta oyun oynamasına izin vermemektedir. Ebeveynlerin yalnızca % 22,7'si çocuklarının sokakta tek başına ya da arkadaşlarıyla oyun oynayabilmesine izin vermektedir. (Tablo 2).

Tablo 2: Ebeveynlerin sokağa ilişkin cevaplarının değerlendirilmesi

	Cevaplar	Yüzde olarak Cevaplar
Çocuğumun sokakta tek başına ya da arkadaşlarıyla oyun oynamasına izin vermiyorum ancak sokakta benim gözetimde oynayabilir	84	76,4
Çocuğumun sokakta tek başına ya da arkadaşlarıyla oynayabilir	25	22,7
Diğer	1	0,9
Toplam	110	100

Oturdukları mahalleyi güvensiz olarak tanımlayan ebeveynlerin tamamına yakını (% 96,6) ve çok güvensiz olarak tanımlayan ebeveynlerin ise tümü (%100) çocuğunun sokakta tek başına oynamasına izin vermemektedir (Tablo 3).

Oturdukları mahalleyi çok güvenli olarak tanımlayan ebeveynlerin tamamı, güvenli olarak tanımlayan ebeveynlerin yarısına yakını çocuğunun sokakta tek başına oynamasına izin vermemektedir (Tablo 3).

Tablo 3. Ebeveynler açısından mahallenin çocuk açısından güvenliği ile ebeveynlerin çocuklarının sokakta oyun oynamasına izin verme arasındaki ilişki

		Çocuğumun sokakta tek başına ya da arkadaşlarıyla oyun oynamasına izin vermiyorum	Çocuğum sokakta tek başına ya da arkadaşlarıyla oyun oynayabilir	Diğer	Toplam
Mahalleniz çocuklar açısından güvenli mi?	Çok güvenli	2	0	0	2
	%	100	0	0	100
	Güvenli	19	23	1	43
	%	44,2	53,5	2,3	100
	Güvensiz	56	2	0	58
	%	96,6	3,4	0	100
Çok güvensiz	5	0	0	5	
	%	100	0	0	100
Yorum yok	2	0	0	2	
	%	100	0	0	100
Toplam		84	25	1	110
		76,4	22,7	0,9	100

Parametrik olmayan korelasyon analizi göstermiştir ki; Küçük Ayasofya Mahallesi'nde oturan ebeveynlerin mahalleyi çocukları açısından güvenliği bulmalarıyla çocuklarının sokakta oyun oynamasına izin vermeleri orta seviyede pozitif yönde ilişkili (Korelasyon Katsayısı 0,543; $P < .000$) ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır. Kısaca Küçük Ayasofya Mahallesi'ni güvenli bulan ebeveynler çocuklarının sokakta oyun oynamasına da izin vermektedirler.

Ebeveynlerin çocuklarının sokakta tek başına ya da arkadaşlarıyla oyun oynamasına izin vermemelerinin en başta gelen nedeni çevrede yaşanmış/yaşanmakta olan hırsızlık, çocuk tacizi ve gasp gibi suç olayları, çevredeki madde bağımlıları ve yabancı insanların varlığıdır (% 66,4). Ebeveynlerin % 23,6'sı sokaklardaki taşıt trafiği, % 2,7'si ise çocuğunun yaşının küçük olması nedenleri ile çocuklarının sokakta kendisinden bağımsız olarak oyun oynamasına izin vermemektedir (Tablo 4).

Tablo 4: Ebeveynlerin sokakta çocuklarının kendilerinden bağımsız tek başına ya da arkadaşlarıyla oyun oynamasına izin vermemesinin nedenlerin ilişkin cevaplarının değerlendirilmesi

	Cevaplar	Yüzde olarak Cevaplar
Sokaklardaki taşıt trafiği	26	23,6
Çevrede yaşanmış/yaşanmakta olan hırsızlık, çocuk tacizi ve gasp gibi suç olayları, çevrede madde bağımlıları ve yabancı insanların varlığı	73	66,4
Çocuğun yaşının küçük olması	3	2,7
Diğer	2	1,8

* Bu soruda ebeveynler birden fazla seçeneği işaretleyebildiklerinden verilen cevapların yüzdeleri, her şık için ayrı ayrıdır ve sadece evet cevaplarını karşılar.

2.3 Ebeveynlerin Çocuk Oyun Alanlarına İlişkin Cevaplarının Değerlendirilmesi

Ebeveynlerin % 76,4'ü çocuğunun tek başına ya da arkadaşlarıyla çocuk oyun alanında oyun oynamasına izin vermemekte, % 16,4'ü ise izin vermektedir (Tablo 5).

Tablo 5: Ebeveynlerin çocuk oyun alanlarına ilişkin cevaplarının değerlendirilmesi

	Cevaplar	Yüzde olarak Cevaplar
Çocuğumun çocuk oyun alanında tek başına ya da arkadaşlarıyla oyun oynamasına izin vermiyorum ancak benim gözetimde oynayabilir	84	76,4
Çocuğumun çocuk oyun alanlarında tek başına ya da arkadaşlarıyla oynayabilir	18	16,4
Diğer	7	6,4
Yorumsuz	1	0,9
Toplam	110	100

Mahalleyi güvensiz olarak tanımlayan ebeveynlerin (% 89,7) ve çok güvensiz olarak tanımlayan ebeveynlerin büyük çoğunluğu (% 80),

oturdukları mahalleyi güvenli olarak tanımlayan ebeveynlerin yarısından fazlası da (% 60,5) çocuğunun çocuk oyun alanında tek başına oynamasına izin vermemektedir (Tablo 6).

Tablo 6: *Ebeveynler açısından mahallenin çocuk açısından güvenliği ile ebeveynlerin çocuklarının çocuk oyun alanında tek başına oyun oynamasına izin verme arasındaki ilişki*

		Çocuğumun çocuk oyun alanında tek başına ya da arkadaşlarıyla oyun oynamasına izin vermiyorum	Çocuğum çocuk oyun alanında tek başına ya da arkadaşlarıyla oyun oynayabilir	Diğer	Toplam
Mahalleniz çocuklar açısından güvenli mi?	Çok güvenli	1	1	0	2
	%	50	50	0	100
	Güvenli	26	14	3	43
	%	60,5	32,6	7	100
	Güvensiz	52	3	3	58
	%	89,7	5,2	5,2	100
Çok güvensiz	4	0	1	5	
	%	80	0	20	100
Yorum yok	2	0	0	2	
	%	100	0	0	100
Toplam		85	18	7	110
		77,3	16,4	6,4	100

Parametrik olmayan korelasyon analizine göre Küçük Ayasofya Mahallesi'nde oturan ebeveynlerin mahalleyi çocukları açısından güvenli bulmalarıyla çocuklarının çocuk oyun alanında tek başına ya da arkadaşlarıyla oyun oynamasına izin verme arasında düşük seviyede pozitif yönde (Korelasyon Katsayısı 0,301; $P < .000$) ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Ebeveynlerin büyük kısmı (% 72,7) çocuk oyun alanı çevresinde yaşanmış/yaşanmakta olan hırsızlık, çocuk tacizi ve gasp gibi suç olayları; çevredeki madde bağımlıları ve yabancı insanların varlığı nedeni ile çocuklarının çocuk oyun alanında kendisinden bağımsız olarak oyun oynamasına izin vermemektedir. Ebeveynlerin % 10'u çocuk oyun alanı çevresindeki taşıt trafiği, % 4,5'i çocuğunun yaşının küçük olması

nedenleri ile çocuklarına çocuk oyun alanında kendisinden bağımsız olarak oyun oynamasına izin vermemektedir (Tablo 7).

Tablo 7: *Ebeveynlerin çocuk oyun alanında çocuklarının kendilerinden bağımsız tek başına ya da arkadaşlarıyla oyun oynamasına izin vermemesinin nedenlerine ilişkin cevaplarının değerlendirilmesi*

	Cevaplar	Yüzde olarak Cevaplar
Çocuk oyun alanının çevresindeki taşıt trafiği	11	10
Çocuk oyun alanı çevresinde yaşanmış/yaşanmakta olan hırsızlık, çocuk tacizi ve gasp gibi suç olayları; madde bağımlılarının ve yabancı insanların varlığı	80	72,7
Çocuğun yaşının küçük olması	5	4,5
Diğer	3	2,7

* Bu soruda ebeveynler birden fazla seçeneği işaretleyebildiklerinden verilen cevapların yüzdeleri, her şık için ayrı ayrıdır ve sadece evet cevaplarını karşılar.

2.4 Ebeveynlerin Çocuk Oyun Alanlarına Ulaşım İlişkin Cevaplarının Değerlendirilmesi

Ankete katılan ebeveynlerin % 75,5'i çocuklarının mahallede bulunan çocuk oyun alanlarına tek başına ya da arkadaşlarıyla kendisinden bağımsız gitmesine izin vermemekte, yalnızca % 19,1'i izin vermektedir (Tablo 8).

Tablo 8: *Ebeveynlerin çocuk oyun alanlarına ulaşım ilişkin cevaplarının değerlendirilmesi*

	Cevaplar	Yüzde olarak Cevaplar
Çocuğumun çocuk oyun alanına tek başına ya da arkadaşlarıyla gitmesine izin vermiyorum ancak benim gözetimimde gidebilir	83	75,5
Çocuğum tek başına ya da arkadaşlarıyla, benden bağımsız olarak çocuk oyun alanına gidebilir	21	19,1
Diğer	2	1,8

Yorumsuz	4	3,6
Toplam	110	100

Mahalleyi güvensiz olarak tanımlayan ebeveynlerin (% 87,9) ve çok güvensiz olarak tanımlayan ebeveynlerin büyük çoğunluğu (% 80), oturdukları mahalleyi güvenli (% 58,1) ve çok güvenli olarak tanımlayan ebeveynlerin (% 50) yarısı da çocuğunun çocuk oyun alanında tek başına ya da arkadaşlarıyla gitmesine izin vermemektedir (Tablo 9).

Tablo 9: Ebeveynler açısından mahallenin çocuk açısından güvenliği ile ebeveynlerin çocuklarının çocuk oyun alanında tek başına gitmesine izin verme arasındaki ilişki

		Çocuğumun çocuk oyun alanında tek başına ya da arkadaşlarıyla gitmesine izin vermiyorum	Çocuğum çocuk oyun alanında tek başına ya da arkadaşlarıyla gidebilir	Diğer	Toplam
Mahalleniz çocuklar açısından güvenli mi?	Çok güvenli	1	1	0	2
	%	50	50	0	100
	Güvenli	25	18	0	43
	%	58,1	41,9	0	100
	Güvensiz	51	4	3	58
	%	87,9	6,9	5,2	100
Çok güvensiz	4	1	0	5	
	%	80	20	0	100
Yorum yok	2	0	0	2	
	%	100	0	0	100
Toplam		83	24	3	110
		75,5	21,8	2,7	100

Parametrik olmayan korelasyon analizi göstermiştir ki; Küçük Ayasofya Mahallesi'nde oturan ebeveynlerin mahalleyi çocukları açısından güvenliği ile ebeveynlerin çocuklarının çocuk oyun alanına tek başına ya da arkadaşlarıyla gitmesine izin verme arasında düşük seviyede pozitif yönde ilişki (Korelasyon Katsayısı 0,391; $P<.000$) vardır ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır.

Ankete katılan ebeveynlerin çocuklarının kendisinden bağımsız tek başına ya da arkadaşlarıyla çocuk oyun alanına gitmesine izin

vermemesinin en önemli nedeni çocuk oyun alanı çevresinde yaşanmış/yaşanmakta olan hırsızlık, çocuk tacizi ve gasp gibi suç olayları; madde bağımlılarının ve yabancı insanların varlığıdır (% 73,6). Diğer nedenler sokak ve mahalledeki taşıt trafiği (% 20), çocuğun yaşının küçüklüğü (% 5,5), çocuk oyun alanının eve uzak olması (% 0,9) olarak sıralanmaktadır (Tablo 10).

Tablo 10: *Ebeveynlerin çocuklarının çocuk oyun alanına kendisinden bağımsız tek başına ya da arkadaşlarıyla gitmesine izin vermemesinin nedenlerine ilişkin cevaplarının değerlendirilmesi*

	Cevaplar	Yüzde olarak Cevaplar
Sokak ve mahalledeki taşıt trafiği	22	20
Çocuk oyun alanı çevresinde yaşanmış/yaşanmakta olan hırsızlık, çocuk tacizi ve gasp gibi suç olayları; madde bağımlılarının ve yabancı insanların varlığı	81	73,6
Çocuğun yaşının küçük olması	6	5,5
Çocuk oyun alanı eve uzak	1	0,9
Diğer	2	1,8

* Bu soruda ebeveynler birden fazla seçeneği işaretleyebildiklerinden verilen cevapların yüzdeleri, her şık için ayrı ayrıdır ve sadece evet cevaplarını karşılar.

2.5 Ebeveynlerin Okula Ulaşımına İlişkin Cevaplarının Değerlendirilmesi

Ankete katılan ebeveynlerin cevaplarına göre çocukların % 69,1'i okula ulaşımı ebeveynle birlikte yürüyerek gerçekleştirmektedir. Çocukların yalnızca %16,4'ü okula ebeveyninden bağımsız tek başına ya da arkadaşlarıyla birlikte yürüyerek ya da bisikleti ile gidebilmektedir. Çocukların % 6,4'ü ise okula servis ile % 4,5'i aileye ait otomobil ile gitmektedir (Tablo 11).

Tablo 11: *Ebeveynlerin okula ulaşımına ilişkin cevaplarının değerlendirilmesi*

	Cevaplar	Yüzde olarak Cevaplar
Çocuğum okula tek başına gitmesine izin	76	69,1

vermiyorum, benimle yürüyerek gidiyor		
Çocuğum okula tek başına ya da arkadaşlarıyla yürüyerek/bisiklet ile gidiyor	18	16,4
Çocuğum okula ailemize ait otomobil ile gidiyor	5	4,5
Çocuğum okula servis ile gidiyor	7	6,4
Diğer	3	2,7
Yorumsuz	1	0,9
Toplam	110	100

Mahalleyi güvensiz olarak tanımlayan ebeveynlerin büyük çoğunluğu (% 81), çok güvensiz olarak tanımlayan ebeveynlerin tamamı (% 100), oturdukları mahalleyi güvenli bulan ebeveynlerin yarısından fazlası (% 51,2) çocuğunun okula tek başına ya da arkadaşlarıyla gitmesine izin vermemektedir (Tablo 12).

Tablo 12: Ebeveynler açısından mahallenin çocuk açısından güvenliği ile ebeveynlerin çocuklarının okula tek başına gitmesine izin verme arasındaki ilişki

		Çocuğumun okula tek başına gitmesine izin vermiyorum	Çocuğum okula tek başına gidebilir	Çocuğum okula ailemize ait otomobil ile gidiyor	Çocuğum okula servis ile gidiyor	Diğer	Toplam
Mahalleniz çocuklar açısından güvenli mi?	Çok güvenli	0	1	1	0	0	2
	%	0	50	50	0	0	100
	Güvenli	22	12	4	2	3	43
	%	51,2	27,9	9,3	4,7	7	100
	Güvensiz	47	5	0	5	1	58
	%	81	8,6	0	8,6	1,7	100
	Çok güvensiz	5	0	0	0	0	5
	%	100	0	0	0	0	100
	Yorum yok	2	0	0	0	0	2
	%	100	0	0	0	0	100

Toplam	76	18	5	7	4	110
	69,1	16,4	4,5	6,4	3,6	100

Parametrik olmayan korelasyon analizi sonucunda Küçük Ayasofya Mahallesi'nde ebeveynler açısından mahallenin çocuk açısından güvenliği ile ebeveynlerin çocuklarının okula tek başına ya da arkadaşlarıyla gitmesine izin verme arasında düşük seviyede pozitif yönde ilişkili (Korelasyon Katsayısı 0,367; $P < .000$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Ebeveynlerin % 68,2'si çevrede yaşanmış/yaşanmakta olan hırsızlık, çocuk tacizi ve gasp gibi suç olayları; madde bağımlılarının ve yabancı insanların varlığı,

Ebeveynlerin çocuklarının kendisinden bağımsız tek başına ya da arkadaşlarıyla okula gitmesine izin vermemesinin en önemli nedeni çevrede yaşanmış/yaşanmakta olan hırsızlık, çocuk tacizi ve gasp gibi suç olayları; madde bağımlılarının ve yabancı insanların varlığıdır (% 68,2). Diğer nedenler sırasıyla okula gitmek için çocuğun izlemesi gereken rota ve sokaklardaki taşıt trafiği (% 30), okulun eve uzak olması (% 6,4), çocuğun yaşının küçük olması (% 1,8) ve okul çevresinde bulunan yabancı insanların varlığıdır (% 1,8) - (Tablo 13).

Tablo 13: Ebeveynlerin çocuklarının okula kendisinden bağımsız tek başına ya da arkadaşlarıyla gitmesine izin vermemesinin nedenlerine ilişkin cevaplarının değerlendirilmesi

	Cevaplar	Yüzde olarak Cevaplar
Okul gitmesi için izlemesi gereken rota ve sokaklardaki taşıt trafiği	33	30
Çevrede yaşanmış/yaşanmakta olan hırsızlık, çocuk tacizi ve gasp gibi suç olayları; madde bağımlılarının ve yabancı insanların varlığı	75	68,2
Çocuğun yaşının küçük olması	2	1,8
Okul çevresinde bulunan yabancı insanların varlığı	2	1,8
Okul eve çok uzak	7	6,4
Diğer	4	3,6

* Bu soruda ebeveynler birden fazla seçeneği işaretleyebildiklerinden verilen cevapların yüzdeleri, her şık için ayrı ayrıdır ve sadece evet cevaplarını karşılar.

2.6 Suç Korkusu ve Nedenleri

Ebeveynlerin sahip olduğu suç korkusunun nedenlerini ve daha önce suça maruz kalıp kalmadıklarını öğrenmek için sorulan soruya verilen cevapların değerlendirilmesine göre, daha önce suça maruz kalan ya da suça şahit olan ebeveyn sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu özellikle çocuk tacizi (% 33,6) ve çocuk kaçırma (% 35,5) gibi suçla ilişkin olayların konuşulduğunu duyduğunu belirtmişlerdir.

Çocuk tacizi, çocuk kaçırma, okul önlerinde okul harici kişilerce çocuğunuzun rahatsız edilmesi, madde bağımlıları alkollü şahıslarca tacize uğrama, hırsızlık ve trafik kazası olayları ile ilgili olarak bizzat kendisinin ve çocuğunun mağdur olduğunu söyleyen ebeveynlerin oranı sıfır ya da sıfıra yakındır. Aynı olaylarla ilgili olarak şahit olduğunu belirten ebeveynlerin en yüksek oranı % 13,6 ile madde bağımlıları alkollü şahıslarca tacize uğrama konusundadır. Komşu/tanıdığının başına geldiğini söyleyen ebeveynlerin en yüksek oranı % 24,5 ile hırsızlık konusundadır.

Çocuk tacizi, çocuk kaçırma, okul önlerinde okul harici kişilerce çocuğunuzun rahatsız edilmesi, madde bağımlıları alkollü şahıslarca tacize uğrama, hırsızlık ve trafik kazası olayları ile ilgili olarak medyadan duyduğunu söyleyen ebeveynlerin oranı da oldukça düşüktür.

Ancak bu soruya verilen cevaplar değerlendirildiğinde ebeveynlerin büyük oranda çocuk tacizi, çocuk kaçırma, okul önlerinde okul harici kişilerce çocuğunuzun rahatsız edilmesi, madde bağımlıları alkollü şahıslarca tacize uğrama, hırsızlık ve trafik kazası olayları ile ilgili olarak hiç bir fikirlerinin olmadığını belirttikleri görülmektedir (Tablo 14).

Tablo 14: Suç korkusunun nedenleri*

	Çocuk tacizi (%)	Çocuk kaçırma (%)	Okul önlerinde okul harici kişilerce çocuğunuzun rahatsız edilmesi (%)	Madde bağımlıları alkollü şahıslarca tacize uğramak (%)	Hırsızlık vb. (%)	Trafik kazası (%)
Bizzat siz/çocuğunuz mağdur	0	0	0	0	1,8	0,9
Şahit oldunuz	2,7	0,9	4,5	13,6	12,7	1,8
Komşunuzun/tanıdığının başına geldi	17,3	15,5	8,2	8,2	24,5	1,8

Konuşulduğunu duyduunuz	33,6	35,5	15,5	29,1	12,7	10
Medyadan duyduunuz	2,7	2,7	0	0	0,9	16,1
Fikrim yok	43,6	45,5	71,8	49,1	47,3	83,6

* Bu soruda ebeveynler birden fazla seçeneği işaretleyebildiklerinden verilen cevapların yüzdeleri, her şık için ayrı ayrıdır ve sadece evet cevaplarını karşılar.

Sonuç

Bu çalışmada Küçük Ayasofya Mahallesi örneğinde kent merkezindeki konut alanlarında ebeveynlerin suç korkusunu ölçmek ve bu alanlarda çocuğun bağımsız hareket edebilme hakkına ne derece sahip olduğunun ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma alanı olarak kentleşmenin getirdiği sorunları belirgin bir şekilde yaşayan ve şu an konut alanlarının fonksiyonel ve sosyal bir değişim içinde olduğu tarihi bir kent merkezi olan ve Tarihi Yarımada'da bulunan Küçük Ayasofya Mahallesi seçilmiş ve burada yaşayan ebeveynlerle bir anket çalışması yapılmıştır.

Çalışmanın gerçekleştirildiği Küçük Ayasofya Mahallesi, anketlerin değerlendirilmesine göre ebeveynler tarafından büyük oranda güvensiz bulunmaktadır (% 57,2). Ancak mahalleyi güvenli bulan ebeveynlerin oranı göz ardı edilecek kadar düşük değildir (40,9). Buna rağmen çalışma alanında sokakta ve çocuk oyun alanında oynama, okula ve çocuk oyun alanına seyahat konusunda çocuğa ebeveyn tarafından bir takım kısıtlamalar getirilmektedir. Mahallede çocukların büyük oranı sokakta ve çocuk oyun alanında ebeveyninden bağımsız tek başına ya da arkadaşlarıyla oyun oynayamamakta, okula ve çocuk oyun alanına ebeveyninden bağımsız tek başına ya da arkadaşlarıyla yürüyerek gidememektedir. Kısaca yerleşme alanında çocuklar sokakta, çocuk oyun alanında ve fiziksel çevresini oluşturan mekanlar arasındaki ulaşımında bağımsız hareket hakkına sahip değildir.

Çalışmanın bir başka bir sonucuna göre ebeveynlerin bir kısmının mahalleyi güvenli bulsa da çocuklarının bağımsız hareketliğini kısıtladıkları görülmektedir. Örneğin oturdukları mahalleyi çok güvenli olarak tanımlayan ebeveynlerin hiç biri çocuğunun sokakta tek başına oynamasına izin vermezken, mahalleyi güvenli olarak tanımlayan ebeveynlerin yarısına yakını çocuğunun sokakta tek başına oynamasına izin vermemektedir. Benzer olarak oturdukları mahalleyi güvenli olarak tanımlayan ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocuğunun çocuk oyun

alanında tek başına oynamasına ve çocuğunun çocuk oyun alanında tek başına ya da arkadaşlarıyla gitmesine izin vermemektedir. Oturdukları mahalleyi güvenli bulan ebeveynlerin yarısından fazlası ise çocuğunun okula tek başına ya da arkadaşlarıyla gitmesine izin vermemektedir. Görüldüğü gibi ebeveynler oturdukları mahalleyi güvenli bulsalar da çocuklarının bağımsız hareketliliğini kısıtlamaktadırlar. Ebeveynlerin çocuklarının bağımsız hareketliliği kısıtlanma nedenlerinden en başta geleni çevrede yaşanmış/yaşanmakta olan hırsızlık, çocuk tacizi ve gasp gibi suç olayları, madde bağımlıları ve yabancı insanların varlığı diğer bir deyişle suç korkusu olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre Küçük Ayasofya Mahallesi'nde ebeveynlerin yüksek oranda suç korkusuna sahip olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin suç korkularının nedeni incelendiğinde ise çocuk tacizi, çocuk kaçırma, okul önlerinde okul harici kişilerce çocuğunun rahatsız edilmesi, madde bağımlıları alkollü şahıslarca tacize uğrama, hırsızlık ve trafik kazası olayları ile ilgili olarak büyük oranda ebeveynlerin hiç bir fikirlerinin olmadığını belirttikleri görülmektedir. Sokakta ve çocuk oyun alanında oynama, okula ve çocuk oyun alanına seyahat konusunda çocuğun serbest hareket hakkı ebeveynler tarafından büyük oranda suç korkusu nedeni ile kısıtlanırken suç korkusu ile ilgili ebeveynlerin korku kaynağı ise bulunmamaktadır. Yalnızca ebeveynlerin çocuk tacizi ve çocuk kaçırma konuları ile ilgili olarak konuşmaların olduğu ve bu konuşmaları duyduklarını belirtmişlerdir. Ancak yine de suç korkusu nedeni ile çocuğun bağımsız hareketliliğine yüksek oranda getirilen kısıtlamalar dikkate alındığında ebeveynlerin suç korkusuna ilişkin korku kaynaklarının bulunmaması araştırılması gereken bir konudur.

Çalışma alanı olan Küçük Ayasofya Mahallesi kentleşmenin getirdiği sorunları belirgin bir şekilde yaşayan ve şu an konut alanlarının fonksiyonel ve sosyal bir değişim içinde olduğu tarihi bir kent merkezinde yer alan bir yerleşme alanıdır. Çalışmanın sonuçlarına göre Küçük Ayasofya Mahallesi örneğinde kent merkezindeki konut alanlarında ebeveynlerin çevreye duyduğu güvensizlik nedeni ile suç korkusuna sahip olduğu ve bu nedenle çocuğun bağımsız hareket edebilirliğini kısıtlamakta olduğu belirlenmiştir. Çocuk Küçük Ayasofya Mahallesi örneğinde kent merkezindeki yerleşme alanında bağımsız hareket hakkına sahip değildir.

Çocuğun gelişiminde kent mekanında ebeveynlerden bağımsız hareketliliği büyük önem taşımaktadır. Çocukların kent mekanında bağımsız hareket edebilirliğinden mahrum olmaları ise diğer insanlarla karşılaşma ve çevreyi kendi başlarına deneyimleme olanaklarından mahrum olmaları

dolayısıyla gelişimlerinin negatif yönde etkileneceği anlamına gelmektedir.

Bu doğrultuda kent içinde tüm mekanların çocuğun gelişimini teşvik edecek şekilde oyun eylemine ve bağımsız hareketliliğine olanak sağlayacak şekilde güvenli mekanlar haline getirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle başta politika yapıcılar olmak üzere yerel yönetimlere, plancılara, mimarlara önemli görevler düşmektedir.

Son olarak hızlı kentleşmeye bağlı olarak yaşanan suç korkusu ve çocuğun bağımsız hareketliliği konusunda yapılan bu çalışmanın devamında, Türkiye’de farklı şehirlerde benzer ama karşılaştırmalı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Çardak, B. (2012). Kadınların Suç Korkuları Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Güvenlik Bilimleri Dergisi*, Kasım 2012, 1(1), 23-45.
- Dolu, O., Uludağ, Ş., Doğutaş, C. (2010). Suç Korkusu: Nedenleri, Sonuçları ve Güvenlik Politikaları. *A.Ü. Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 65 (1), 57–81.
- Ergun, N. and Dundar, D. (2004). Functional Changes as an Indicator of Transformation Near The Old City Centre of Istanbul, *European Planning Studies*, 12(5),723-738.
- Ferraro, Kenneth F. (1995). *Fear of Crime: Interpreting Victimization Risk*. Albany: State University of New York Press.
- Gaster, S. (1992). Historical Changes in Children’s Access to Us Cities: A Critical Review. *Children’s Environments*, 9(2), 23–36.
- Heurlin-Norinder, M. (1996). Children, Environment and Independent Mobility. Paper presented at IAPS 14, Stockholm, Sweden.
- Hillman, M., Adams, J., Whitelegg, J. (1990). *One False Move, A Study of Children’s Independent Mobility*. London: Policy Studies Institute.
- Hillman, M. (1999). The Impact of Transport Policy on Children's Development. Paper presented at the Canterbury Safe Routes to Schools Project Seminar, Canterbury Christ Church University College, 29 May 1999. Accessed 29 March 2010, from <http://www.spokeseastkent.org.uk/mayer.php>.

- Huttenmoser M. and Degen-Zimmerman, D. (1995). Lebensraume für Kinder, Empirische Untersuchungen zur Bedeutung des Wohnumfeldes für den Alltag und die Entwicklung der Kinder, Bericht 70 des National Forschungsprogram Stadt und Verkehr (Room for Children: Empirical Research into the Influence of the Daily Environment for Children's Development, National research Program for City and Transport), Zurich.
- İBB, (2008). İstanbul İli'ne Ait Fotogrametrik Yöntemle Üretilen 1/1000 Ölçekli Sayısal Halihazır Haritalar. Harita Müdürlüğü: İstanbul.
- Kytta, M. (2004). The Extent of Children's Independent Mobility and the Number of Actualized Affordances as Criteria For Child-Friendly Environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24 (2004), 179–198.
- Leden, L., Per Gårder, P., Schirokoff, A., Monderde-i-Bort, H., Johansson, C., Basbas, S. (2014). A Sustainable City Environment Through Child Safety and Mobility—A Challenge Based on ITS? *Accident Analysis & Prevention*, 62, 406-414.
- Malone, K. (2007). The Bubble-Wrap Generation: Children Growing up in Walled Gardens. *Environmental Education Research*, 13 (4): 513–527.
- Norinder, M. H. (1996). Children, Environment and Independent Mobility. In *Evolving Environmental Ideals - Changing Way of Life, Values and Design Practices*, IAPS 14 Conference Proceedings, 314-323. IAPS. Stockholm, Sweden: Royal Institute of Technology.
- Nansen, B., Gibbs, L., MacDougall, C., Vetere, F., Ross, N. J. & J McKendrick, J. (2015). Children's Interdependent Mobility: Compositions, Collaborations and Compromises. *Children's Geographies*, 13(4), 467-481, Doi: 10.1080/14733285.2014.887813.
- O'Brien, M., Jones, D., & Sloan, D. (2000). Children's Independent Spatial Mobility in the Urban Public Realm. *Childhood*, 7(3), 257–277.
- Öztoprak, Y., Lux, K.M., Gürsesli, S., İpek, Z., Sezgin, B. G., Göloğlu, C., Bağ, B. (2012). Çocukların Sokakta Oyun Oynamalarına İzin Verilmemesi-Ebeveynin Suç Korkusu İlişkisi, Erişim tarihi:01.11.2017, <http://tip.baskent.edu.tr/kw/upload/600/dosyalar/cg/sempozyum/ogrsmmpznm13/13.S20.pdf>

- Reşitoğlu, H.Ü. (2017). Diğerleri için Duyulan Suç Korkusu. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 41, ss. 145-160.
- Ross, N. J. (2007). My Journey to School...: Foregrounding the Meaning of School Journeys and Children's Engagements and Interactions in Their Everyday Localities. *Children's Geographies*, 5(4), 373-391.
- Rivkin, M. (1997). The Schoolyard Habitat Movement: What it is and Why Children Need it, *Early Childhood Education Journal*, (25)1, 61-66.
- Shaw, B., Watson, B., Frauendienst, B., Andreas Redecker, A., Tim, J., Hillman, M. (2013). *Children's Independent Mobility: A Comparative Study in England and Germany (1971-2010)*, The Policy Studies Institute, London.
- Skelton, T. (2009) Children's Geographies/Geographies of Children: Play, Work, Mobilities and Migration. *Geography Compass*, 3(4), 1430-1448.
- Stokes, M., A. (2009). Stranger Danger: Child Protection and Parental Fears in the Risk Society. *Amsterdam Social Science*, 1(3), 6-24.
- Shaw, C., McKay, H., (1942), *Juvenile Delinquency and Urban Areas*. Chicago: Univ. Press.
- Tandoğan, O. (2011). *Çocuk Dostu Çevre İçin Kentsel Mekana İlişkin Tasarım ve Planlama İlkelerinin Oluşturulması (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tandy, C. A. (1999). Children's Diminishing Play Space: A Study of Intergenerational Change in Children's Use of Their Neighborhoods. *Australian Geographical Studies*, 37(2), 154-164.
- Tranter, P. (1993). Children's Mobility in Canberra: Confinement or Independence? Monograph series No. 7, Department of Geography and Oceanography. University College, Australian Defence Force Academy, Canberra.
- Tranter, P. and Doyle, J. (1996). Reclaiming the Residential Street as Playspace. *International Play Journal*, 4, 81-97.
- Tranter, P., and Whitelegg, J. (1994). Children's Travel Behaviours in Canberra: Car-Dependent Lifestyles in a Low-density City. *Journal of Transport Geography*, 2(4), 265-27.

- Tudor-Locke, C., Ainsworth, B., & Popkin, B. (2001). Active Commuting to School: An Overlooked Source of Children's Physical Activity? *Sports Medicine*, 31(5), 309-313.
- Tuik (2016). MEDAS Merkezi Dağıtım Sistemi. Türkiye, Erişim tarihi: 15 Ekim 2016, <http://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=98&locale=tr>.
- Valentine, G. and J McKendrick, J. (1997). Children's Outdoor Play: Exploring Parental Concerns About Children's Safety and The Changing Nature of Childhood, *Geoforum*, 28(2), 219–235.
- Warr, M. (2000). Fear of Crime in the United States: Avenues for Research and Policy. David Duffee (Ed.), *Measurement and Analysis of Crime and Justice: Criminal Justice*, 4, içinde (s.451-490). Washington, DC: Department of Justice.
- Yirmibeşoğlu, F. ve Ergun, N. (2007). İstanbul'da Suç. Dosya 6: Kent ve Suç, TMMOB Mimarlar Odası, Ankara Şubesi, No. 55, s: 24-29.
- Zomervrucht,J. (2005). Inviting Streets for Children, Some Lessons and Results of the Childstreet 2005 Conference in Delft, Huizen, The Netherlands, Veilig Verkeer Nederland. Retrieved July 08, 2007, from http://www.urban.nl/childstreet2005/downloads/Stuttgart/zomwevrucht_paper_stuttgart.pdf
- Zubrick, S., Wood, L., Villanueva, K., Wood, G., Giles-Corti, B., Christian, H. (2010). Nothing But Fear Itself, Parental Fear as a Determinant Impacting on Child Physical Activity and Independent Mobility, Victorian Health Promotion Foundation.

KÜÇÜREK ÖYKÜDE EPIFAN

F.Gül KOÇSOY¹

Öz: Bu çalışma, edebi bir kavram olarak epifan ile küçürek öykü türü arasındaki ortak noktaları bulmayı ve örnek öykülerle bunları göstermeyi amaçlar. Anlık idrak, şiirsellik ve kalıcı davranış değişikliklerine yönelme gücü, hem tinsel açılımları ifade etme aracı/teknigi/deneyimi olan ve ontolojik niteliğe sahip epifanda, hem de felsefi içerikli ve açık uçlu olan küçürek öyküde mevcuttur. Epifan ve küçürek öyküde sıradan ve bilindik görünen olgular farklı boyutlarıyla göz önüne serilir ve bireysel boyutta yaşanan deneyimler evrensellik kazanır. Epifan ve küçürek öykünün ortak amacı okuyucuya yaşamın/varlığın özünü ilgili hakikatleri duyumsatıp yeni bakış açılarını benimsetmek ve bu süreci başka deneyimler için de uygulama alışkanlığı kazandırmaktır. Tıpkı diğer türlerdeki epifanlar gibi küçürek öyküde yer alan epifan da, metnin sonlandığı/kapandığı noktada okuyucuda sarsıcı bir etki bırakarak başlar, onun hızlı bir duygusal ve düşünsel süreci deneyimlemesine neden olur ve sonrasında söz konusu olay veya olguya dair yeni anlamalar, değerler ve inançlar üretip onları içselleştirmesini sağlar. Bu bağlamda küçürek öykü doğrudan epifanı çağrıştırmaktadır. Az ve öz yapısıyla kabul edilmiş gerçeklerin sorgulanması ve farklı açılarla yeniden inşasını öngörmektedir. Okur, epifan yaşayarak gerçeklerin göreceli olduğunu bir kez daha anımsayacak ve olay/olgulara farklı açılardan bakmanın yaşamı olumlu yönde etkilediğini görecektir. Bu ise edebiyatın temel işlevidir; epifan ve küçürek öykü bu işlevi birlikte yerine getirmektedir.

Anahtar Sözcükler: Küçürek Öykü, Epifan, Tinsel Açılım, Anlık İdrak, Göreceli Gerçek.

EPIPHANY IN SUDDEN FICTION

Abstract: This study aims at finding the common points between epiphany as a literary concept and sudden fiction genre and demonstrating them through sample stories. Epiphany which is the means/technique/experience of explaining spiritual insights has ontological feature and shares with philosophical and open-ended sudden fiction momentary perception, poetic nature and the power of leading to the permanent changes in behaviours. Both in

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü. fgulcocsoy@firat.edu.tr.

epiphany and sudden fiction, seemingly ordinary and known phenomena, with their different aspects are shown and the individual experiences gain universal particularity. The common purpose of epiphany and sudden fiction is to make the reader sense the truths about the essence of life/being, adopt new points of view and gain the habit of exercising this process for other experiences. The epiphany in sudden fiction, like the ones in other genres, begins at the ending/closure leaving a shocking impact on the reader. It motives her/him to experience a rapid emotional and intellectual process and to produce new understandings, values and beliefs on the particular event/phenomenon and to internalize them. In this context, sudden fiction directly reminds us of epiphany. With its concise texture, it prescribes that accepted truths should be questioned and rebuilt by new views. The reader, by experiencing epiphany, will once again remember that truths are relative and see that evaluating events/phenomena by different views affects life positively. This is the main function of literature; epiphany and sudden fiction actualize this function together.

Keywords: Sudden Fiction, Epiphany, Spiritual Insight, Momentary Perception, Relative Truth.

Giriş

Mitolojik ve dini bağlamlardaki anlamlarının yanı sıra, estetik kuramda önemli bir yeri olan epifan deneyimi, Romantik ve Modernist akımın öncüleri tarafından anlık tinsel açılımları ve varoluşun farkına varıldığı anları (W. Wordsworth ve J. Joyce gibi) ifade etmede sıkça dile getirilmiştir. Küçük, sıradan ve bilindik görünen olguların insan yaşamında aslında önemli olduğu veya olabileceği gerçeğine dikkat çekme aracı/tekniki de olan epifan, metinlerde bireysel sınırları aşır, toplumsal ve evrensel boyutta başka bireylerle ortak paydalar kurulmasına zemin hazırlar. Bir başka deyişle, öznel deneyim toplumsal, hatta evrensel deneyime dönüşür. Bu tür olaylardan evrensel değerlere de ulaşılır ve farklı bir bakış açısıyla bakılarak bu değerlerin yeniden ama farklı bir boyutuyla anlık sezilişi ve algılanışı gerçekleşir. Bu bağlamda epifan “[b]ir nesne, sahne, olay ya da zihnin hatırlanması bir sürecinden kaynaklanan, kendisini her ne ürettiyse onun özelliğinin veya katı mantıksal bağının dışında gerçekleşen ani tinsel bir tezahürdür” (Beja, 1971,18) ve bireysel çerçevede deneyimlenen düşünsel, duyuşsal ve duygusal deneyimleri anlatır.

Romantik, modernist ve postmodernist edebiyatta çok önemli yere sahip olan ‘an’ların birçoğu da aslında epifan sınıfına girer. Bu anlar, yaşama şekil verecek kadar önemlidir, çünkü önemli ve merkezi gerçekleri fark etmek, karar vermek ve sonrasında içselleştirme sürecinde de etkili olur.

Bilindik bir konuya yeni yorum getirmek için yazar, farklı bir bakış açısı benimsemek ve bunu okuyucuya sunmak zorundadır. İletmek istediği mesaj ile okuyucunun anladığı örtüşecek biçimde dil ve mantık oyunlarına başvurarak bu bakış açısını pekiştirip, söz konusu gerçeğin önceden düşünülmemiş boyutuna dikkat çeker. Bu gerçekler genellikle yaşamın, sevginin, ölümün, doğanın ve insan ilişkilerinin anlamına dairdir. İnsanın varoluşsal yalnızlığı, grotesk durumu, kader olgusu gibi derin ve büyük meseleler, bazen kan donduran bazen de gülümseten yeni anlamalarla göz önüne serilir. Epifanlar, insan için dünyayı anlayıp inanç formülleri ve değer üretmede ciddi, önemli ve köşe taşı deneyimlerdir. Önceden duyulan veya bilindiği zannedilen ama zihinde net olmayan bir olgu, bu deneyimle netlik kazanır ve sahiplenilir. Bilinçli bulunduğu zannedilen yaşamda, kapalı (ama açık zannedilen) bir gerçeğin açılmasısıyla, yani bu özel anlarla bilinç kazanılır. Buna bir tür üst bilinç demek yanlış olmaz. Epifan, yoruma ulaşana kadar okuyucunun metni anlamak için sarf edeceği mantıksal veya düşsel süreçlerden kaynaklanmasına rağmen, anlık bir farkındalık oluşumudur, yani bu süreçleri kapsamaz ve okumayı bitirir bitirmez zihinde oluşan bir etkidir. Kalıcı etkisi, kazanılmış ve öğrenilmiş, artık unutulmayacak olan zihinsel bir davranış şekline dönüşür ve değişik bakış açılarına hoşgörü alışkanlığı kazandırır. Epifandan sonra söz konusu olguya bakış, bilinç düzeyinde değişmiş olur.

1. Küçürek Öykü ve Epifan İlişkisi

Çoğunlukla postmodern dönemde sayıca artan ve rağbet gören felsefi içerikli, açık uçlu karma bir edebi tür olarak küçürek öykünün doğasına epifan rahatlıkla uymaktadır. İngilizce’de ‘flash’ (ani ve kısa parıltı) ve ‘sudden’ (ani) adlandırmalarıyla da bilinen bu tür zaten epifanı çağrıştırmaktadır. Bir taraftan postmodern durumun getirdiği sıradanlık, umutsuzluk, sıkıcılık ve sıkışmışlık hissiyle yüzleşme, diğer taraftan bu histen zaman zaman oyunsuluk aracılığıyla anlık kopuş, uzaklaşma ve ferahlama anlarını yaşatan küçürek öyküde, olay örgüsünden çok yarım kalmışlık hissi veren ayrıntıya dayalı gerçekler ve şaşırtıcı hatta şok edici bir sonuç/kapanış ön plandadır. Epifan bu noktada, söz konusu gerçekleri atlama tahtası olarak kullanıp daha geniş bir gerçeğin/gerçeklerin ufkuyla açılmak yolunda anlık aydınlanmalar ve etkiler sunar. Sıradan bir düşünce veya olay/olguyla başlayıp umulmadık biçimde biten/kapanan ve metnin gidişinden farklı, bambaşka bir duygu ve düşünce atmosferine, yani epifana geçilir. İçsel bir itkiyle kendiliğinden ortaya çıkan bu deneyim hızlı bir zihni egzersize yol açar. Sırasıyla algı, duygu, düşünce ve anlamlandırma yer alır. Dolayısıyla, okuyucu öyküye başladığında zaten etkin olarak olayın/olgunun içindedir ve öykü düz anlamsal olarak

bitmez; okuyucu belki bir kez daha okuyup kendi sonucuna varacaktır. Bu sonuç - epifan birlikteliği geniş anlamda yaşama dair olduğu için, şaşırtıcı, şok edici, belki korkutucu ve sarsıcı bir etki bırakır. Şiir gibi küçürek öykü de kısa olduğu için epifaniktir, ya da epifanik olduğu için bu kadar kısadır denebilir.

Küçürek öykülerde yazar metinde söz sahibi olmayıp sadece duygu ve düşüncelere pencere açtığından, okuyucu, metindeki anlamla baş başa/karşı karşıya kalır. Ya onunla hemfikir olacak, ya da metnin meydan okumalarına (okurun alıştığı, bildiği, kabul ettiğinin dışında kalan yorumlara) tepki vermek, cevap vermek, anlamak için durmak zorunda kalacaktır. Durduğu anda ise epifan deneyimiyle yüzleşecektir. Küçürek öykü, az ve öz yapısıyla zamanın, insan durumunun çelişkilerini olduğu kadar genel kabul görmüş bilgileri bile sorgulatır ve yeni düşünce ufuklarına ilham kaynağı olur. Estetik zevkin ve tepkinin kendiliğinden ortaya çıktığını ve anlık olduğunu farz edersek, epifanın sanattan yani küçürek öyküden felsefeye uzanan bir köprü olduğu sonucuna varırız. Estetik, güzel olanı farklı ton ve boyutlarıyla ontolojik ve epistemolojik yönleriyle deneyimleme/düşünme olduğuna göre, dikkatimizi haz boyutuyla çeken deneyimler sonrasında yargı sürecimize, değer ve tavır takınmamıza yardım eden unsur ontolojik bir kavram da olan epifan olmaktadır. Bu noktada edebiyatın işlevi yerine getirilir: duygulara, düşüncelere hitap edip insanda olumlu evrensel değerler ve farkındalıklar oluşturmak.

Küçürek öykü yazarı, varoluş ve aydınlanma anları olan epifan ile yaşamın özüne dair nadir olgu ve hakikatleri okuyucuya duyumsatıp fark ettirirken, nesnel zaman tüneline bir parantez açıp mekân-zamansal o parantezde okuyucuyu ani idrak noktasına sürükler. Bu, okuyucu açısından nesnel zamanın durması ve bir kenara bırakılması ve öznel zamanın genişlemesi demektir. Duyumsamaların gerçekleştiği bu olağanüstü ve yegâne anlarda farkındalık kristalleşip tüm yoğunluğuyla netleşir ve kendini özne içinde açılar.

Romantik, modernist ve postmodernist akımlarla kendini gösteren epifan ve küçürek öykü örnekleri de aşağıda bu akımlardan seçilen öykülerle ve estetik kurama dayalı olarak tür eleştirisi (genre criticism) yöntemiyle ele alınacaktır. Epifan kavramı, bu öyküler üzerinden gösterilecek ve varlığı kanıtlanacaktır.

2.Küçürek Öykü ve Epifan İlişkisine Dair Örnekler

Romantik akımın İngiliz edebiyatındaki önemli temsilcilerinden Oscar Wilde'ın (1854-1900) "Çırac" ("The Disciple"-1894) adlı çok kısa

öyküsü, ya da düzyazı şiiri, genel kabul görmüş mitolojik bir inancı yapı bozuma uğratar:

Narkissos öldüğünde, zevk pınarı bir tatlı su havuzundan tuzlu gözyaşı havuzuna dönüştü; Oreas'lar pınara şarkılar söyleyip teselli etmek için ağlayarak ormandan çıkıp geldiler.

Pınarın bir tatlı su havuzundan tuzlu gözyaşı havuzuna dönüştüğünü görünce, yeşil saç örgülerini çözüp pınara seslendiler, "Narkissos için böyle yas tutmana şaşırmadık, çünkü o çok güzeldi," dediler.

"Narkissos güzel miydi?" dedi pınar.

"Bunu senden iyi kim bilebilir?" diye cevap verdi Oreaslar. "Bizim yanımızdan geçip giderdi hep, ama seni yalnız bırakmazdı, toprağa uzanıp sana bakar, senin sularının aynasında kendi güzelliğinin aksini seyrederdi."

Pınar şöyle cevap verdi: "Ama ben Narkissos'u, toprağa uzanıp bana baktığı zaman, onun gözlerinin aynasında hep kendi güzelliğimin aksini gördüğüm için severdim" (Wilde, 2009, 247).

Wilde, Narkissos' un bilinen öyküsünü, gölün kenarında kendi aksini görüp âşık olması ve o arzu nesnesine kavuşamadığı için üzüntüsünden intihar ederek boğulduğu yerden çıkan çiçeğe nergis denmesini yeniden ele alır ve farklı bir biçimde bitirir. Göl ile onun kenarındaki mitolojik varlıklar olan dağ perileri Oreasları kişileştirip aralarında geçen bir diyalog tasarlar. Kesin bilgi olarak varsayılan mitolojik bilgilerin bile aslında öyle olmayabileceği alt gerçeğinden yola çıkarak, aslında bütün gerçeklerin sorgulanması gerektiğini ima eder. Bize verilen, bizim de sorgulamadan ve kolayca kaçarak kabullendiğimiz bilgiler ve olgular, aslında o şekilde gerçekleşmemiş olabilir. Wilde'm yeniden yazdığı öyküde, göl aslında Narkissos'un yakışıklılığının ve çekiciliğinin farkında değildir. Farkında olduğu şey, kendi güzelliğidir. Bu noktada, olayları yorumlarken edindiğimiz bakış açısının sorgulanması gerektiği gerçeği ortaya çıkmaktadır. Belki, şartlanmış beyinlerimiz güzel, yaygın ve güçlü olanın yanında olmayı daha rahat ve kolay bulduğu için bizler gölün bu olayda neler düşünmüş olabileceğini hiç aklımıza getirmeyiz. Oysa kendi öyküsünde Wilde, edilgen gölü etken ve konuşan bir özne konumuna çıkararak, Narkissos'u edilgen konuma indirger. Böylelikle, gerçeklerin aslında tek boyutlu ve tek açılı olmadığı gerçeğini okuyucuya gösterir. Bu çok bilindik mitolojik öyküyü seçmesi de bu gerçeği unutulmaz kılmak istemesindedir. Herkesin sorgulamadan kabul ettiği mitolojik öyküler bile aslında doğru değilse, o zaman bireysel düzlemde yaşadığımız gerçeklerimiz ne kadar güvenilirlerdir? Bu durumda, Wilde'm öyküsüyle açığa çıkarmak istediği mesaj, gerçeklerin göreceli oluşu ve farklı bakış açılarıyla farklı boyut kazanacağıdır. Bu etkileyici öykünün

şaşırtıcı sonucuyla okur, epifan yaşayarak gerçeklere farklı açılardan bakma alışkanlığı kazanma yolunda önemli bir adım atacaktır.

Wilde'ın mitolojik bir öykünün sonunu alışılmışın dışında kapatması gibi, Modernist olan Virginia Woolf (1882-1941) da bilinç akışı tekniğiyle 1921'de yazdığı "Hayaletli Bir Ev" ("A Haunted House") adlı öyküsünde geleneksel bir hayalet öyküsü beklentisini boşa çıkarır. Kendi kendine açılıp kapanan kapılar, çekilen perdeler ve hayaletler gibi gotik klişeleri içermesine karşın, öyküde Woolf bir tarafta yaşam ve aşkı, diğer tarafta ölüm ve aşksızlığı konumlandırır; çünkü ancak hayatta olanlar aşkı yaşayabilir. Ölüm ve aşk üzerine olan öyküde anlatıcı/yazar, canlı ve anılarla dolu bir ev düşler. Alışılmış gotik öykü kalıbının tersine, hayaletli evi korkutucu değil, aşkla dolu olduğu için esenlikli betimler. Bu evde uzun yıllar önce yaşamış ve orayı tekrar ziyaret etmek isteyen hayalet bir çift vardır.

" 'Onu burada bırakmıştık,' dedi kadın. 'Burada da!' diye ekledi adam: 'Üst katta,' diye mırıldandı kadın. 'Ve bahçede,' diye fısıldadı adam. 'Sessiz olalım,' dediler, 'yoksa onları uyandıracamız' " (Woolf, 2017). Evi bir şeyler aramak için ziyaret ettiklerinde anlatıcı ve eşi bu ziyaretlerin farkında olmalarına karşın korkmazlar. Yaşlı çift, tavan arasına ve bahçeye bakar. Birbirlerine aşklarını ifade ettikleri veya paylaştıkları anları aramaktadırlar: bahçede gülerken veya tavan arasına elmaları fırlatırken. Onlar aradıkça tarihinde sevgi olan ev heyecanlanır, nabızı hızla artar; anlatıcı bu hızlanan nabızı duyar. Ev sanki bir hazine bahsetmekte ve onun güvende olduğunu söyleyerek onları rahatlatmaya çalışmaktadır. Aradıkları hazine aslında bir zamanlar kendilerine ait olan ve evde bıraktıkları, şimdi de gelip tekrar görmek istedikleri ve neşeyle yaşamış oldukları aşklarıdır. Onun güvende olduğunu evin kendilerine hissettirdiği duygudan anırlar. "Evin içinde dolaşıp pencereleri açarak ve bizi uyandırmamak için fısıltıyla konuşarak, hayalet çift neşe kaynaklarının peşinde" (Woolf, 2017). El ele tutuşup anlatıcı ve eşinin yatağının başucuna gelince bir zamanlar yaşadıkları aşka benzer bir aşkı şimdi bu çiftin yaşadığını görüp imrenirler. Ölüm aralarına cam gibi girer, birbirlerini görebilirler ama kavuşamazlar. Buna karşın aşkın ölüme rağmen sonsuz oluşunu duyumsarlar.

"Güvende, güvende, güvende," diye atıyor evin kalbi gururla. "Uzun yıllar..." diye iç geçiriyor adam. "Yine buldun beni." "İşte," diye mırıldanıyor kadın, "uyuyor; bahçede kitap okuyor; tavan arasına elma yuvarlarken gülüyor. İşte burada bıraktık hazinemizi..." Işıkları, eğilip, göz kapaklarını kaldırıyor. "Güvende, güvende, güvende," diye atıyor evin nabızı çılgınca. Bağırarak uyanıyorum: "Ah, bu mu sizin gömülü hazineniz? Yürekteki ışık" (Woolf, 2017).

Hayalet çiftin evde bıraktığı aşk hazinesini anlatıcı yürekteki ışık diye tanımlamaktadır. Hüzünlü olan bu öyküde anlatıcı, hayalet karı-kocanın aradığı şeyin, eşiyile kendinde olduğunu bildiklerini anlar ve onlar tarafından kıskanıldıklarını hisseder.

Epifan, birey bazında muğlak veya yüzeysel anlam(a)ları somutlaştıran bir unsur olarak küçürek öykülerde de işlev görmektedir. Yaşamımızdaki olgu ve olaylara bakışımızı yeniden düzenlemede ve sabitlemede önemli rol oynarlar. Öykünün konusu olan aşk ve ölüm herkes tarafından bilinir ama bunların gerçek doğası ve birbirleriyle olan ilişkisi ancak epifan deneyimiyle fark edilmektedir. Aşk ancak yaşarken yaşanır. Öldükten sonra istense de aransa da hatta bulunsa da yaşanamaz; öyle ki ölümler aşkı yaşayan dirilere imrenmektedir. Woolf, onlara karşı tehdit veya korku değil, sevgi ve acıma besler; imrenme duygularını anlayışla karşılar. Yaşarken aşkın kıymetinin bilinmesi gerektiğini, çünkü yaşamın kısa olduğunu ve öldükten sonra artık keyfinin çıkarılmasının imkânsız olduğunu vurgularken, her iki çiftin de mutlu olduğunu anlatır. Anlatıcı ve eşinin birbirlerine âşık olduğunu görünce hayalet çift kendi aşklarının güvende olduğuna karar verip mutlu olmakla yetinir. Yaşayanlara zarar vermek bir yana, hazinelerinin ne kadar kıymetli olduğunu onlara anlatmak isterler. Acinasıdırlar ama böylesi sonsuz bir aşka sahip oldukları için imrenilmeyi de hak ederler. Bütün bunların farkına varıldığı “[b]öyle anlarda kaba dış gerçeklik, algılayan için bir tür aşkın anlam taşır” (Öğretir, 2005, 81) ve yaşama, aşka ve ölüme bir bütün olarak bakılması gerektiği sezdirilir.

Tigges, epifan deneyiminin şiirselliğini dile getirir; söyledikleri Woolf’un öyküsü için de geçerlidir ve dilsel anlamda küçüreg’in şiirselliği epifana uygun zemin hazırlar:

Yaşamda epifanik anların oluşturduğu, sanatta kaydedilip aktarılabilen model, her insana ait deneyimin yegâneliğini olduğu kadar, bu deneyimin eşzamanlı evrenselliğini de gösterir. Sıradan şeylerin önemini fark ederek yaşamı gerçekten anlamlı bir şeye dönüştürürüz: yıldızlı evrenin merkezinde ani bir pırıltı veya bir dans (1999, 35).

Woolf’a göre insan, ‘varoluş anları’ndan (moments of being)* olan ve okunan, görülen veya tecrübe edilen bir şeyin sınırlarını aşmış daha geniş bir dünyaya, başka gerçeklikleri düşünmeye yöneldiği anda, yaşamda bulunan ya da bulunmayan aşkın kıymetini, onu yitirmiş olanların mahrumiyetine acıyarak anlar. Ayrıca, aşkları ölümden sonra bile devam eden bu çiftler saygıya da layıktırlar.

Woolf gibi Modernist olan Bertolt Brecht (1898-1956)’in “Zavallı Çocuk” (1930) adlı öyküsü ise, gerçek yaşamla ilgilidir ve ‘acımak’ duygusunu kavramsal boyutuyla yeniden ele alır. 20. yüzyılın ilk

yarısında başta dünya savaşları olmak üzere politik ve kültürel değişimlerin derinden etkilediği Brecht, zengin/fakir, üst sınıf/alt sınıf veya ezen/ezilen karşıtlıklarıyla ilgilenmiştir.

Yaşanan haksızlığı sessiz sedasız içine atma gibi bir kötü alışkanlıktan söz ediyordu Bay K. ve şu öyküyü anlatıyordu: Yoldan geçen birisi, kendi kendine ağlayan bir çocuğa üzüntüsünün nedenini sordu. “Sinema için iki lira biriktirmişt看, bir oğlan geldi bunlardan birisini çekip aldı elimden” dedi ve biraz uzaktaki oğlanı gösterdi. “Peki yardım çağırmadın mı?” diye sordu adam. “Elbette çağırdım!” dedi ve daha fazla hıçkırarak ağladı. “Seni kimse duymadı mı?” diye ona sevgiyle yaklaşarak sormaya devam etti adam. Çocuk “Hayır!” dedi ve hıçkırarak ağlamaya devam etti. “Daha güçlü bağıramaz mısın?” diye sordu adam. “Hayır!” diye yanıt verdi ve yeni bir umutla ona bakmaya başladı. Adam gülümsedi ve “Onu da ver o zaman” dedi ve son parayı çocuğun elinden aldı. Ve kaygısız bir şekilde oradan uzaklaştı (Brecht, 2005, 89).

Öykü haksızlığa boyun eğmenin kötü bir alışkanlık olduğunu iddia ederek çarpıcı biçimde başladığında okuyucu epifan sürecine girer. Sinema için para biriktirdiğine göre fakir olduğu anlaşılan çocuk, elinden parasının alınmasıyla haksızlığa uğramış gözükmektedir. Ortada bir haksızlık durumu varsa, haksızlık eden ve haksızlığa uğrayan da vardır. Brecht, haksızlığa uğrayana otomatik olarak hissedilen acıma duygusunu yerle bir ederek, aslında suçlunun hakkını yeterince savunmayan bu çocuk olduğunu ortaya çıkarır. Bu durumda acınacak bir kimse yoktur; kendinden güçlü bir varlık karşısında, hakkını yeterince savunmayan ve bir iki zayıf direnişten sonra pes edip ezilmeyi kabullenen biri şefkat duyulmayı da hak etmez; bilakis suçludur. Güçlü ya da zorba, güçsüz, sömürülen ya da yenilgiyi kabullenenin karşısında gücünü teyit eder ve sonraki zorbalıklar için özgüven ve alışkanlık kazanır. Bu ise, yani fakir sınıfın ezilmeyi kabullenmesi, zorba sınıfın da bunu alışkanlık haline getirmesi bireysel düzlemi aşır toplum bazında yaygınlaşırsa durum çok tehlikeli bir boyut kazanacaktır. O halde, haksızlık karşısında daha güçlü bir tavır, daha etkin ve kararlı bir tepki gerekmektedir. Brecht, sahip olunan ahlak ve değer bilgilerini haksızlık eden, haksızlığa uğrayan ve suç üçgeninde ele alıp acımak duygusunun gerçekten yerinde olup olmayacağını sorgularken, benzer durumlar için de okuyucunun bu duyguyu gerçekten hak eden öznelerle yönlendirmesi gerektiğini bir epifan olarak yaşatır. İşte epifan, böylesine etkileyici bir sonuca gelene kadarki zihinsel duygu ve düşünce mekanizmasından yardım alarak, hak, haksızlık, suç, zorba ve mağdur tipleri ve bunları kapsayan kavram olan acımak duygusunu eleştirel ve nesnel düzeyde ele alması gerektiğini gerçeğini okuyucuya hediye eder.

Gerlach, “Gerçek anlamda öykü, aktarılan olayda gerçekten neler olduğundan çok, okuru yorum yapmaya yönlendirmesiyle tanımlanabilir. Okur, kişiler ve güdüler konusunda düşünmeye zorlandığı sürece ne olay örgüsü ne de iyi işlenmiş kişi ve yer duygusu önemlidir” (1989, 74) derken, küçürek öykülerin geleneksel anlatılardan farklı olarak anlatı öğelerinin hepsini içermek zorunda olmadığı için, okura alımlama sürecinde ciddi oranda görev düştüğünü vurgulamaktadır. Aslında bu, görev değil anlık yaşanan ve kendiliğinden gelişen bir süreçtir. Bu süreçte okuyucu metne yabancılaşmak, kendi kendisiyle, hataları ve varsa aptallıkları ve çelişkileriyle yüzleşince öyküye tepki vermek, kafasında bir yere oturup bahsedilen olgunun anlamını yakalamak, tahmin etmek ve kendi potansiyeli ve deneyimi içinde bireysel kararlar vermek ve tavır takınmak sorumluluğunu hissedecektir. Bu his onu epifan sürecine sokup tepki üretmesine ve varması gereken yere yöneltecektir.

Postmodern dönem yazarı Herbert Edward Francis (1924-) Brecht’in aşlamaya çalıştığı bireysel direniş ruhunu toplumsal sistemin işleyişini ve toplumsal tepkinin doğasını ele aldığı “Oturma” (1983) adlı küçürek öyküsünde postmodernist bağlamda işler. Bir Modernist olarak Brecht, yanlışların düzelmesi için çaba sarf etmeyi öngörürken, Francis postmodernist bir tavırla düzenin istense de değişmeyeceğini kabullenir. Devlet-otorite/vatandaş ilişkisinin sorunlu ve absürd olarak gösterildiği bu öyküde, “Zavallı Çocuk” ‘taki çaresiz gözükken çocuğun tersine, güçlü olduğu halde hakkını korumayan birey ve devlet söz konusudur. Korunan, değerli ve ayrıcalıklı bir yer olduğu anlaşılan bir evin önünde bir şey yiyip içmeden, konuşmadan ve yağmur rüzgâr demeden devamlı oturan kararlı ve esrarengiz bir çift, ev sahibi için problem teşkil etmez; ta ki komşulardan, çöpçülerden ve yabancılardan telefonlar alıp kendisine sorular sorulana kadar. Ev sahibi kendini tehdit altında ve çaresiz hisseder, öte yandan evin önündeki çift ile kuracağı diyalog veya anlaşma isteği taşımaz. Birinci derecede kendisini ilgilendiren bu konuda merakına rağmen duyarsızlığı ancak çevreden tepkiler gelince sonlanır. “Kadın ve erkekten orayı terk etmelerini istedi. Yanıt vermek bir yana umursamaz bir tavırla bakıp oturmaya devam ettiler” (Francis, 1986, 101). Çağırdığı polisler çifti merkeze götürür ama sabah yine aynı manzara görülür: “İkinci gelişinde polis, ev sahibine, yer olmadığı için çifti hapse atamayacağını bildirdi. Yine de ısrar edecek olursa onlar için bir yerler ayarlayacaklarını söyledi” (101). Bu cümlelerden hapse atma eyleminin emniyet güçleri tarafından yeterince ciddiye alınmadığı ve emniyet sisteminin zaafı görülmektedir. Güvenliğin sağlanması ve sürdürülmesinin zor olduğu ve suç oranının yüksek olduğu anlaşılmaktadır; çünkü hapiste yer kalmamıştır. Çift, belki de bu durumu

bildiği için sonunda zafer kazanacağından emindir. Ev sahibi ile çift arasında çatışma çıkmaz. Ev sahibi yine sorunu kabullenmek ve sahiplenmek istemez ve “Bu benim sorunum değil, sizin sorunuz” (101) deyince polis bunun kendi sorunları değil, adamın sorunu olduğunu ve yine de çifti alıp götürceklerini söyler. Polis veya geniş anlamda devlet de aslında bu durumun herkesin ortak sorunu olduğunun ve görevinin farkında değildir. Oturma eylemi yıllarca sürünce, adam son çare olarak onların öleceklerinden ümitlidir ama ironik olarak kendisi ölür. Eve belediyenin el koymasına rağmen, çiftin oturma eylemi devam eder. Belediye (devlet) evin önünü terk etmelerini isteyince şehrin sakinleri bu kadar uzun süre oturmalarından sonra, evi adam ve kadının hak ettiğini belirterek belediyeye dava açarlar. İktidar güçlü olduğu halde, kendini göstermez veya haklı çıkarmaya çalışmaz; bu yüzden ev çifte devredilir. Ertesi gün başka kadın ve erkekler evlerin önünde oturmaya başlar. Burada Francis okuru bireysel tepkilerin bazen ne kadar yetersiz, toplumsal tepkilerin de ne kadar yersiz, mantıksız ve adalet duygusu ve anlayışından yoksun olabileceği gerçeğine götürmek ister. Şehir sakinlerinin ortak karar vererek uzun süre evin önünde oturmanın evi hak etmeye sebep teşkil ettiği gibi makul olmayan bir sebebe dayanarak belediyeye dava açmaları ilginç bir toplumsal tepki olarak su yüzüne çıkmaktadır. Demek ki, her direniş veya her toplumsal tepki çoğunluğun fikri olsa da normal veya haklı değildir.

Öyküdeki karşıtlık önce birey/toplum düzleminde başlamakta, ardından toplum/devlet karşıtlığına dönüşmektedir. Çevrenin çifti önce dışlaması, sonra kucaklaması ve devlete karşı koruması şeklinde gelişen bilinçlenme, toplumun bakış açısının alışkanlığa bağlı olarak değiştiğini anlatmaktadır. Toplumsal olay ve olguların mantık dışı seyrini özetleyen öykü, “Ertesi sabah esrarengiz erkek ve kadınlar şehrin dört bir yanında evlerin önündeki basamaklarda oturuyorlardı” (Francis, 1986,102) cümlesiyle kapanır ve bu döngünün bitmeyeceğini ve çözüme ulaşmayacağını bildirir; yani yanlış olan toplumsal sistem değişmeyecektir. İçerdeki (imtiyazlı konumdaki) ölünce veya o pozisyondan çıkınca dışardaki (imtiyazlı olmayan) onun yerine gelecek ama o da başka bir davranış bilmediği için aynı şeyi tekrarlayacaktır. Onlar da dışardakilere aynı bakış açısını ve davranışı sergileyeceklerdir.

Bir şeyleri elde etmenin yolunun kararlı ve sebatkâr eylem olduğu kesindir. Öte yandan, öyküde bu tür tavrın gösterildiği durum haklı bir temele dayanmadığı için okuyucu, öykünün kapandığı anda, yani toplumsal sistemin işleyişindeki mantıksızlığı keşfettiği anda epifan yaşayacak ve bu olumlu tavrın her duruma uygulanamayacağı alt

gerçeğine varacaktır. “[K]ısa öykünün nasıl bittiği o denli önemlidir ki, teknik olarak kısa öykünün bittiği – yani olayın sona erip sorunun çözümünün verildiği nokta – okuyucu açısından bu çözümün ortaya çıkardığı sonuçların düşünüldüğü bölümün başlangıcı olacaktır” (Özer, 2012,106). Devlet, kanunlar, emniyet ve düzenin tehdit altında olduğu postmodern dönemdeki toplumsal haklar ve alışkanlıkların hem imtiyazlı hem imtiyazsız gruplar tarafından yanlış anlaşıldığını sezip kavrayacak ve son öznel yargısına ulaşacaktır.

Sonuç

Küçürek öykü türü, Romantik akımla birlikte doğmuş, Modernist akımla devam etmiş ve günümüze kadar gelip postmodernist edebiyatta da yerini alarak güncelliğini sağlamıştır. Epifan ise varlığı küçürek öyküden eskiye dayanmasına karşın, türün doğduğu zamandan bu yana, onun yapısını tayin eden ve ondan ayrılamaz edebi bir tekniktir.

Epifan, okuyucuyu yarım kalmış gibi gözükken ama o andan koparıp durumun eleştirisini ve yorumunu yapacağı ve kendince öyküyü sonlandıracağı bir zaman boyutuna yönelir. Onu sonuçtaki belirsizliğe bir düzen getirmesi gerektiği konusunda güdüler ve imge ve çağrışımlarla metnin anahtar göndermelerini ona sezdirir. Yaşamın büyük ya da küçük ölçekli gerçekleriyle yüzleşme zorunluluğuyla, okuyucu üzülen ve sarsılarak düşünenecek, söz konusu meseleyi ruhunun, aklının ve vicdanının süzgecinden geçirip birdenbire gerçekleşen bir idrak anı yaşayacaktır. Yazarın okuyucuyu ulaştırmak istediği yer ile okuyucunun ulaştığı yer aynı olmasa bile söz konusu kabullenilmiş olgu üzerinde düşünmek bile okuyucuya kendi benliğiyle karşılaşma imkânı tanır. İlk defa karşılaşılan gerçeklerin ilk olarak, bilinen ve bilindiği zannedilen gerçeklerin ise okuyucu tarafından yeniden gözden geçirilmesine imkân veren epifan ile bilindik karşıtlıklar, yargılar ve basmakalıp kıssadan hisselerin mesajları alaşağı edilir. Bilinmeyen, deneyimlenmemiş ve düşünülmemiş boyutlar açılır. Bu an, kendinden çok daha geniş bir süreye gebedir; bu yüzden, epifan anının potansiyeli geniştir. Dünya herkesin deneyimleyebileceği, epifan doğurabilecek olgu, durum ve olaylarla doludur ve yaşamı değerli kılan şeylerden biri de bu deneyimlerin tadını çıkarabilmektir. İnsan olarak kendi varlığımızdaki özel güçlerden biri olarak epifan yakalama yeteneğimiz hem epifanın, hem de neden olduğu deneyimin özgünlüğünü unutturmayacaktır. İşlevselliği kısa ve özlü anlatımında olan küçürek öyküde okuyucu etkin bir biçimde üretim sürecine dâhil olarak kabullenilmiş ama sorguya açık olan yaşam tarzları, dünya görüşleri, kurumlar ve anlayışların gözden geçirilmesi hatta değiştirilmesi görevini üstlenmiş bulunmaktadır.

William James'in dediği gibi "ölü duygular, ölü fikirler ve soğuk inançlar vardır ve bunların yanı sıra sıcak ve canlı olanlar da vardır; bunlardan biri içimizde sıcak ve canlı olarak ortaya çıktığında, her şey onun etrafında yeniden şekillenip billur bir hal alır" (James, 2014,197). Yaşama dair yeni bir bakış açısı, yeni bir anlayış ve tavır kazanıldığında ise, aslında bütün hayat zenginleşmiş olacaktır.

Epifanı verimli bir biçimde kullanan ve onunla bütünleşen küçürek öykü, günümüz postmodern çağın gerçeklerine uygundur. Bu çağın insanı tarafından kısıtlı zaman sorunundan dolayı küçürek öykü kısa olduğu için benimsenmiştir ve beraberindeki epifan deneyimi edebi bir zevk sunmasının yanı sıra karşılaşılan maddi ve manevi sorunlara ve var olan değerlere yeni bakış açıları gösterdiği için bu öykü türü ile birlikte güncelliğini koruyacaktır.

*Woolf'un otobiyografik makale kitabının adı.

Kaynakça

- Beja, M. (1971). *Epiphany in the Modern Novel*. Seattle: University of Washington Press.
- Brecht, B. (1930). *Zavallı Çocuk*. Postmodernizm ve Alımlama Estetiği. (Çev./Yazar Yılmaz Özbek). Konya: Çizgi Kitabevi. (2005).
- Francis, H.E. (1986). *Sitting*. Robert Shapard ve James Thomas (Ed.ler). *Sudden Fiction: American Short-Short Stories*. (ss.101-102) Salt Lake City: Gibbs-Smith Publisher.
- Gerlach, J. (1989). *The Margins of Narrative: The Very Short Story, the Prose Poem and the Lyric*. S.Lohafer and J.E. Claren (Ed.). *Short Story Theory at a Crossroads* (ss.74-78). Louisiana: Louisiana State UP.
- James, W. (1917, 2014). *The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature* (The Project Gutenberg E-Book) <http://www.gutenberg.org/license> (26.April.2017) New York: Longmans, Green, And Co.
- Öğretir, İ. (2005). *Edebiyatta Epifan: Sherwood Anderson'ın Winesburg Ohio'su*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Özer, S. (Nisan/Mayıs 2012). *Kısa Öyküde Mitleştirme Dili*. *Dünyanın Öyküsü*, 2, Heyemola Yayınları: İstanbul. 106-112.
- Tigges, W. (ed). (1999). *Moments of Moment: Aspects of the Literary Epiphany*. Atlanta: Rodopi.
- Wilde, O. (2009). *Bütün Masallar Bütün Öyküler*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Woolf, Virginia (“A Haunted House”)

<http://ebooks.adelaide.edu.au/w/woolf/virginia/w91h/chapter1.html> (20 April 2017)

ETHOS SEMI-AGENTIF : INTERVENTION DE SEGOLENE ROYAL SUR LES CENTRALES NUCLEAIRES

Ece KORKUT¹
Serap GÜL²

Résumé : Un discours politique se distingue d'autres genres de discours par le double statut du locuteur qui représente moins lui-même que son adhésion à une communauté. Dans cet article, il s'agit essentiellement de chercher la part de l'agentivité et de la responsabilité du locuteur. Le corpus analysé est une interview réalisée au journal télévisé de 20H de TF1 du 7 mars 2016, présenté par Gilles Bouleau avec Ségolène Royal, la ministre de l'environnement et de l'énergie. Le sujet de débat porte sur la fermeture éventuelle d'une centrale nucléaire en France, conformément aux engagements du Parti socialiste qui était au pouvoir. Bien qu'il s'agisse d'une interview, la méthodologie choisie n'est pas l'analyse conversationnelle, mais l'analyse du discours. Ce sont le dire et le dit de la ministre qui ont été analysés pour pouvoir révéler comment se construit son ethos discursif autour d'un problème écologique. Quoiqu'elle ait la légitimité de parole, de décision et d'action, la ministre se montre plutôt réticente devant une solution décisive. Au lieu de donner une réponse précise, elle opte pour une réponse conditionnelle et fortement modalisée, en déléguant sa part de responsabilité à des tiers. C'est ainsi que son ethos discursif se manifeste comme quasi-agentif ou semi-agentif. Dans l'ensemble de cette interview, l'ethos discursif de SR se dessine de la manière suivante : éducateur, sceptique, hésitant, imprécis. Cet ethos qui se construit spontanément lors de son discours peut provenir aussi bien des interventions insistantes de l'interviewer que du positionnement incertain de son parti qui est au pouvoir.

Mots-clés : Discours politique, Analyse du discours, Ethos, Agentivité.

¹ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı.
ekorkut@hacettepe.edu.tr

² Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı.
serapg@hacettepe.edu.tr

KONUŞAN ÖZNEİN KILICI ROLÜ : SEGOLENE ROYAL'İN NÜKLEER SANTRALLER KONUSUNDAKİ RÖPORTAJI

Öz: Politik söylemi diğer söylem türlerinden ayıran en önemli özellik, konuşucunun ikili konumudur: Politik söylemdeki konuşucu kendine adına konuşmaktan çok, temsil ettiği grubun adına söz alır. Bu makalede esas olarak, konuşucunun kılıcı rolü ve sorumluluğu araştırılmıştır. Çözümlenen bütüncü, 7 Mart 2016 tarihinde, Fransız TF1 televizyon kanalındaki 20H Haber Programında gazeteci ve televizyoncu Gilles Bouleau'nun Fransa Çevre ve Enerji Bakanı Ségolène Royal ile gerçekleştirdiği bir röportajdır. Tartışma konusu, iktidardaki Sosyalist Parti'nin verdiği sözlerin gereği olarak, Fransa'daki bir nükleer santralin kapatılıp kapatılmayacağıdır. Karşılıklı konuşma söz konusu olduğu halde, çözümlemede kullanılan yöntem Konuşma Çözümlemesi değil, Söylem Çözümlemesidir. Bu çalışmada, bir çevre sorunu etrafında oluşan söylemsel özsunumu ortaya çıkarmak amacıyla, bakanın söylem biçimi ve içeriği incelenmiştir. Bakan söz, karar ve eylem meşruiyetine sahip olsa da, kararlı bir çözüm önerme konusunda çekimser durmaktadır. Kendi sorumluluğunu daha çok üçüncü kişilere yükleyen bakan, kesin bir cevap vermek yerine koşullu ve kiplikli bir söylemi yeğlemektedir. Böylece yarı-kılıcı bir özsunum ortaya çıkmaktadır. Ele alınan röportajda S. Royal'in söylemsel özsunumu şu şekilde ortaya çıkmıştır: eğitimci, kuşkucu, kararsız, muğlak. Söylemi sırasında kendiliğinden oluşan bu özsunum, röportajı yapan gazetecinin ısrarlı tutumundan kaynaklanabileceği gibi, Çevre ve Enerji Bakanının bağlı olduğu ve iktidarda bulunan siyasi partinin konu ile ilgili olarak kararsız konumlanmasıyla da ilişkilili olabilir.

Anahtar Sözcükler: Politik Söylem, Söylem Çözümlemesi, Özsunum, Kılıcılık.

Introduction

Un discours politique est d'abord un « discours » qui est un ensemble langagier censé être assumé par son locuteur. Par cette propriété, le discours donne des informations -explicites ou implicites- sur les différents éléments constitutifs de l'identité et de l'ethos du locuteur. Ensuite vient le contenu « politique » qui est un domaine bien complexe du fait que le locuteur politique parle moins pour son compte qu'au nom du parti auquel il s'identifie ou qu'il représente. Il s'agit donc d'une part d'un locuteur singulier avec sa propre identité personnelle et de l'autre, d'un même locuteur qui est en demeure de s'exprimer en même temps au nom d'une collectivité, une collectivité qui change de positionnement, sinon d'identité, selon l'air du temps et les moments de crise. Ces deux

identités, l'une personnelle, l'autre collective, se trouvent souvent imbriquées dans le cas d'un discours dit politique. Autrement dit, un locuteur a d'abord son propre habitus discursif, à quelle collectivité qu'il appartienne ; en outre, il doit être apte à adapter son discours personnel au positionnement actuel de cette identité collective. C'est dire que le locuteur d'un discours politique est là pour rapporter davantage les décisions et positionnements de son appartenance politique que ses propres choix politiques sur un sujet de débat précis.

Dans son article « Dire son identité politique », Damon Mayaffre (2003, p. 247) aborde les liens réciproques entre l'identité politique et le discours politique comme suit :

- 1) L'identité politique est toujours affaire de discours ;
- 2) Le discours politique est toujours affaire d'identité ou de stratégie identitaire.

Lorsqu'il apparaît une certaine incompatibilité entre l'identité personnelle et l'identité collective qui est circonstancielle et stratégique, cela donne lieu à des hésitations dans le discours.

Cet article traitera d'une interview réalisée avec la ministre de l'environnement et de l'énergie, Ségolène Royal³, à propos de la fermeture d'une centrale nucléaire en France. La ministre en question ayant un long passé politique a, de ce fait, un ethos préconstruit devant l'interviewer et le grand public. Nous ne révélerons ici que l'ethos construit, ou l'image de soi, qui se dessine particulièrement dans cette interview. Comme l'affirme Maingueneau,

« ce que l'orateur prétend être, il le donne à entendre et à voir : il ne dit pas qu'il est simple et honnête, il le montre à travers sa manière de s'exprimer. L'ethos est ainsi attaché à l'exercice de la parole, au rôle qui correspond à son discours, et non à l'individu réel appréhendé indépendamment de sa prestation oratoire. » (1993, p. 138)

Notre point d'appui ne sera, par souci d'objectivité, que les éléments langagiers et discursifs (dont l'argumentation) réellement observables dans le discours de la ministre. Puisque parler, c'est à chaque fois une « construction discursive de l'identité » et la création d'ethos, « ou image discursive que l'orateur produit de sa propre personnalité » (Amossy, 2010, pp. 6, 16), nous allons chercher la construction identitaire de Ségolène Royal à travers ses interventions verbales. Par conséquent, nous essayerons d'analyser, dans un discours politique, la notion d'ethos discursif qui sera étudiée du point de vue du dire et du dit de

³ Ministre de l'Environnement, de l'Énergie et de la Mer entre le 11 février 2016 et le 17 mai 2017.

l'énonciatrice, et dans le cadre de l'agentivité et de la responsabilité du « je ».

1. Le sujet de débat

Dans l'interview d'une durée de 9'57, réalisée au journal télévisé de 20H de TF1 du 7 mars 2016 présenté par Gilles Bouleau (désormais GB), avec Ségolène Royal (désormais SR), le thème du débat est bien précis : « la promesse de fermer Fessenheim sera-t-elle tenue ? ». L'interviewée est la ministre de l'environnement et de l'énergie qui est interrogée sur une question délicate et internationale, puisqu'il s'agit d'un grave risque de pollution, non pas uniquement régionale mais aussi globale. Cette promesse de fermeture de la centrale de Fessenheim effectuée par François Hollande lors de ses engagements à la présidentielle de 2012 s'inscrit dans le cadre de la demande de fermeture (puis de démantèlement) de la centrale nucléaire du Bugey située dans l'Ain à Saint-Vulbas, tout près de la Suisse (à 70 km de Genève). Cette demande vient justement des autorités suisses, et plus précisément de la ville et du canton de Genève, par l'intermédiaire de son maire, Mme Esther Alder. Les autorités genevoises ont décidé de se lancer, dès le 2 mars 2016, dans une « bataille juridique » en déposant une plainte auprès du Pôle-Santé du Tribunal de grande instance de Paris contre X ciblant la centrale du Bugey pour « mise en danger de la vie d'autrui et pollution des eaux ». Il est intéressant de noter que les intérêts helvètes sont représentés dans cette procédure par l'avocate et ancienne ministre française de l'environnement, Mme Corinne Lepage. De plus, les autorités suisses contestent le projet d'EDF (l'entreprise qui exploite les 58 réacteurs nucléaires sur le sol français et qui est détenue à 85% par l'Etat) de construire sur le site même du Bugey un centre de stockage de déchets nucléaires provenant des neuf réacteurs d'EDF en cours de démantèlement en France.

2. Interventions de l'interviewer GB

En dehors de l'ouverture et de clôture, GB et SR interviennent chacun 14 fois dont 3 sous forme de chevauchement. Avant d'analyser le discours de la ministre SR, il serait loisible de préciser les prises de parole de GB pour montrer le déroulement de l'interaction dialogale où les intervenants se positionnent l'un par rapport à l'autre. Les 14 prises de parole de l'interviewer se présentent comme suit :

1. Question 1 : « (...) Allez-vous fermer cette centrale...? » (- Réponse de SR)
2. Renseignement complémentaire : « qui est la question des Suisses en fait » - (SR)

3. Renseignement complémentaire : « qui sont en fait des communes ou des regroupements de communes ouais » - (SR)
4. Question 1 renouvelée : « (...) Allez-vous fermer cette centrale nucléaire ou pas ? » - (SR)
5. Renseignement complémentaire : « ou la justice française » - (SR)
6. Correction et rappel : « entreprise EDF, c'est l'Etat, c'est à 85% c'est l'Etat » - (SR)
7. Question 2 : « (...) fermer la centrale nucléaire de Fessenheim avant la fin du quinquennat. Est-ce que cela va être le cas ou pas ? » - (SR)
8. Question 2 renouvelée : « Ah, est-ce qu'elle va cesser de produire de l'électricité (...) ? » - (SR) [*chevauchement*]
9. Question 2 renouvelée : « Va-t-elle cesser de produire de l'énergie avant la fin du quinquennat de François Hollande ? » - (SR)
10. Rappel : « certes, mais l'engagement, l'engagement numéro 41 de François Hollande... » / (SR) / [*chevauchement*]
11. Question 2 renouvelée : « est de fermer. Cette promesse va-t-elle être tenue ? » - (SR : « OUI, elle sera tenue... »)
12. Mot phatique : « D'accord » - (SR)
13. Question 3 : « Est-ce que vous allez autoriser cette augmentation des tarifs d'EDF ? » - (SR)
14. Mot phatique : « D'accord » - (SR) [*chevauchement*]

De ces interventions de GB ressort un certain nombre d'attitudes interactionnelles. GB ne pose en fait que trois questions liées dont la première a été posée 2 fois (1, 4) et la deuxième, 4 fois (7, 8, 9, 11). Cela parce que SR recourt aux différentes stratégies argumentatives -que nous verrons plus loin- qui l'éloignent du vif du sujet de débat. En effet, ce n'est qu'à la suite des interventions 10 et 11 de GB que vient « la » réponse de la part de SR (« OUI »). Et la troisième question de GB en 13 apparaît juste après ce « oui » obtenu difficilement, et qui implique un engagement (« elle [cette promesse] sera tenue »). Il s'agit ici d'un engagement à propos d'un premier engagement (du parti socialiste). La troisième question, en relation avec la première et la deuxième, concerne une augmentation éventuelle du prix de l'électricité sur la demande « du patron d'EDF ».

A part ces trois questions, GB intervient trois fois pour apporter des informations supplémentaires ou complémentaires dans 2, 3, 5 ; une fois pour corriger dans 6, en rappelant le fait que EDF appartient à l'Etat ; une

fois pour rappeler la responsabilité du gouvernement dans 10 ; et enfin, il utilise deux fois un mot phatique dans 12 et 14 : « d'accord ».

3. Les traits langagiers et discursifs dans le discours de SR

« Un discours politique, pour les linguistes, c'est du langage émis par une personne en direction d'une autre personne en vue de la convaincre. Dès lors les marques linguistiques du locuteur dans son texte, comme celles de l'auditoire, sont essentielles pour délimiter l'espace identitaire du discours. Qui parle ? à qui ? Voici les deux principales questions, éminemment identitaires, directement abordables par l'étude des pronoms personnels, que pose tout discours politique. » (Mayaffre, 2003, p. 252)

Dans notre corpus, bien que les questions de l'interviewer soient assez claires et directes, on observe chez l'interviewée l'intention de développer le sujet de débat par des renseignements périphériques. Et pourtant, devant les insistances de l'interviewer, SR ne cède le pas par un « oui » que vers la fin de l'interview, en y ajoutant pourtant un « mais ». Par ailleurs, la manière de parler (le dire) a un effet incontestable sur le contenu du discours (le dit). Dans ce cadre, le discours de SR est caractérisé par des répétitions, ruptures, reprises de tournure et hésitations. On se contentera de ne citer ici que quelques exemples de répétitions et d'hésitations :

-*répétitions* (V. aussi 3.5.1.) : « bons sens » x 3 ; « modèle » x 6 ; « emplois » x 9 ; « ça veut dire quoi ? Ça veut dire qu'il faudra » ; « il faut savoir une chose très simple, c'est très simple » ; « Elles ont été difficiles à régir, ces règles dans la loi. Ça a été très difficile » ; « l'énergie baisse, (...) le gaz baisse, le pétrole baisse » ; « les antinucléaires, je leur dis, écoutez, (...) Les pronucléaires, je leur dis non »

-*hésitations* : « je vais pouvoir débloquent, le gouvernement va débloquent » ; « L'Etat lui a dit et le parlement lui a dit » ; « Aujourd'hui, les baisses, l'énergie, le prix de l'énergie baisse »

3.1. Poser des questions pour y répondre

SR pose des questions pour y répondre immédiatement elle-même. Cette attitude semble attribuer à la locutrice un rôle d'éducateur qui se cristallise par des actes tels que questionner, répondre, expliquer, expliciter (« Il y a deux choses dans le mot fermeture » ; « Il y a deux conditions pour qu'elle s'arrête définitivement »). En voici quelques exemples :

« Est-ce que l'on peut remplacer 10 réacteurs uniquement par des énergies renouvelables ? La réponse est non. »

« Est-ce que c'est cela que l'on veut ? Non. »

« Ça veut dire quoi ? Ça veut dire qu'il faudra... »

« Quel est-il ? C'est très simple. »

« Et qu'est-ce que l'on observe depuis deux années, depuis le début de ce débat ? C'est que les installations d'énergie photovoltaïques solaires ont augmenté de 40% en deux ans. »

« Comment ? D'une part en fermant les centrales... »

3.2. Vous (GB) et Je (SR) - Les marqueurs modaux

Selon Amossy (2010, p. 10),

« l'investigation des discours en « je » (...) permet de voir comment l'identité se construit dans l'échange verbal, comment elle se négocie dans le rapport à l'autre, en quoi elle est liée à des questions d'efficacité discursive. (...) Et la gestion de l'ethos est toujours collective ».

Avant d'étudier les syntagmes où apparaît le « je » de SR, signalons que GB adresse la parole à SR directement par un « vous » singulier et agentif ; « vous » en tant que ministre de l'environnement et de l'énergie :

« *Vous* êtes la ministre de l'environnement et de l'énergie. »

« Allez-*vous* fermer cette centrale qui a été construite je crois en 1978 ? »

« Allez-*vous* fermer cette centrale nucléaire ou pas ? »

« Le patron d'EDF réclame à corps et à cri, il *vous* réclame à *vous* une augmentation des tarifs d'EDF. Est-ce que *vous* allez autoriser cette augmentation des tarifs d'EDF ? »

Par contre, le « je »⁴ de SR est la plupart du temps accompagné de marqueurs modaux. « Dire 'je', c'est marquer sa singularité... Dire 'je' dans le discours politique, c'est refuser son identité de locuteur politique, de porte parole des autres par exemple, de représentant d'une classe, d'un parti, d'une nation... » (Mayaffre, 2003, p. 253). Le « je » agentif de SR ne se manifeste explicitement que quand il est question du contenu de sa mission dont les frontières ont été tracées par elle-même : défendre et appliquer le modèle français, créer des emplois, faire voter la loi, poser une condition. Ces exemples peuvent être considérés comme une affirmation pour asseoir sa légitimité et pour circonscrire les domaines de sa responsabilité :

« je suis là pour défendre ce modèle français, pour l'appliquer avec bon sens, détermination et en créant le plus d'emplois possible. » ;

⁴ Dans l'ensemble de l'interview, nous avons relevé 25 marqueurs renvoyant au /JE/ : 'je', 'j' = 23 ; 'mon' = 1 ; 'me' : 1.

« la loi que j'ai fait voter » ;

« Et la deuxième condition, ça, c'est moi qui la donne ».

Quant aux autres actes que réalise ou rapporte la ministre dans son discours avec le « je », ils sont les suivants : observer, annoncer, rappeler, conseiller, dire, demander :

« *j'observe* d'ailleurs qu'il y a un débat démocratique » ;

« le gouvernement, *je vous l'annonce*, vient de décider... » ;

« ce crédit d'impôt qui, *je le rappelle*, permet de rembourser 30 % des dépenses » ;

« un site que *je lui* [à Tesla] *conseillerais* volontiers pour justement rebondir vers le haut et fermer en effet définitivement Fessenheim. » ;

« *j'ai dit* à nos amis allemands (...) vous allez aussi nous aider à faire la mutation de ce site » ;

« *je demande* à EDF de faire d'abord des progrès de productivité ».

Il nous faut ajouter aussi que tout au long de son discours, SR adresse la parole non seulement à l'interviewer, mais aussi à des tiers tels que les Suisses, les antinucléaires, les pronucléaires, les Français et Tesla :

« il faut dire aux Suisses » ;

« les antinucléaires, je leur dis, écoutez » ;

« Les pronucléaires, je leur dis non » ;

« Moi, je voudrais quand même dire aux Français qui nous écoutent » ;

« je lui [à Tesla] *conseillerais* volontiers ».

Les marqueurs de modalité dans le discours de SR, ici réalisée par le « je », se regroupent autour des modalités volitive et épistémique. La *modalité volitive*, donc subjective, qui est en rapport avec le désir et la volonté, s'actualise dans les énoncés suivants :

« *je voudrais* dire [...] que la France est en train de rattraper » ;

« Moi, *je voudrais* quand même dire aux Français » ;

« Moi, *je veux* que la facture des Français baisse » ;

« Moi aussi, *je rêverais* que toutes les énergies en France soient des énergies renouvelables ».

Ces séquences d'énoncés qui traduisent une certaine volonté de SR sont souvent suivies de l'expression d'un obstacle réel qui rend impossible la réalisation de cette volonté personnelle.

Le deuxième type de modalité qui se manifeste dans le discours de SR, c'est la *modalité épistémique*. Rappelons que « les modalités épistémiques marquent le domaine du certain, du douteux, du savoir, de la croyance » (Le Querler, 1996, p. 41). On considère comme des

marqueurs épistémiques « des verbes comme *savoir*, *croire*, des adverbes comme *peut-être*, *sans doute*, *probablement*, des tiroirs verbaux en *-rais* dans certains de ses emplois » (*idem*, p. 55).

« *je crois* que sur ces sujets-là, il faut se garder... » ;

« *je crois* que la hausse n'aura pas vraiment lieu... » ;

« moi, *je crois* que sur un site comme celui-ci, on peut effectivement construire... » ;

« la hausse, à *mon avis*, devra être de 0,5 % » ;

« qu'il faudra en effet fermer les centrales les plus anciennes, *peut-être* Bugey, mais... »

En outre, la temporalisation dans les énoncés de SR porte également une modalisation. Pour n'en donner que quelques exemples :

« *je vais pouvoir* débloquer (...) les moyens de faire des travaux d'économie d'énergie » ; (probabilité)

« moi aussi, *je rêverais* que toutes les énergies en France soient des énergies renouvelables » ; (souhait)

« un site que je lui *conseillerais* volontiers pour justement rebondir vers le haut et fermer en effet définitivement Fessenheim » (souhait).

Il nous faut indiquer également que les énoncés de SR sont fortement marqués par divers types de modalités, et cela non seulement dans des énoncés où figure le « je » (V. 3.3.3., modalité déontique).

3.3. Extension du « je » : Les tiers qui remplacent le « je » agentif

Par ailleurs, lorsqu'il s'agit d'une prise de responsabilité proprement dite, le « je » est souvent remplacé par les identités communes ou les autorités autres. Dans d'autres cas, le sujet plein cède sa place à l'impersonnel ou à des emplois sans personne avec la passivation.

3.3.1. Nous

Le « nous », en tant qu'une extension du « je », se manifeste en : « je + tu » (le nous inclusif), « je + il(s) » (le nous exclusif) ou encore « je + tu + il(s) ». Comme le précise Amossy (2010, p. 159), « l'ethos des discours en 'nous' témoigne (...) de la façon dont le moi s'étend et s'amplifie pour offrir une image de groupe », ou encore pour partager la part de responsabilité avec des tiers.

« Le 'nous' est fondamentalement politique (c'est même pour les analystes le premier mot politique de la langue française) et d'évidence identitaire : il a pour vocation, dans la langue politique, de construire une identité collective, de constituer une communauté, d'élever une pensée privée au statut de pensée ou de discours public, de substituer à

l'individualité du locuteur l'identité plurielle politique du groupe. (Mayaffre, 2003, pp. 251-252).

Il apparaît dans le discours de SR 6 signes qui réfèrent au 'nous collectif' (4 « nous », 1 « nos », 1 « notre »). A l'exception d'un « nous » qui ne renferme que l'interviewer et l'interviewée (« Je voudrais (...) dire aux Français qui *nous* écoutent... »), tous les emplois ont des référents plus moins précis dont également fait partie le « je » :

« le socle de *notre* modèle énergétique » = le modèle français.

« *nous* devons passer de 75% de nucléaire (...) à 50% » = le gouvernement.

« *nous* allons accélérer les créations d'emploi dans cette filière. » = le gouvernement.

« j'ai dit à *nos* amis allemands [...] vous allez aussi *nous* aider à faire la mutation de ce site » = la France.

« *Raisonnons* avec bon sens et pragmatisme » = vous, moi et les autres.

3.3.2. *On*

Contrairement au « nous », le référent de tous les emplois du « on » se manifeste comme « le gouvernement » auquel appartient SR. Il s'agit donc d'une identité collective :

« *on* peut effectivement construire des installations d'énergie renouvelable, *on* peut faire une opération exemplaire de démantèlement. »

« et *on* peut installer d'autres usines »

« Donc *on* doit diversifier le mixte énergétique. »

« *on* a fait une réforme qui a freiné le prix de l'électricité. »

« *on* estime le potentiel de création d'emplois dans ces énergies vertes à 100 000 emplois »

« est-ce que l'*on* peut remplacer 10 réacteurs uniquement par des énergies renouvelables ? La réponse est non. »

« *on* va pas fermer du jour au lendemain les centrales »

Ce référent unique a une seule exception dans le discours de SR. C'est l'énoncé : « ou alors y'a plus d'électricité, y'a plus d'usine qui fonctionne, est-ce que c'est cela que l'*on* veut ? Non. » Dans cet énoncé, le « on » signifie « eux ; les antinucléaires ».

3.3.3. *Impersonnel*

Les emplois impersonnels se manifestent dans le discours de SR en « il faut » et « il va falloir » qui figurent 7 fois au total. Il s'agit là d'une *modalité déontique* qui renferme [la permission (pouvoir) et] l'obligation (devoir, falloir). Par ailleurs, cette formule en impersonnel qui revient

souvent dans le discours de SR semble signaler une intention d'effacer le sujet agentif. Ce qui conduit à un choix discursif calculé.

« il faut dire aux Suisses [...] Donc la France a fait son choix. » ;

« il faut se garder et des polémiques politiciennes et d'opposer les énergies les unes aux autres » ;

« il faut savoir une chose très simple, c'est très simple » ;

« il faut faire preuve de bon sens » ;

« il faut d'ailleurs profiter de ces baisses pour investir dans les énergies renouvelables » ;

« il va falloir en effet prendre des décisions qui permettent d'appliquer euh, d'appliquer cela. » ;

« il va falloir réorienter les investissements du nucléaire vers le renouvelable. »

3.3.4. Passivation sans agent

La passivation, on le sait, est l'un des procédés de thématization. Ce qui est à remarquer dans les formules passivées, utilisées souvent par SR, c'est que l'agent du procès n'est jamais exprimé. Ainsi, dans les exemples suivants, quand l'agent n'est pas précisé par le contexte, l'auditeur se posera la question « par qui ? ». Il s'avère que cet effacement de l'agent est un choix délibéré fait par la ministre :

« ce sont 8 000 emplois qui y *ont été créés* » (y = dans la filière d'installation des doubles fenêtres) » ;

« les 250 millions d'euros qui *ont déjà été donnés* à ces territoires d'énergie positive *sont renouvelés* » ;

« les autorisations de centrales *ont été données* pour 40 années » ;

« c'est pas le choix qui *a été fait* il y a 40 ans » ;

« Elles *ont été* difficiles à régir, ces règles dans la loi. » ;

« ce retrait de l'autorisation de fonctionner *sera fait* lorsque le conseil d'administration au mois de juin en aura fait la demande » ;

« oui, elle [cette promesse] *sera tenue*, je viens de vous le dire. » ;

« la hausse, à mon avis, devra être de 0,5 %, mais pas plus, en fonction justement de la réforme qui *a été faite* pour maîtriser une hausse... ».

3.4. Implicite

« Le décodage des contenus implicites » éventuels, c'est-à-dire ce qu'on dit indirectement, nécessite un « calcul interprétatif » et exige des compétences non-linguistiques (Kerbrat-Orecchioni, 1998, pp. 8-9). En effet, « une étude de l'implicite nécessite que l'on examine à la fois le support linguistique qui le rend possible et les compétences encyclopédiques ou le savoir partagé qui autorisent son déchiffrement »

(Amossy, 2012, p. 192). En outre, le recours à l'implicite peut provenir de l'intention d'écarter une contre-réaction. « Une (...) origine possible au besoin d'implicite tient au fait que toute affirmation explicitée devient, par cela même, un thème de discussion possible. Tout ce qui est dit peut être contredit » (Ducrot, 1972, p. 6).

Nous allons citer ici quelques emplois implicites dans le discours de SR et les interpréter. Dans la séquence suivante, on valorise l'atmosphère actuelle créée par le pouvoir du PS par l'énoncé « il y a un débat démocratique » qui vient « enfin ». Cet implicite est précisé dans la phrase suivante qui peut se résumer comme suit : avant notre pouvoir, il n'y avait pas de débat démocratique et les Français n'étaient pas informés sur ce qui se passait :

« A toutes ces questions sur le nucléaire, j'observe d'ailleurs qu'il y a un débat démocratique et que enfin les Français sont informés de ce qui se passe sur le nucléaire, ce qui n'a pas été le cas lorsque des décisions ont été prises. »

Par ailleurs, dans l'un des emplois de « bon sens », SR appelle les Suisses et tous les antinucléaires à faire preuve de bon sens (comme elle). Ainsi, elle sous-entend que ces derniers en manquent :

« il faut faire preuve de bon sens aussi, vous savez, moi aussi, je rêverais que toutes les énergies en France soient des énergies renouvelables, c'est pas le choix qui a été fait il y a 40 ans »

Enfin, lorsque SR pose la France comme la seule décideuse en la question, elle sous-entend que les Suisses ou autres n'ont pas le droit d'y intervenir :

« C'est la France qui décide de son modèle énergétique » (et personne d'autre).

3.5. Argumentation

« Argumenter, c'est adresser à un interlocuteur un argument, c'est-à-dire une bonne raison, pour lui faire admettre une conclusion et l'inciter à adopter les comportements adéquats » (Plantin, 1996, p. 24).

Dans son *Argumentation dans la Communication*, Philippe Breton (2006, p. 42) précise que les arguments que nous pouvons avancer pour défendre une opinion peuvent se classer en quatre grandes familles :

- Les arguments de cadrage
- Les arguments d'analogie
- Les arguments d'autorité
- Les arguments de communauté

Chaque grande famille contient des types d'arguments bien précis. Dans ce sens, par exemple, nous verrons pour les arguments de cadrage qu'ils peuvent avoir recours à *la définition, la présentation, l'association ou la*

dissociation. Les arguments d'analogie auront recours à *l'analogie* proprement dite, *l'exemple* et *la métaphore*. Les arguments d'autorité à *la compétence*, *l'expérience* et *le témoignage* et enfin, les arguments de communauté à *l'opinion commune*, *les valeurs* et *les lieux* (Breton, 2006, p. 45).

Voici ci-dessous les types d'arguments dont a fait usage Ségolène Royal pour défendre son opinion.

3.5.1. Arguments de cadrage

Les arguments de cadrage consistent à présenter le réel sous un certain angle de manière à amplifier certains aspects de l'objet de discussion et en minorant d'autres dans le but de faire ressortir la légitimité de son opinion. Une forme d'argument de cadrage particulièrement puissante et dont la ministre fait usage est la **présentation des faits** de façon à majorer certains aspects et à en minorer d'autres. Par exemple, la ministre :

- présente le nucléaire sous son aspect de nécessité pour la production électrique en minorant l'aspect dangereux et polluant de ses déchets radioactifs ;
- insiste sur la création d'emploi dans les travaux d'économie d'énergie et d'équipement en énergie renouvelable ;
- affiche le débat auquel elle a été confrontée avec les antinucléaires et les pronucléaires.

L'amplification comme argument de cadrage est également très utilisée par Ségolène Royal. « Pour créer la présence, il est utile d'insister longuement sur certains éléments qui ne sont pas douteux : en prolongeant l'attention qu'on leur accorde, on augmente leur présence dans la conscience des auditeurs (Perelman, 1988, pp. 51, 52 cité par Breton, 2006, p. 83). Cette insistance peut être assurée par la répétition, l'accumulation des détails et l'accentuation de certains passages. Ainsi, l'amplification montre l'une des positions stratégiques pour défendre une opinion. On observe en effet dans le discours de SR une amplification constante qui constitue une forme convaincante d'arguments.

Dans cette perspective, voici les propos de la ministre SR qui s'inscrivent dans ce type d'arguments :

-Répétitions des structures syntaxiques :

« qui a été adoptée, qui a été votée, qui a été débattue » ;

« je vais pouvoir débloquent, le gouvernement va débloquent » ;

« une branche de l'entreprise qui fait des bénéfices, qui fait beaucoup de bénéfices » ;

« c'est 2000 emplois, c'est 2000 personnes, c'est 2000 salariés ».

-Accentuation de la séquence sur le modèle français qui donne la priorité aux énergies renouvelables, sur le montant des aides gouvernementales pour la transition énergétique :

« la loi que j'ai fait voter dit enfin que les énergies renouvelables sont une priorité » ;

« 8000 euros pour une personne seule, 16000 euros pour un couple ».

-Accumulation des détails sur le pourcentage des énergies dans la production électrique en relation avec les années et le nombre d'emplois.

« nous devons passer de 75% de nucléaire aujourd'hui pour produire de l'électricité à 50% à l'horizon 2025 » ;

« cela a créé 10000 emplois et on estime le potentiel de création d'emplois dans ces énergies vertes à 10000 emplois ».

L'intention de donner trop de précisions peut mener à l'imprécision ou révéler une position consistant à détourner le thème du débat vers des sous-thèmes ou des thèmes périphériques, dans l'espoir d'ouvrir d'autres sujets de débat. Cette attitude de l'interviewé(e) lui permet parfois de brouiller les pistes, fût-ce pour un moment. Dans un tel cas, l'interviewer a deux voies devant lui : soit il se fait avoir et poursuit la nouvelle piste ouverte, soit il obstine et revient constamment sur son thème initial. Dans notre cas, GB a opté pour cette dernière position.

Enfin, un autre type d'arguments de cadrage est la **dissociation** qui est une « méthode de cadrage du réel qui, à partir d'une notion qui renvoie habituellement à un seul et même univers, permet de le casser et de générer deux univers distincts » (Breton, 2006, p. 90). Lorsque SR dit « Y'a deux choses dans le mot fermeture », elle fait exactement usage d'une dissociation de cette notion en deux éléments. Le premier implique, selon la ministre, le retrait de l'autorisation de fonctionner et la seconde, même si la ministre ne le dit pas ouvertement, implique la fermeture effective, puis le démantèlement de la centrale.

Ce choix d'une notion globale, en l'occurrence *fermeture*, est essentiellement argumentatif, comme l'affirme Philippe Breton (2006, p. 91), car il ne s'appuie sur aucune classification scientifique.

3.5.2. Arguments d'analogie

Les arguments d'analogie servent à mettre en œuvre des figures classiques, comme l'exemple, l'analogie proprement dite ou la métaphore, en leur ajoutant une portée argumentative. L'opinion que l'on défend dans ce cas est appelée *thème* et l'élément extérieur qui sert à composer l'argument est appelé *phore*. Autrement dit, « on appelle *phore* la relation déjà admise (...) et *thème* la relation à faire admettre (...), ce

qui équivaut aux termes de *comparant* (= *phore*) et de *comparé* (= *thème*) » (Robrieux, 2010, p. 203) dans le cas de la métaphore.

L'analogie proprement dite :

- Lorsque la ministre évoque la fermeture des centrales qui ne correspondent plus aux normes de sécurité, elle fait une analogie avec la centrale nucléaire de Fukushima.
- Lorsque la ministre dit « fermer un réacteur ou une centrale, c'est pas tourner un robinet », elle fait également une analogie avec un élément extérieur dont le thème est la fermeture de la centrale et le phore est la fermeture du robinet. Comme on le constate dans cet exemple, le phore « est en général pris dans le domaine du sensible, concret » et « le thème est en général abstrait » (Reboul, 1991, p. 189).

3.5.3. Arguments d'autorité

Les arguments d'autorité recouvrent tous les procédés qui permettent de mobiliser une autorité acceptée par l'auditoire. Cette autorité, dans l'argument, est censée ainsi défendre l'opinion que l'on propose ou que l'on critique. La forme de ces arguments est donc constante : l'opinion que l'on défend devient acceptable par l'auditoire car l'autorité la soutient et cette autorité est reconnue par l'auditoire. De plus, avec les arguments d'autorité, nous avons affaire à une délégation de savoir comme par exemple, lorsque SR dit « c'est la France qui décide de son modèle énergétique », elle délègue son savoir à la France qui sait mieux qu'elle le modèle énergétique que l'on doit adopter.

Tout au long de son intervention, SR invoque des entités tierces en substantif dans le but justement de faire appel aux arguments d'autorité et de déléguer son savoir. Nous l'avons vu plus haut, les arguments d'autorité peuvent se différencier selon qu'ils font appel à la compétence ou à l'expérience. Ainsi, nous pouvons classer ces entités tierces en fonction de cela et dire que « la loi, le gouvernement, le parlement, la France, l'Etat » entrent dans la catégorie des arguments d'autorité par expérience et que « EDF et l'Autorité de Sûreté nucléaire » entrent dans celle des arguments d'autorité par compétence. Voici les propos de la ministre en ce sens :

« c'est à l'entreprise EDF de dire quelle centrale il veut fermer » ;

« la loi donne à EDF la responsabilité de fermer ces centrales » ;

« autorité de sûreté nucléaire qui donne les autorisations de prolongation » ;

« la loi française qui vient d'être adoptée, qui a été votée, qui a été débattue par la droite, par la gauche » ;

« la France a fait son choix souverain de modèle énergétique » ;

« le gouvernement vient de décider que... » ;

« l'Etat lui a dit et le parlement lui a dit qu'il fallait baisser la part du nucléaire ».

Ainsi, nous voyons que lorsque SR invoque dès le début de son intervention « la loi française » pour tenter de répondre à la question de GB, elle fait appel à l'autorité que représente la loi. De même, en invoquant par la suite et à plusieurs reprises le gouvernement, le parlement, la France, l'entreprise EDF et l'Autorité de Sécurité nucléaire, elle se réfère à ces autorités pour déléguer sa part de responsabilité dans la décision finale de fermeture de la centrale nucléaire.

3.5.4. Arguments de communauté

Enfin, les arguments de communauté font appel « à des croyances ou à des valeurs partagées par l'auditoire, qui contiennent déjà, en quelque sorte, l'opinion qui est l'objet de l'entreprise de conviction » (Breton, 2006, p. 42, 43). Ces arguments s'appuient sur des valeurs qui sont ainsi censées être partagées par beaucoup. Invoquer « le modèle français, les Français, le savoir-faire français », comme la ministre le fait dans les propos suivants, consiste à utiliser un argument de ce type pour capter l'attention de son auditoire sur ces aspects de l'objet de discussion :

« les Français ont payé pendant quarante ans ces centrales nucléaires » ;

« c'est un marché pour EDF et pour le savoir-faire français » ;

« la France est en train de rattraper son retard ».

Conclusion

Le fait de représenter simultanément deux identités dans un même discours ou dans des discours successifs pose souvent un problème sur le plan de l'ethos, donc un problème éthotique. C'est bien le cas pour les preneurs de décision dans le domaine de la politique.

Un même locuteur peut en effet construire, consciemment ou non, des ethos différents dans des situations différentes. Dans le cadre de cette interview analysée du point de vue de quelques éléments discursifs et argumentatifs, nous avons révélé les points suivants :

- L'abondance des *énoncés modalisés* montre que SR n'opte pas pour une expression directe, nette et prometteuse. Cette attitude discursive donne à ses propos un ton indécis. Les énoncés volitifs et épistémiques (en doute et en croyance) escamotent une assertion décisive. En outre, les hésitations et les répétitions fréquentes (le dire) qui apparaissent dans l'immédiat du discours oral et spontané viennent rendre plus manifeste cette imprécision dans son discours de manière à le transformer en une indécision.

- Quand il s'agit de prendre une responsabilité résolue pour son compte, l'extension du « je » vers d'autres pronoms (« nous », « on ») et autorités laisse entendre que SR délègue souvent les questions épineuses à des tiers tels que l'Autorité de Sûreté nucléaire, EDF, etc. Dans un tel cas, c'est l'agentivité du « je » de la ministre qui est mise en jeu. Il faut le considérer comme une stratégie discursive, effectuée de la part de la ministre. Bien qu'elle ait la légitimité de parole, de décision et d'action, la ministre se montre donc plutôt réticente devant une réelle solution à un problème international.
- L'interviewée argumente ses propos en se référant à des procédés argumentatifs bien divers comme l'amplification, l'analogie, l'argument d'autorité et l'argument de collectivité... Ce qui s'expliquerait par une certaine intention de chercher des prétextes à son indécision apparente.
- La ministre interviewée a tendance à adopter un positionnement plutôt neutre dans son discours. Vers la fin de son intervention, elle dit « non » aux deux parts, antinucléaires et pronucléaires, car selon elle, des deux parts il y a un risque et il faut de ce fait se comporter « avec bon sens ». A la suite de nombreuses hésitations, ses arguments qui touchent les réalités évidentes et les risques apparents semblent ici plus pertinents :
« Les antinucléaires, je leur dis, écoutez, on va pas fermer du jour au lendemain les centrales ou alors y'a plus d'électricité, y'a plus d'usine qui fonctionne, est-ce que c'est cela que l'on veut ? *Non*. Les pronucléaires, je leur dis *non*, ne dites pas que le nucléaire est une énergie propre puisqu'il y a le problème du déchet, y'a le problème de la sûreté. »
Néanmoins, dire « non » aux deux parties prenantes (anti et pro) ne contribue pas à une solution qui puisse être exprimée avec détermination.
- Dans l'ensemble de cette interview, l'ethos discursif de SR se dessine de la manière suivante : éducateur, sceptique, hésitant, imprécis. Cet ethos qui se construit spontanément lors de son discours peut provenir aussi bien des interventions insistantes de l'interviewer que du positionnement incertain de son parti qui est au pouvoir.

Pour pouvoir donner du sens à un discours politique spontané, force est de connaître et de prendre en compte toutes les circonstances d'échange, la position et le positionnement actuel du locuteur ainsi que les

dimensions sociopolitiques du thème abordé. A la fin de cette analyse du discours succincte, reste à savoir si cet ethos qui se construit appartient plutôt à la personne singulière qu'est Ségolène Royal, ou bien au parti qu'elle est en demeure de défendre d'une manière ou d'une autre. Posons la question avec Amossy, elle-même liée à l'agentivité et à la responsabilité : « le locuteur projette-t-il son image de soi, comme le veut la rhétorique, en véritable agent qui agit et prend des responsabilités dans les affaires humaines ou, comme le suggèrent la microsociologie et l'analyse du discours, en sujet modelé par les modèles et les routines de sa communauté ? » (Amossy, 2010, p. 41). Si cet article a atteint son objectif, la réponse s'avère dans la deuxième partie de la question.

Bibliographie

- Amossy, R. (2010). *La Présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Paris : PUF.
- Amossy, R. (2012). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Armand Colin.
- Breton, P. (2006). *L'argumentation dans la communication*. Paris : Editions La Découverte.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris : Hermann.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Implicite* (2^e édition). Paris : Armand Colin.
- Lamizet, B. (2011). *Le langage politique*. Paris : Ellipses.
- Le Querler, N. (1996). *Typologie des modalités*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Maingueneau, D. (1993). *Le Contexte de l'œuvre littéraire. Enonciation, écrivain, société*. Paris : Dunod.
- Mayaffre, D. (2003). « Dire son identité politique ». *Cahiers de la Méditerranée*. [En ligne] 66 | 2003, mis en ligne le 21 juillet 2005, consulté le 11 avril 2016. URL : <http://cdlm.revues.org/119>
- Plantin, C. (1996). *L'Argumentation*. Paris : Le Seuil. Mémo.
- Reboul, O. (1991, 2013). *Introduction à la rhétorique*. Paris : PUF.
- Robrieux, J.-J. (2010). *Rhétorique et argumentation* (3^e édition). Paris : Armand Colin.

SEMI-AGENTIVE ETHOS: INTERVIEW OF SEGOLENE ROYAL ON NUCLEAR PLANTS

Abstract: A political discourse differs from other types of discourses by the double status of the speaker who represents less him/herself than the community he/she belongs to. This article mainly aims to find out the agentivity and responsibility of the speaker. The analyzed corpus is an interview that took place in the TV news at 8 p.m. of TF1 of 7th March 2016, presented by Gilles Bouleau with Ségolène Royal, the then minister of environment and energy. The debate is about the possible closure of a nuclear plant, in accordance with the commitments of the Socialist Party that was in power. Although it is an interview, the methodology used is not conversational analysis but discourse analysis. The saying and the said of the minister have been analyzed in order to put forward how her discursive ethos is constructed around an ecological problem. Even though she has the legitimacy of speech, of decision and of action, the minister is being rather reluctant in front of a decisive solution. Instead of giving an accurate answer, she chooses for a conditional answer which is highly modal. She delegates her responsibility to others. This is how her discursive ethos appears to be near-agentive or semi-agentive.

Keywords: Political Discourse, Discourse Analysis, Ethos, Agentivity.

TRAVMA ÇÖZÜMÜ OLARAK ANTI-NATALİZM

Cansu Özge ÖZMEN¹

Öz: Kolektif ulusal travmayı tasvir eden 11 Eylül sonrası çağdaş Amerikan edebiyatı, iyileşme anlatılarının ortaya çıktığı bir alan yaratmakla kalmadı aynı zamanda, küresel ölçekte travmatik stres etkenlerinin de yeni bir bağlamda düşünülmesine neden oldu. Asıl travmaya karşı henüz tanık olunmamış olan travmanın alanına geçiş yapmak, travmatik olayla yüzleşmeyi reddeden disassosiyatif ya da tecrübeyi Amerika Birleşik Devletleri sınırlarına hapseden istisnacı bir tepki gibi okunabilir. Jonathan Franzen'in 2010 yılında yazdığı *Özgürlük* romanındaki disassosiyatif ayrışma, travmadan kaçınmak yerine, gerçek ve olası travmayı kişisel ve kolektif düzeylerde içerir. Franzen romandaki olay örgüsünü ve çeşitli travmatik olayları nesiller arası travmanın aktarılışına, kayıp, ihanet, yas, küresel nüfus yoğunluğu, küresel ısınmaya da değinerek açıklar ve hepsine nihai çözümü sunar. Anti-natalizm: üreme karşıtı görüş. Anakarakter Walter Berglund tarafından sunulan ve karakterlerin bazıları tarafından örneklenen, bazıları tarafından da karşı çıkılan şekliyle üreme karşıtı görüş, karakterlerin kişisel travmalarıyla ve küresel düzeyde insanlığın kendi durumuyla gerçekçi bir biçimde yüzleşmemesinden yola çıkarak, kaçınılmaz bir sonuçtur. Aslında, bu görüş, Water Berglund'ın da, çoğu insanın olduğu gibi, sezgilerine aykırıdır fakat kişisel trajik kayıpları ve uğradığı ihanet görüşüne bir temel oluşturur ve onu meşru kılar. Bu çalışma, Franzen'in romanı ekseninde, anti-natalizmin (üreme karşıtı görüşün) insanlık, gezegen ve doğa için yapıcı bir onarım süreci olarak nasıl sunulduğunu inceliyor.

Anahtar Sözcükler: Anti-Natalizm, Travma, 11 Eylül Romanı, Jonathan Franzen, Nüfus Yoğunluğu.

ANTI-NATALISM AS A REMEDY FOR TRAUMA

Abstract: Post 9/11 American literature dealing with a collective national trauma created a new venue not only where healing narratives emerged but also to ponder on a whole new scope of traumatic stressors on a global scale. Expanding into the realm of the yet unwitnessed as opposed to the original trauma may read like a dissociative response, that refuses to face the immensity of

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü. çözmen@nku.edu.tr

the traumatic event or an exceptionalist response that confines the experience to U.S. borders. Rather than avoidance, however, the dissociative split in Jonathan Franzen's *Freedom* (2010) harbors real and possible trauma both on a personal and collective level. Franzen expands an event into transgenerational trauma, loss, betrayal and grief, global overpopulation, climate change and presents the ultimate solution to all. The solution, anti-natalism, is perpetuated by Walter Berglund, one of the main characters who experiences a tragic betrayal; although counterintuitive to him and everyone else around him, appears to be an inevitable consequence given the characters' inability to come to terms with their own personal trauma and the human condition on a global scale. Through Franzen's novel, I will present how anti-natalism emerges as a constructive remedy for nature, human beings, and the planet as a whole.

Keywords: Anti-Natalism, Trauma, 9/11 Novels, Jonathan Franzen, Overpopulation.

Introduction

Freedom recounts the transgenerational trauma of Walter, Patty and their two children Joey and Jessica by delving into the familial pasts of each character by formulating a backdrop of the psychoanalytic repercussions of immigrant grandparents, overly ambitious, alcoholic or negligent parents and the overarching traumas that lead to negative identity formation on the part of the characters by setting themselves as antithetical to their predecessors. Only after the generational resentment subsides through acceptance of personal limitations if not forgiveness of the past mistakes, are the characters set free. When Patty asks her mother why she has never showed up at any of her basketball games when she was young and she replies: "I guess my life hasn't always been happy or easy, or exactly what I wanted. At a certain point, I just have to try not to think too much about certain things, or else they'll break my heart" Patty thinks: "It wasn't a lot, it didn't solve any mysteries, but it would have to do." (Franzen, 2010, p. 530) Patty accepts that when she was raped in high school, her father, a lawyer who does pro bono work for the disadvantaged and is highly revered by the community, refused to press charges for fear that her rapist's parents' political alliance with his own would be disrupted. "...the feeling of injustice" Franzen writes, "itself turned out to be strangely physical. Even realer, in a way, than her hurting, smelling, sweating body. Injustice had a shape, and a weight, and a temperature, and a texture, and a very bad taste." (Franzen, 2010, p. 44) In a similar vein, Walter accepts that his seemingly eternal clash with his son has to be resolved by accepting Joey's unethical transaction of scrap

parts to be used by the U.S. army during the invasion of Iraq, parts that are too defective to even be justified by Republican warmongering. What is considered to be a cardinal sin by a liberal environmentalist like Walter is accepted and Joey can only find absolution for his mistake by being accepted by his father, his nemesis. Walter even accepts a part of the proceeds as donation to be used in his campaign against overpopulation. Similarly, Walter accepts his wife's ultimate sexual betrayal of himself with his best friend whom he had competed against all his life. Their daughter Jessica accepts his father's relationship with his much younger assistant Lalitha which takes place after Walter's discovery of Patty's betrayal, Walter and Patty's consequent temporary separation only after Lalitha's tragic death in a car accident. Lack of forgiveness yet prevalence of acceptance, accentuates the irreversibility of the traumatic past that becomes ingrained in the ways the characters interact with the external circumstances either via a written testimony –a large section of the book consists of Patty's autobiographical account composed at her therapist's suggestion entitled "Mistakes Were Made"- or via recollection and concretization of the principles of idealistic notions relished in the past such as Walter's struggle to save the Cerulean warbler, a small songbird native to America, whose habitat has rapidly been destroyed by human intervention and later initiating the Free Space movement addressing what he deems to be the root of all environmental issues: overpopulation. Acceptance on an individual level, renders the character free of entanglements of the past yet freedom for the universe is dependent on absolute solitude. Having no more people on it. So, freedom for the earth and freedom for the individual are mutually exclusive.

When the general attitude towards limits to growth are taken into consideration, from the neoconservative and exceptionalist tendency to interpret freedom as entitlement regarding politics and particularly the War on Iraq, to Walter's born again Christian neighbor's anthropocentric fallacy when she responds to Walter after he asks her to keep her cat indoors for the sake of the local ecosystem seems only natural. "Well I'm sorry, but my children matter more to me than the children of some bird. I don't think that's an extreme position, compared to yours. God gave this world to human beings, and that's the end of the story as far as I'm concerned" (Franzen, 2010, p. 543) she retorts, and it becomes clear that "*Freedom* examines the microcosmic desire to impact our spaces, from killing birds to killing Iraqis - for ourselves, for our families, for our friends - as indicative of an intrinsic and destructive passion for exercising our freedom in ways that make no one free." (Narcisi, 2015, p.

69) Walter however, despite being the only self-proclaimed misanthrope in the novel, by all accounts is the only character striving to improve the lives of other people as well as other species. He clearly identifies with the warbler, the not yet endangered songbird, insignificant to the rest of the world, defenseless against human progress, restless for being robbed of its habitat yet unaware of its own impending doom.

In an effort to grant Patty's wishes of being a full time mother, Walter takes a respite from his ideals of limits to growth in every sense of the word when they were still young, ranging from economics to population, a discussion that ceased to take place among the general public since 1970s. Only after two decades of resentment surfaces in the failure of Patty to reciprocate Walter's passion, he starts working at a conservationist trust as the executive director led by a businessman with ties to nonrenewable energy industry. By Walter's account "billionaires tend to care. They've got a stake in keeping the planet not entirely fucked, because they and their heirs are going to be the ones with enough money to enjoy the planet." (Franzen, 2010, p. 212) In return for a preserved yet limited park for the warbler to survive, significant amount of land will be drilled for coal, a county of two hundred families replaced, for the notorious mountain top removal mining with devastating effects for the environment. Despite the businessman's capricious yet still sincere consideration for the warbler, the preservation site seems to be a smokescreen for profit. Walter and Lalitha fail to completely justify it to themselves that a large scale compromise can actually address the root of the problem. By referring to four causes of Aristotle, material, formal, efficient, and final, he concludes that the final cause for most global problems is that there are too many people on the planet consuming up the environmental resources at an irrevocable speed.

The origin of Walter's causality is that existence of our own species is traumatic on others and the planet. The realization of the futility of his endeavors is diminished by the forcefulness of human greed, unethical nature of his compromise to capital, inability to maintain a sense of moral consistency as one relates to the his environment. The inner moral inconsistency on an individual level leads to a cognitive dissonance when the prioritization of one's conception of freedom intersects with the survival of another's in turn leads to an inability to perceive earth as a planet with limited resources. The prioritization hierarchy also lends itself to ethical conundrums such as when Walter traps and surrenders the neighbor's cat Bobby to a kill shelter on account of his killing birds and orphaning their offspring. The same conundrum surfaces when despite

his organized plan to eradicate the final cause of all that is wrong with the world, he wishes everyone else could breed a little less so that he could breed once more, with Lalitha. As he had been trying to convince Richard Katz to make an appearance at their Youth Camp to make not having kids cool once again and to write songs called “Two Kids Good No Kids Better” (he is aptly surnamed Katz, reminiscent of the feline predator Walter captured), his rock star best friend however, the relentless realism with which he broached the subject matter was not forgiving of even his own instincts.

Kids have always been the meaning of life. You fall in love, you reproduce, and then your kids grow up and fall in love and reproduce. That’s what life was always for...But the problem now is that more life is still beautiful and meaningful on an individual level, but for the world as a whole it only means more death. And not nice death, either. We’re looking at losing half the world’s species in the next hundred years...First we’ll get the utter wipeout of the world’s ecosystems, then mass starvation and/or disease and/or killings. What’s still normal at the individual level is heinous and unprecedented at the global level (Franzen, 2010, p. 222).

Richard reminds him of the more integrated perspective on how capitalism generates imperviousness to any discussion about limits. Limits to economic growth or reproduction. Although of the two, Richard is the one who refrains from having kids, perceives any effort for redemption futile and reads Thomas Bernhard, Austrian author known for his pessimistic view of life and futility of human struggle through existence. Richard in other words is already on board with his actions, he merely deems it a vain effort to convince the universe to follow through. Ironically, his first band was called the Traumatics. He chooses to overcome pain through acceptance of the rock star fame that he inadvertently accomplishes whereas Walter, undertaking an impossible mission counterintuitive to him as well as the crowd he is preaching to, exposes himself to an influx of suffering. In Walter’s words, “Richard going back to his music, Richard getting great press for being far more offensive than Walter, Richard charming Connie...while Walter was left behind with the dead and dying and forgotten, the endangered species of the world the nonadaptive...” (Franzen, 2010, p. 480)

1. World Sadness vs. Personal Trauma

The traumatic scale with which the attacks of 9/11 percolates into the lives of the characters in *Freedom* is negligible. In fact, apart from two references, both regarding Walter and Patty’s son, Joey, the global trauma is largely absent from the novel although the events take place extend

from before and after the day in question. Joey Berglund, a college student at the time, goes to attend a lecture on the morning of the attacks and finds the auditorium empty. His frustration with the inconvenience of the disruption of his personal routine, a sense of urgency to regain an immediate return to normalcy personalizes and diminishes the tragedy to a nuisance. Only through others' reactions does he come to appreciate the bearing of the global turning point. Nevertheless, his unethical transactions and subsequent profit are only rendered possible in light of military operations succeeding 9/11. The collective trauma is transformed into an individual success story which he only comes to deny after he comes to the realization that he cannot dodge the moral consequences of his actions by political justifications.

Pondering on the link "between the inner world of memory and the external world of historical events by focusing on the experience of pain", Pickering and Keightley on their discourse of trauma conclude: "This premise is untenable because pain cannot provide such links – it can only be experienced physically by individual bodies – and because nations in themselves cannot remember any more than they can think or feel." Nature's trauma, although undertaken and internalized by Walter, in a similar manner, unless its effects are rendered into the collective consciousness, becomes palpable in the perception of environmental issues as their hierarchy shifts through decades. Antropocene a belated term for a long-lasting fact signifies the immeasurable impact of humans on the ecosystem. "...the Earth system is not just a set of constraints on human activity as implied by limits and boundaries; the content of the system is affected in fundamental ways by what humans do" (Dryzek, 2013, p. 37). One obstacle against a collective struggle for the solution of the final cause is cognitive dissonance, and establishing a dissonant relationship with the universe by consumption, destruction and growth yet maintaining the will to survive regarding oneself and one's offspring. The refusal to accommodate conflicting thoughts and information that would inevitably lead to a change in behavior. The other phenomenon is called fetishistic disavowal. As reappropriated by Slavoj Žižek, originally a Freudian term, fetishistic disavowal, occurs when there is a split in the subject in terms of his perception of the reality he is faced with. The subject might witness the repercussions of violence and destruction first hand, might even formulate the ramifications of destruction upon himself yet still makes a conscious decision to ignore it. "Would the watcher be able to continue going on as usual? Yes, but only if he or she were able to somehow forget –in an act which suspended symbolic efficiency- what had been witnessed...I know, but I don't want to know that I know, so I

don't know. I know it, but I refuse to fully assume the consequences of this knowledge, so that I can continue acting as if I don't know it." (Zizek, 2008, p. 53) Thus, the futility of Walter's mission, as in two and a half weeks, the world population increases by seven million. Seven million times 9,441 metric tons of carbon dioxide that can never be recalled. On the other hand, it indeed is more efficient for Walter's movement to try and make not having children cool again rather than bombarding them with information about the detrimental effect of human existence on the universe. That would simply have been disavowed by human psyche. As he believes such a movement could only spread from top down, as a result of his disillusionment with the cause as well as the compromise he had made to save the Cerulean warbler and his consequent press release where he frantically admits "we are a cancer on the planet" (Franzen, 2010, p. 483), his crowd shifts to a grassroots crowd with anarchical tendencies. World Watch director in 2012 voiced a similar opinion when he said at the launch of the State of the World 2012 report: "Growth is the economy of the cancer cell. The last 50 years have been about human rights, now we must move to human obligations. Climate change is not the problem -the planet has a fever- it is merely a symptom of a bigger problem." (<http://worldwatch.org/node/10496>) Therefore, what seems to be the ramblings of a nervous breakdown is the reflection of a politicized argument which already had become a part of environmental discourses on a global scale. On a local level, in a West Virginian context however, it does not resonate well. Before coming to terms with the consequences of his admittance, his plans are disrupted with the tragedy of Lalitha's car accident and death when the personal trauma that he had externalized by identifying with nature that only wanted to be left alone, and the songbird who only desired to maintain its habitat and mate, once again is redirected to a single object and thereby internalized. After the loss of his wife to his lifelong rival Richard, he lost Lalitha, his only attempt at a redemption towards himself, to cease to be a caretaker for life –first his parents, then his wife and children- and enjoy guiltless pleasure without additional responsibility. At first "his 'world sadness'" seemed "inextricable from his 'life sadness'" (Gram, 2014, p. 298) and the latter seemed dependent on the former. With Lalitha's death, his life sadness is centralized around a personal trauma and partially disintegrated from his world sadness.

Historical references to environmental activism throughout the decades are rampant in the novel. Club of Rome, a think tank founded in Rome in 1968, seeks holistic solutions to global challenges by bringing together science, politics and activism with particular pertinence to the limited

nature of planetary resources. Sierra Club, a progressive and preservationist organization founded in 1892 and currently running a campaign called “Join the Fight: Protect Our Planet from Trump”, has been exploring ways to push agendas for responsible trade, and fights against overpopulation and climate change. Negative Population Growth (NPG) is another nonprofit organization established in 1972 aiming at maintaining population at a sustainable level after interim period of stabilization; no growth. Along with a national population policy, NPG offers a compensated repatriation policy for illegal immigrants and responsible population and immigration policies for the United States. The only remedy to avert climate change and global warming, according to NPG is curtailing population growth. (<http://www.npg.org/ads/apr2017-ad1.html>)

2. Anti-Natalism

Another reason why his Free Space movement was doomed to fail regardless of the interruption by a personal tragedy is anti-natalism as he argues for it whether for environmental purposes or to cease suffering altogether is counterintuitive. From Sophocles to Schopenhauer, from Buddha to Zapffe, anti-natalism was presented either directly or by implication as a capacious remedy to prevent more suffering that would result from coming into existence. By no means did it emerge from a misanthropic sentiment, on the contrary, as a preventative measure to avoid harm and suffering. David Benatar, professor of philosophy, in his influential work on anti-natalism, *Better Never to Have Been: The Harm of Coming into Existence* published in 2006, endorses the idea that no reason to bring a child into existence is morally justifiable and that existence is always a serious harm. His conclusion is based on the premise that there is an asymmetry of pleasure and pain. The presence of pain is bad and the presence of pleasure is good; the absence of pain is good even if that good is not enjoyed by anyone, whereas the absence of pleasure is not bad unless there is somebody for whom the absence is a deprivation (Benatar, 2006, p. 30). Person who is brought into existence will inevitably suffer even if minimally, yet in the absence of existence, there is no entity to be deprived of pleasure. To compare two states, one need not necessarily make the person worse off, but it is sufficient ground for comparison that the final state is bad. People do not have the moral obligation to bring happy people into existence yet they have a moral obligation to refrain from causing pain. He also distinguishes between lives worth starting and lives worth continuing. Some lives might be so predominantly painful that non-existence can be preferable, so the life

might not be worth continuing. He does not condone suicide in any other case, since it is painful to end one's life and it extends suffering to loved ones. According to Benatar although most lives are worth continuing, no life is worth starting; in fact, to bring someone into existence is to inflict unnecessary harm.

Benatar refers in passing and in footnotes to other species as well. "...the picture becomes still more obscene" he asserts, "when we consider the suffering of the trillions of animals who share our planet –including the billions who are brought into existence each year, only to be maltreated and killed for human consumption and other use." (Benatar, 2006, p. 89) Natural disasters, environmental degradation, disease ravages compromise the factors that retrogress human life quality which to Benatar, is already much lower than we rate it to be. Since he discerns existence would not even have been justifiable regardless of significant improvement on that already misconceived and overestimated quality of life, the alleviative measures for pollution, global warming, greenhouse gas emissions, deforestation, overpopulation, or any one of interrelated environmental issues are redundant. Benatar avoids any implications of specicide, instead proposes a voluntary phased extinction yet admits that it is unlikely yet insists that its counterintuitiveness does not provide sufficient ground to render his conclusion invalid. What Benatar lacks in environmental consideration, Walter's concerns complement by the embodiment of all the symptoms in the Warbler. The familial traumas of all the characters also justify each of Benatar's questions.

3. Freedom and Extinction

Patty does not have children because of a moral obligation to bring happy people into existence. She has children to fulfill her dream of being a stay-at-home mother, unlike her own mother as a result of the negligence of whom she had suffered while growing up. To undo or disrupt transgenerational trauma in line with Benatar's premiss that you can never have a child for child's sake. Walter has participated in creating children to help Patty realize her dreams in the meantime sacrificing or indefinitely postponing his own, to build a stable family unit defined by sustainability and responsibility unlike his own family. Joey becomes a Republican to spite his father by becoming everything he is not; Jessica is dedicated and career oriented and complements her mother. And all these processes of negative identity formation leads to growing pains as a natural part of life even in the absence of a significant traumatic experience like Patty being raped. These growing pains is part of why Benatar reaches counterintuitive conclusion by not asking the question "is

it worth it?” but rather “is it ever necessary?” The bottom line is existence itself is a trauma. The exception in Franzen’s *Freedom* is that internal trauma is projected on the planet’s and its other inhabitants’ predicament. Walter’s focal interests, the fate of the Cerulean Warbler’s and the songbirds of North America become extensions of his own trauma and the resolution or a deconstruction is inevitably self-reflexive. Franzen’s social novel does not only aim at centralizing a neglected political and environmental issue by providing means of identification for the reader, but by spotlighting her into questioning the root and the repercussions of her own personal existence.

Kaynakça

- Benatar, D. (2006). *Better Never to Have Been: The Harm of Coming into Existence*. Oxford: Oxford University Press.
- Dryzek, John S. (2013). *The Politics of the Earth: Environmental Discourses*. Oxford: Oxford University Press.
- Gram, Margaret G. (2014). “Freedom’s Limits: Jonathan Franzen, the Realist Novel, and the Problem of Growth”, *American Literary History*, Vol. 26 (2), Summer.
- Franzen, J. (2010). *Freedom*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Narcisi, L. (2015). “At Least This Is an Actual Place: The Places and Displacements of ‘Freedom’” *The Journal of the Midwest Modern Language Association*, 48 (1).
- Zizek, S., (2008). *Violence*. New York: Picador.

TÜRK ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGU AKTARIM AMAÇLI EMOJİ ALGISI: NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ ÜZERİNE

Levent TOKSÖZ¹

Öz: Bir iletişim biçimi olarak yazılı mesajlaşma, akıllı telefonların yaygınlık kazanmasına bağlı olarak günlük hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. Sözlü mesajlarda duygu aktarımını kolaylaştıran etkenlerden ses tonu, jest ve mimik gibi faktörlerin yazılı mesajlarda eksik kalması mesajı gönderecek kişi için bir engel teşkil eder. Bu eksikliği gidermek amacıyla son yıllarda emoji kullanımının yaygınlaştığı görülmektedir. Emoji kelimesi; yazılı mesajlarda duyguları ya da bir takım kavramları ifade etmede kullanılan görsel simge olarak tanımlanır. Emoji algısına yönelik yapılan alan çalışmaları kadınların erkeklere göre kullanıma yönelik daha pozitif bir tutum ortaya koydukları belirtilmektedir. Bu çalışmanın amacı, yazılı mesajda emoji kullanımının alıcıda meydana getireceği etkileri cinsiyet faktörünü göz önünde bulundurarak incelemektir. Bu çalışmaya Namık Kemal Üniversitesi'ne mensup yüz yirmi öğrenci katılım göstermiştir. Göndericinin kadın ve erkek olarak betimlendiği iki farklı senaryo hazırlanarak, alıcı rolünü üstlenen katılımcılara çeşitli emojili mesajlar gösterilmiş, her bir mesajın ardından göndericinin duygu yoğunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucuna göre, göndericinin duygu durumunu değerlendirmede gönderici cinsiyetinin etkisine rastlanılmazken alıcı cinsiyetinin etkisi anlamlı bulunmuştur. Göndericinin cinsiyetinden bağımsız olarak, içinde 'mutluluk' ve 'öfke' duygularını barındıran emojili mesajlarda, kadın alıcılar erkek alıcılara göre göndericinin sahip olduğu duygu yoğunluğunu daha güçlü olarak yorumlamıştır. Elde edilen sonuçlar bu yaş kuşağına mensup erkek ve kadınların emoji ile olan genel ilişkileri çerçevesinde değerlendirmiştir.

Anahtar Sözcükler: Emoji, Duygu Aktarımı, Algı, Cinsiyet.

EMOJI PERCEPTION OF TURKISH UNIVERSITY STUDENTS FOR FEELING TRANSFER PURPOSES: AN EXAMPLE OF NAMIK KEMAL UNIVERSITY

Abstract: Written messaging as a form of communication has become a part of our daily life with the spread of smartphones. Factors such as tone of voice, gesture and facial expression, which facilitate the transmission of emotions in verbal messages, are

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Japon Dili ve Edebiyatı Bölümü. ltoksoz@nku.edu.tr

absent in text messages which constitutes an obstacle for the sender. In recent years, emoji usage seems to be widespread in order to fill the deficiency. The emoji is defined as a visual symbol used in expressing feelings or some concepts in written messages. In the field surveys for emoji perception, it is stated that women have a more positive attitude. The purpose of this study is to examine the effects of emoji usage on the receiver in written message, taking into account the gender factor. 120 students from Namık Kemal University have participated in the study. Various emoji messages have been shown to the participants; and after each message, they have been asked to evaluate emotional intensity of the sender. According to the results, where the effect of the sender's gender has not been encountered, the effect of receiver's gender has been found significant in the evaluation of the sender's emotions. Regardless of the gender of the sender, in messages with emoji involving feelings of 'happiness' and 'anger', female receivers have interpreted the sender's feelings stronger than the male receivers have done. The results obtained have been evaluated within the frame of the general relationship of men and women of this age group with emoji.

Keywords: E-moji, Feeling Transfer, Attitude, Gender.

Giriş

Akıllı telefonların yaygınlaştığı günümüzde *mesajlaşma* gündelik hayatın bir parçası hâline gelmiştir. Cep telefonlarında kullanılan kısa mesajlaşma servisine (sms) ek olarak WhatsApp, Facebook, Messenger gibi uygulamalar kişinin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak kolayca iletebilmesine olanak sağlamaktadır. Fakat yazılı mesajlarda ses tonu, jest-mimik gibi faktörlerin eksik kalması duygusal etmenlerin doğru bir şekilde aktarımında sorun teşkil eder (Rice & Love, 1987). Yazılı mesajlardaki bu eksikliği gidermek amacıyla Shigetaka Kurita tarafından 1998 yılında *emoji* olarak bilinen görsel simgeler geliştirilmiştir. Japonca resim anlamına gelen *e* (絵) ile harf, karakter anlamına gelen *moji* (文字) kelimesinin birleşmesinden oluşan emoji kelimesi, duyguları anlatmaya yönelik yüz ifadeleri ile hayvan, hava durumu, bina, yiyecek-içecek gibi bir takım kavramları ifade etmede kullanılan küçük resim (görsel simge) olarak tanımlanmaktadır (Kitamura & Satō, 2009). 2010 yılında Apple'ın iPhone cihazları üzerinde bu görsel simgeleri desteklemeye başlaması emoji kullanımına evrensel bir popülerlik kazandırmıştır.

Sadece yazıdan oluşan yalın bir mesajla karşılaştırıldığında, emoji kullanımının mesajda iletilmek istenen duygu yoğunluğunu güçlendireceği belirtilmektedir (Hirose & Mori, 2014). Fakat emojiilerin işlevlerinden bahsederken konuyu sadece göndericinin duygu durumuna indirgemek yanıltıcı olabilir. Nakamaru (2005), emojiileri 'duygu

bildiren' ve 'süsleme amaçlı' olarak ikiye ayırır. Bu düşünceye göre gülen surat (😊), ağlayan surat (😞) gibi emojiiler göndericinin duygu yoğunluğunu yansıtmaya yardımcı olur. Diğer yandan, süsleme amaçlı emojiiler ise mesaja eğlenceli bir hâl katmak için kullanılır. Örneğin, doğum günü içerikli bir mesajda kullanılacak pasta emojiisi (🍰) bu grupta değerlendirilir.

Tüm dünyada büyük yaygınlık kazansa da, emojiinin işlevlerinden bahsederken evrenselleştirici kesin yargılarda bulunmak aşırı genelleyci bir tutum olabilir. Örneğin, Japonya'da yüksek bağlamlı kolektivist anlayışının egemen olduğu bilinmektedir (Itoi ve diğ.,1996). Japonya gibi iletişim metodolojisi olarak dolaylı anlatımın benimsendiği kültürler ile bireyselciliğin hâkim olduğu ve doğrudan iletişimin kabul gördüğü kültürlerde emojiinin temel işlevi farklılıklar gösterebilir.

Gündelik hayatta kullanımı son derece yaygın olmasına rağmen ülkemizde emoji olgusuna yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Az sayıdaki bu çalışmalar incelendiğinde, özellikle gençler arasında emoji kullanımının yüksek olduğu; kadınların erkeklere göre daha olumlu bir tutum sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Fikri Mühim isimli pazarlama ajansı ve araştırma firmasının 7522 kişiyle gerçekleştirdiği anket çalışmasında her beş kişiden dördünün mesajlarında emoji kullandığı belirtilmektedir.

(https://www.fikrimuhim.com/Binary/Images/Upload/Report/DA_Emoji%20Arastirmasi.pdf; erişim tarihi 05.10.2017).

Türk üniversite öğrencilerinin gündelik hayatta emoji ile olan ilişkisini sorunsallaştıran Toksöz & Kahraman (2017), cinsiyet faktörünün öneminden bahseder. Söz konusu çalışmada kullanım sıklığı bakımından kadın öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farka rastlanılmazken, emojiye yüklenen anlam bakımından kadınların daha olumlu bir algıya sahip olduğu belirtilmektedir. Örneğin, emoji kullanımının yararlarına ilişkin olarak 'duygu ve düşünceleri ifadeye yarar sağlama', 'mesajlara eğlenceli bir hâl katma' gibi maddelerde kadın öğrencilerin erkeklere göre daha olumlu bir tutum içinde olduğu anlaşılmıştır.

Emojiye yönelik olarak kadınların erkeklere göre daha olumlu bir tutum sergilemesi sadece Türklere özgü bir olgu değildir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda da kadınların erkeklere göre daha pozitif bir duruş sergiledikleri belirtilmektedir (Wolf, 2000). Emojiinin yararlarına ilişkin olarak 'anlamı güçlendirme', 'metnin anlamını netleştirme' gibi maddelerde kadınların erkeklere göre daha güçlü bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır

(Emoji Report 2015, http://cdn.emogi.com/docs/reports/2015_emoji_report.pdf; erişim tarihi: 05.10.2017).

Ülkemizde gerçekleştirilen alan çalışmalarından, genç kuşağın sıklıkla emoji kullandığı, emojinin yararları konusunda kadınların erkeklere göre daha pozitif bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Fakat bu alan çalışmalarında daha çok kavramsal anlamda emoji olgusu üzerinde durulmuş, yani; emoji denildiğinde katılımcıların zihninde canlanan düşünceler irdelenmiştir. Diğer yandan, gerçek anlamda emoji içeren yazılı bir mesajın alıcıda bıraktığı izlenimler açıklığa kavuşturulması gereken bir konu olarak karşımızda durmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, duygu bildiren emoji kullanımının üniversite öğrencileri üzerinde oluşturduğu etkiyi cinsiyet faktörünü göz önünde bulundurarak irdelemektir. Çalışmada ‘mutluluk’, ‘öfke’, ‘endişe’, ‘üzüntü’ gibi temel duygular içeren emojili mesajlar kullanılmış; göndericinin duygu yoğunluğunu yorumlamada gönderici ya da alıcı cinsiyetinin etkisi araştırılmıştır.

1. Yöntem

Araştırmanın evreni, Namık Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinden meydana gelmektedir. Araştırmanın örneklemini, 2017- 2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Namık Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden Fransız Dili ve Edebiyatı, Alman Dili ve Edebiyatı, Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya ve Tarih bölümüne mensup 120 lisans öğrencisi oluşturmaktadır (60 erkek, 60 kadın, ortalama yaş 20,8).

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket çalışması uygulanmıştır. Çalışmada alıcı rolünü üstlenen katılımcılardan kendileriyle aynı yaşta bir (erkek/kadın) öğrenciden Tablo 1’deki gibi mesajlar aldıklarını hayal etmeleri söylenmiş, göndericinin duygu yoğunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir².

Tablo 1: Çalışmada Kullanılan Mesajlar

MESAJ
1.Sınav sonucu açıklanmış, geçmişim 😊
2.Sınavda sorumlu olmadığımız yerler çıkmış, inanabiliyor musun 😞
3.Sınav sonucu bugün açıklanacakmış, geçmiş miyimdir acaba 🤔

² Mesaj içeriği olarak öğrencilerin gündelik hayatta sıklıkla deneyimledikleri ‘sınav’ konusu seçilmiştir. Mesajlarda kullanılacak emojileri belirlemek için mülakat yoluyla 20 öğrenciye ön test yapılmış, söz konusu durumlarda kullanılan emojiler belirlenerek çalışmada kullanılmıştır.

4.Sınav sonucu açıklanmış, kalmışım 🤔

Cinsiyet faktörünü irdelemek amacıyla, göndericinin ‘erkek’ ve ‘kadın’ olarak betimlendiği iki farklı anket hazırlanmıştır. Katılımcıların yarısına (30 erkek ve 30 kadın) göndericinin erkek olduğu, diğer yarısına ise göndericinin kadın olduğu anketler dağıtılmıştır.

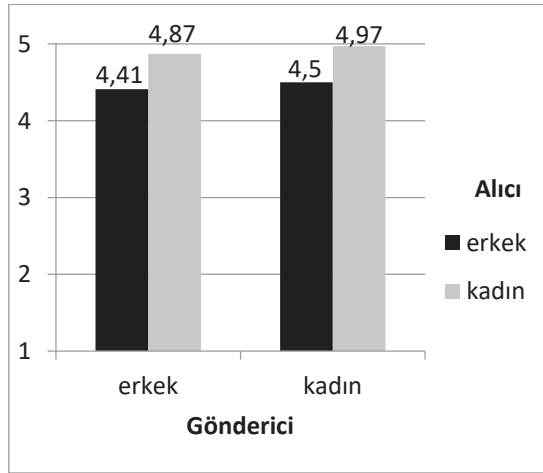
Katılımcılar, 1.mesajdan edindikleri ‘mutluluk yoğunluğunu’, 2. mesajdan edindikleri ‘öfke’ yoğunluğunu, 3. mesajdan edindikleri ‘endişe yoğunluğunu’ ve 4. mesajdan edindikleri ‘üzüntü’ yoğunluğunu 1 ile 5 arasında bir numara işaretleyerek cevaplamışlardır.

Emojili mesajların alıcıda oluşturduğu izlenimi cinsiyet faktörünü ele alarak ortaya koymak amacıyla, Tablo 1’de gösterilen mesajların her biri için iki faktörlü varyans analizi³ uygulanmıştır.

2. Bulgular

2.1 Mutluluk

“Sınav sonucu açıklanmış, geçmişim 😂” mesajında göndericinin mutluluk yoğunluğuna yönelik olarak alıcıda oluşan izlenim Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1 Alıcıda Oluşan Mutluluk İzlenimi

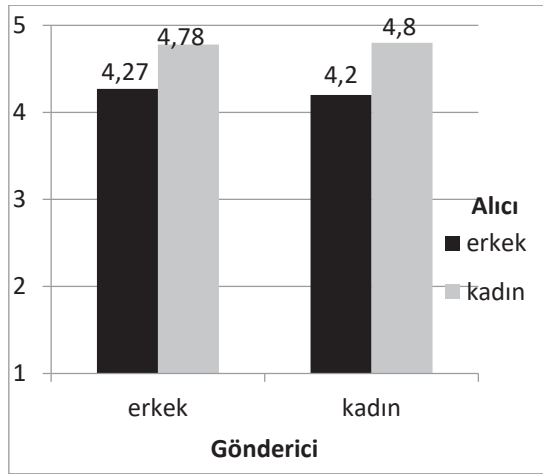
³ Bu analiz, iki ya da daha fazla gruba ait ortalama değerlerde görülen farkın anlamlı olup olmadığını test etmede kullanılır. Bu çalışmada bağımlı değişken ‘duygu yoğunluğu’ dur. Duygu yoğunluğunu etkileyeceği varsayılan bağımsız değişkenler 2 (Alıcı Cinsiyeti: Erkek-Kadın), x 2 (Gönderici Cinsiyeti Erkek-Kadın) olarak iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Şekil 1’deki grafiğin dikey eksenini 1 ile 5 arasında değer almaktadır. Bu değerlerden 1 ‘biraz mutlu’, 3 ‘orta derece mutlu’, 5 ‘son derece mutlu’ anlamını taşır. Yatay ekseninde ise göndericinin erkek ve kadın olduğu durumlardaki ortalama değer gösterilmektedir. Siyah sütun erkek alıcıların (katılımcıların), gri sütun ise kadın alıcıların (katılımcıların) sonuçlarını ifade etmektedir.

Şekil 1’den anlaşılacağı üzere, göndericinin cinsiyetinden bağımsız olarak kadın alıcılara erkek alıcılara göre göndericinin mutluluk durumunu yaklaşık 0.45 puan daha yüksek değerlendirmektedir. Analiz sonucuna göre, göndericinin mutluluk durumunu yorumlamada alıcı cinsiyetinden kaynaklanan bu fark anlamlı bulunmuştur [$F_{(1,116)}=21.57, p<.001$]. Diğer yandan, alıcıda oluşan izlenimde gönderici cinsiyeti ve gönderici cinsiyeti*alıcı cinsiyeti ortak etkisi anlamlı bulunmamıştır [$F_{(1,116)}=.99, n.s$; $F_{(1,116)}=.01, n.s$].

2.2 Öfke

“Sınavda sorumlu olmadığımız yerler çıkmış, inanabiliyor musun 😡” mesajında göndericinin öfke yoğunluğuna yönelik olarak alıcıda oluşan izlenim Şekil 2’de gösterilmektedir.



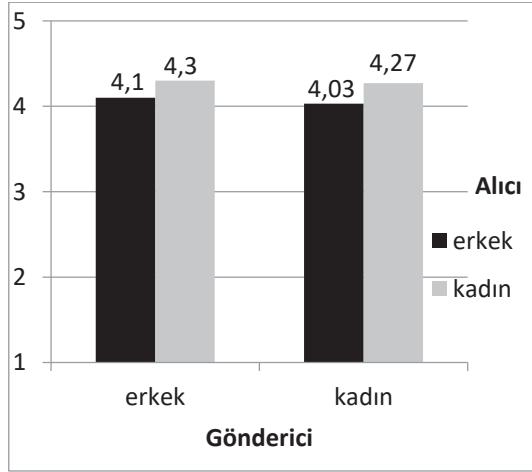
Şekil 2 Alıcıda Oluşan Öfke İzlenimi

Şekil 2’ye göre, göndericinin cinsiyetinden bağımsız olarak kadın alıcılara erkek alıcılara göre göndericinin öfke durumunu yaklaşık 0.7 puan daha yüksek değerlendirmektedir. Analiz sonucuna göre, göndericinin mutluluk durumunu yorumlamada alıcı cinsiyetinden kaynaklanan bu fark anlamlı bulunmuştur [$F_{(1,116)}=11.85, p<.005$]. Diğer yandan, alıcıda oluşan izlenim üzerinde gönderici cinsiyeti ve gönderici cinsiyeti*alıcı

cinsiyeti ortak etkisi anlamlı bulunmamıştır [$F_{(1,116)}=.01, n.s$; $F_{(1,116)}=.09, n.s$].

2.3 Endişe

“Sınav sonucu bugün açıklanacakmış, geçmiş miyimdir acaba 🤔” mesajında göndericinin endişe yoğunluğuna yönelik olarak alıcıda oluşan izlenim Şekil 3’de gösterilmektedir.

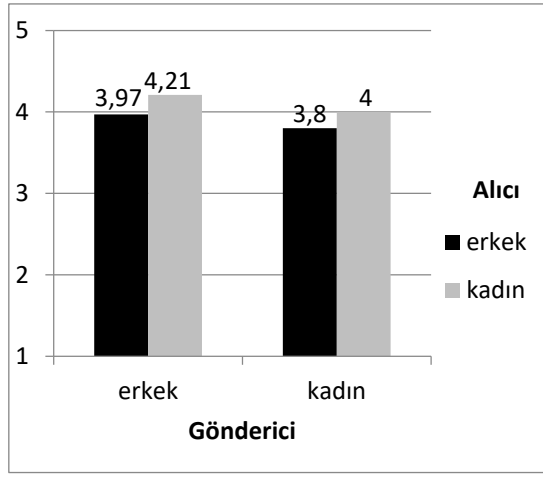


Şekil 3 Alıcıda Oluşan Endişe İzlenimi

Şekil 3’den anlaşılacağı üzere, göndericinin cinsiyetinden bağımsız olarak, kadın alıcılar erkek alıcılara göre göndericinin endişe yoğunluğunu yaklaşık olarak 0.2 puan daha yüksek değerlendirmektedir. Fakat analiz sonucuna göre bu fark anlamlı bulunmamıştır [$F_{(1,116)}=1.06, n.s$]. Diğer yandan, göndericinin endişe yoğunluğunu değerlendirmede gönderici cinsiyeti ve gönderici cinsiyeti*alıcı cinsiyeti ortak etkisi de anlamlı bulunmamıştır [$F_{(1,116)}=.05, n.s$; $F_{(1,116)}=.01, n.s$].

2.4 Üzüntü

“Sınav sonucu açıklanmış, kalmışım 😞” mesajında göndericinin üzüntü yoğunluğuna yönelik olarak alıcıda oluşan izlenim Şekil 4’de gösterilmektedir.



Şekil 4 Alıcıda Oluşan Üzüntü İzlenimi

Şekil 4'e göre, göndericinin cinsiyetinden bağımsız olarak, kadın alıcılar erkek alıcılara göre göndericinin üzüntü durumunu yaklaşık olarak 0.2 puan daha yüksek değerlendirmektedir. Fakat analiz sonucuna göre bu fark anlamlı bulunmamıştır [$F_{(1,116)}=1.04, n.s.$]. Diğer yandan, göndericinin üzüntü yoğunluğuna yönelik olarak gönderici cinsiyeti ve gönderici cinsiyeti*alıcı cinsiyeti ortak etkisi de anlamlı bulunmamıştır [$F_{(1,116)}=.41, n.s.$; $F_{(1,116)}=.01, n.s.$].

Sonuç

Bu çalışmada, duygu bildiren emoji kullanımının üniversite öğrencileri üzerinde oluşturduğu etki cinsiyet faktörü göz önünde bulundurularak irdelenmiştir. Çalışmada 'mutluluk', 'öfke', 'endişe', 'üzüntü' gibi temel duygular içeren emojili mesajlar kullanılarak, göndericinin duygu yoğunluğunu yorumlamada gönderici ya da alıcı cinsiyetinin etkisi araştırılmıştır.

Analiz sonucunda elde edilen bulgular iki başlık altında toplanabilir:

- (1) Göndericinin duygu durumunu değerlendirmede, gönderici cinsiyetinin etkisine rastlanılmamıştır.
- (2) Göndericinin duygu durumunu değerlendirmede, alıcı cinsiyetinin etkisine rastlanmıştır. 'Mutluluk' ve 'öfke' duygularını içeren emojili mesajlarda kadın alıcılar erkek alıcılara göre göndericinin duygu yoğunluğunu daha yüksek değerlendirmektedir. Fakat 'endişe' ve 'üzüntü' duygularını içeren mesajlarda alıcı cinsiyetinin etkisine rastlanılmamıştır.

Yukarıdaki sonuçlar Türk üniversite öğrencilerinin gündelik hayatta emoji ile olan ilişkileri çerçevesinde yorumlanabilir.

Göndericinin duygu durumunu değerlendirmede emojiли mesaj gönderen kişinin erkek ya da kadın olması, alıcıda oluşan izlenimi etkilememektedir. Buna neden olarak bu yaş kuşağındaki her iki cins için de emoji kullanımının üst seviyede oluşu düşünülebilir. Toksöz & Kahraman (2017) de belirtildiği gibi üniversite öğrencilerinin emoji kullanım sıklığı bakımından kadın öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu durum yazılı mesajlarda emoji kullanmanın kadın ya da erkeğe özgü bir iletişim biçimi olmadığı anlamını taşır. Öğrencilerin gözünden bakıldığında emoji kullanımı cinsiyete özgü herhangi bir stereotype ile ilişkilendirilmiş, dolayısıyla emojiли mesaj gönderen kişinin cinsiyeti alıcıda oluşan izlenimi etkilememiştir.

Diğer yandan, göndericinin duygu durumunu değerlendirmede alıcı cinsiyetinin etkisine rastlanılmıştır. Analiz sonucuna göre, ‘mutluluk’ ve ‘öfke’ duygularını içeren emojiли mesajlarda kadın alıcılar erkek alıcılara göre göndericinin duygu yoğunluğunu daha yüksek değerlendirmiş, bu fark anlamlı bulunmuştur. ‘Endişe’ ve ‘üzüntü’ bildiren mesajlarda ise anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Bu sonuç, emojiye yüklenen anlam bakımından kadın ile erkek alıcı arasında kısmen bir algı farkının olduğuna işaret etmektedir. Toksöz & Kahraman (2017), emoji kullanımının yararlarına ilişkin olarak kadın üniversite öğrencilerinin ‘duygu ve düşünceleri ifadede yarar sağlama’, ‘mesajlara eğlenceli bir hâl katma’ gibi maddelerde erkeklere göre daha olumlu bir tutum içinde olduğunu belirtmektedir. Dahası, Emojinin anlamı güçlendirdiğine yönelik kadınların erkeklere göre daha güçlü bir algıya sahip olduğu yurt dışında yapılan çalışmalarda da bahsedilen bir olgudur (Emoji Report 2015). Bu bağlamda düşünüldüğünde, çalışmada elde edilen ‘kadın alıcıların erkek alıcılara göre göndericinin duygu yoğunluğunu daha yüksek değerlendirdiği’ sonucu doğal karşılanabilir. Burada üzerinde düşünülmesi gereken konu, söz konusu etkinin ‘mutluluk’ ve ‘öfke’ duygularında gözlemlenirken; neden ‘endişe’ ve ‘üzüntü’ duygularında gözlemlenemediğidir. Bu konuyla ilgili olarak iki olasılıktan söz edilebilir. İlk olarak, kadınlar açısından bakıldığında emojinin duygu durumunu güçlendirici etkisi tüm duygular için geçerli olmayabilir. Örneğin ‘mutluluk’, ‘öfke’ gibi dışa yansıtılan güçlü duygularla ‘endişe’, ‘üzüntü’ gibi kişinin daha çok içinde yaşadığı duygular arasında bir ayrım söz konusu olabilir. Diğer yandan çalışmadaki katılımcı sayısının nispeten düşük olması, ‘endişe’ ve ‘üzüntü’ duygularında da görülmesi muhtemel anlamlı farkın ortaya çıkışına engel teşkil etmiş olabilir. İleriki çalışmalarda katılımcı sayısını artırarak duygu çeşitlerine göre kadınların tepkilerinde değişim olup olmadığı incelenmelidir. Ayrıca, çeşitli

fakültelere mensup katılımcıları araştırmaya dâhil ederek, emoji algısında öğrenim görülen alanın etkisi de araştırılmalıdır.

Kaynakça

- Hirose, N., & Mori, S. (2014). Effects of Emoticons and Pictograms on Communication of Emotional States Via Mobile Text-messaging. *Japanese Journal of Research on Emotion*, 22(1), 20-27.
- Kitamura, H., & Satō S. (2009). Effect of Pictograms in Text-messaging on Impression Formation of Female Students. *Japanese Journal of Research on Emotion*, 17 (2), 148 - 156.
- Nakamaru, S. (2005). Emotikon no Sekai. *Kōza shakai gengo kagaku*, 2, 86-116.
- Itoi, R., Ohbuchi, K., & Fukuno, M. (1996) “ Across Cultural Study of Preference Of Accounts: Relationship Closeness, Harm Severity, and Motives of Account Making”, *Journal of Applied Social Psychology*, 26:913-934.
- Rice, R.E., & Love, G. (1987). Electronic emotion socioemotional content in a computer mediated communication network. *Communication research*, 14(1), 85-108.
- Toksöz, L., & Kahraman, C. (2017). Türk Üniversite Öğrencilerinin Emoji Algısı. *Humanitas*, 5(9), 247-256.
- Wolf, A. (2000). Emotional Expression Online: Gender Differencers in Emoticon Use. *Cyber Psychology and Behavior*, 3(5), 827-833.
- http://cdn.emogi.com/docs/reports/2015_emoji_report.pdf; Erişim Tarihi: 05.10. 2017
- [https://www.fikrimuhim.com/Binary/Images/Upload/ Report/DA_Emoji% 20Arastirmasi.pdf](https://www.fikrimuhim.com/Binary/Images/Upload/Report/DA_Emoji%20Arastirmasi.pdf); Erişim Tarihi 05.10.2017

EDEBİYATIN HAFIZASI METİNLERARASILIK: *FERHUNDE KALFA'DAN MÜCELLA'YA*

Serdar AKARKAN¹

Öz: Bu çalışmada metinlerarasılık konusunda iki farklı kuramcının görüşlerinden hareket edilerek Halit Ziya Uşaklıgil'in *Ferhunde Kalfa* ve Nazan Bekiroğlu'nun *Mücella* isimli eserleri incelenmiştir. Metinlerarası ilişki, edebi gelenek içinde hayranlıkla okunan, okurların edebi hafızasında yer eden bir metnin tekrar hatırlanmasını sağlar ve onu tekrar bir edebiyat nesnesine dönüştürür. Bu açıdan makale bir yandan kuramsal olarak Michael Riffaterre'in metinlerarası "anlam" (sens) ve "anlamlama" (signifiante) olgularının oluşumu ve metinlerarasılığın bulgulanmasında okuyucuya düşen görevi; diğer yandan Gérard Genette'in metinlerarası ilişkiler yöntemini ele almaktadır. Yazınsal metin, tek başına var olmuş, öncesi ve sonrası olmayan bir varlık olarak okurun karşısında durmamaktadır. Açıkça kendinden önceki pek çok metnin, farklı bir anlam alanında, farklı bir gönderge döngüsünde ortaya çıkması, göndergeleri ve bileşenleri çözümlene, anlama, onları yaşama aktarmada belli bir çaba gerektirmektedir. Metinlerarasılık, uzak veya yakın geçmiş zamanda yazılmış bir metnin ya da birden fazla metnin yeni bir metne kaynaklık teşkil etmesi açısından edebiyatın hafızası işleviyle karşımıza çıkmaktadır. Bu, metinler arası izlenen hafıza aktarımının çizgisi, belli bir dizge içerisinde sosyolojik olarak farklı anlamlar da yaratmaktadır. Edebiyat metnini zenginleştiren ve ona değer katan bu yöntem, metni bir sürecin parçası gibi algılamamızı da sağlamaktadır. Genette'in gönderge metin üzerinde değiştirimlerin / dönüştürümlerin biçimsel ve izleksel açıdan nasıl belirlediği araştırılarak örnek metinler üzerinde uygulanmıştır. Riffaterre'in "anlamlama" sürecinin alımlama estetiği ile özdeşleşen yönüne değinilmiş ve Genette'in benöyküsel dönüşüm (transposition homodiégétique) adını verdiği durumun "anlamlama"dan farkı konusunda çıkarımlarda bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Metinlerarasılık, Edebi Hafıza, Benöyküsel Dönüşüm (Transposition Homodiégétique), Anlam (Sens), Anlamlama (Signifiante), Alımlama Estetiği.

¹ Doktora öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni. sakarkan@gmail.com

MEMORY OF LITERATURE: INTERTEXTUALITY FROM “*FERHUNDE KALFA*” TO *MÜCELLA*

Abstract: The present work aims to examine two works, *Ferhunde Kalfa* by Halit Ziya Uşaklıgil and *Mücella* by Nazan Bekiroğlu, based on Michael Rifaterre and Gérard Genette's views on intertextuality. The intertextual relationship allows a text, whose place of choice in the literary tradition ensures its durability in the memory of the reader, to return to the memory of it. The literary text is not presented to readers as if it existed in isolation or was preceded or followed by anything. The appearance of a large number of texts preceding it in a different semantic field, or in a different reference circle, requires a certain effort to resolve referents and components, to grasp them and to apply them to life. From this angle, on the one hand it is sought in this study, to determine the genesis of the idea of meaning and intertextual significance, as conceived by Michael Rifaterre, on the other hand to understand the method of intertextual relations according to Genette who defines a text in terms of transpositions / transformations from the formal and thematic angle. This study applies the same method to the two texts mentioned above. The process of Rifaterre's "signifiante", which is identified with the aesthetics of the reception, was evoked and some results were obtained with regard to the distinction established by Gérard Genette, between what he calls "homodiégétique transposition" and "signifiante".

Keywords: Intertextuality, Memory Of Literature, Homodiégétique, Transposition, Meaning, Signification, Receptionaesthetics.

Giriş

Her eserin, sonsuz sayıdaki metinler evreninden yararlanılarak oluşturulan yeni ve farklı bir metin oluşu, bir edebiyat anlayışı, yöntemi olarak kabul edildiğinden beri “alıntı-çalıntı”, “intihal”, “aşırma” tartışmaları da bir yana bırakıldı. Bu durum, edebiyat okurunun konumunu ve niteliğini de değiştirdi ve okurun bir metnin hazzına kendini bırakan ve bu hazdaki esrik hali değişerek; onun bu okuma zevkini gerçekten elde edebilmek için pek çok çabalaması gerektiği düşüncesini ortaya çıkardı. Çünkü yazınsal metin, tek başına var olmuş, öncesi ve sonrası olmayan bir varlık olarak okurun karşısında durmamaktadır. Açıkça kendinden önceki pek çok metnin, farklı bir anlam alanında, farklı bir gönderge döngüsünde ortaya çıkması, göndergeleri ve bileşenleri çözümleme, anlama, onları yaşama aktarma da belli bir çaba gerektirir oldu. Metinlerarasılık, uzak veya yakın geçmiş

zamanda yazılmış bir metnin ya da birden fazla metnin yeni bir metne kaynaklık teşkil etmesi açısından edebiyatın hafızası işleviyle karşımıza çıkmaktadır. Bu metinler arası izlenen hafıza aktarımının çizgisi, belli bir dizge içerisinde sosyolojik olarak farklı anlamlar da yaratmaktadır.

Halit Ziya Uşaklıgil'in, *Ferhunde Kalfa* adlı öyküsünün aynı adlı kahramanının, Nazan Bekiroğlu'nun *Mücella* adlı romanında, farklı bir edebi türün başkahramanı olması ve benzer olayların odağında yer alışı da metinlerarasılık yöntemiyle edebi hafızanın karşımıza çıkmasıdır. *Ferhunde Kalfa*, yazarın diğer öyküleri ile birlikte ilk kez 1900 (1316) yılında Âlem Matbaası tarafından yayımlanmıştır; *Mücella*, ise 2015 yılında Timaş Yayınları arasından çıkan bir romandır. Aradaki bir yüzyılı aşkın zaman farkı, eserlerin arasındaki bağı koparmamıştır. Gerçi *Mücella* romanında anlatılan olaylar 30'lu yıllarda gerçekleşir; ama bu sanatçının geçmiş zamanı değerlendirişiyile ilgili bir durumdur. Öykü, karşımıza roman olarak çıkarılırken başkahraman, metinlerarası yöntemin temel nesnesi olarak kullanılmıştır. Bu kapsamda, makalemizde bu aktarımın nasıl gerçekleştiği araştırılacak ve böylece ortaya çıkan yeni anlam dizgesinin çözümlemesi yapılmaya çalışılacaktır.

1. Kuramsal Çerçeve

Metinlerarasılık, metni “özerk” bir konumda algılamak anlamına gelmektedir; kavram üzerinde pek çok araştırmacı farklı görüşlerle, uygulama yöntemleriyle metinleri çözümleme önerileri ortaya koymuşlardır. Bu farklı görüşleri birbirinden ayıran yönler olmakla birlikte hepsinin birleştiği ortak nokta, yeni bir metnin önceki pek çok metinden kaynaklanan kesitlerle ve bunların iç içe geçmesiyle oluşmasıdır. Burada önemli olan metinlerarası birlikteliğin farkına varacak ve bunu bulgulayacak okur kimliğinin varlığıdır. Okur, metni okuduğu sırada veya okuduktan sonra, belleğinde yer alan metinlerin yansımalarının algılamasıyla, kavramsal olarak “metinlerarasılık” ortaya çıkmış olur. Yazar, metninde okuyucusuna bazı ipuçları bırakmış da olabilir ve/veya hiçbir şekilde “ser verip sır vermemiş” de olabilir; o zaman iş, okuyucusunun hafızasına ve okuma birikimine bırakılmış olur. Bu bağlamda metinlerarasılık konusunda fikirlerini ortaya koyan Michael Riffaterre'in kuramını ele almak durumundayız. Onun ele aldığı metinlerarasılık kavramında okuyucuya büyük iş düşer, düşüncelerine göre bitimsiz metinler arasında okuyucu neredeyse sonsuz bir birikime sahip olmalıdır. Onun bu bakış açısı, teorilerinin uygulanmasını güçleştirse de bir açıdan düşünüldüğünde okurun farkına varmadığı / varamadığı bir metinlerarasılık yok olmaya, hapsediği yazının içinde çürümeğe mahkûm kalacaktır. İncelediğimiz eserlerden hedef metnin söz

konusu bulgulama için yazarının sunduğu bir veriyle kaleme alınmış olması, Riffaterre'in kuramını da incelememize olanak tanımaktadır.

Michael Riffaterre, metinlerin metin dışına değil birbirine göndermede bulduklarını düşünmektedir. Bu da demek oluyor ki metinler birbirinin içinde anlamsal bir döngüye sahiptirler. Metinler arasındaki söz konusu bağlantı, mutlaka bir iz, sıra dışı bir durum bir başka deyişle bir aykırılıkla kendini belli edecektir. Riffaterre, buna “*agrammaticalités*” (*dilbilgesel aykırılıklar*) adını vermektedir (Aktulum, 2007, s. 63). Nazan Bekiroğlu'nun *Mücella* isimli romanının sonunda Mücella'nın yaşamının benzer bir uzantısı olarak metinde var edilen kitapsever Nazlı'nın Mücella ablasını benzettiği kişi Ferhunde Kalfa'dır:

“O Hıdırellez gününde, şu liseli kız, önündeki kitaptan başını kaldırıp da dolaysız bir safiyetle “Mücella Teyze, Ferhunde Kalfa'ya benziyorsunuz siz” demese, Mücella kendi hikâyesinin üzerine bir yorum eklemeyecek, bir çerçeve çekmeyecek, ona bir isim takmayı aklına getirmeyecekti.

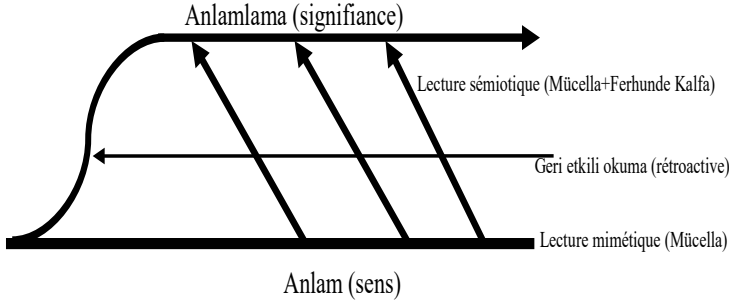
...

Ferhunde Kalfa da kim Nazlıcığım?

Gençliğin tazeliğiyle dolu bir parmağın ucu, önündeki kitabı işaret etti.

Halit Ziya Uşaklıgil'in hikâyesinin bir kahramanı, işte şu kitaptan.” (Bekiroğlu, 2015, 335)

Burada görüldüğü gibi okuyucuya çok açık bir ipucu sunulmuştur; Riffaterre düşüncesinde yer alan “aykırılık” bu metinde farklı bir boyutta yazarının el vermesiyle gerçekleşmiştir. Meraklı okuyucu, basit bir hafıza taramasında gönderge metne ulaşacaktır. Riffaterre'in kuramında “*anlam*” (*sens*) ve *anlamlama* (*signifiance*) olarak karşımıza çıkan iki kavram çok önemlidir. Anlam, metinlerarasılığın farkına varılmadan yapılan düz okumayı anlatırken “anlamlama”, metinlerarasılığın görülüp bilinmesinden sonra metnin göstergesel anlamına yönelik yapılan okumadır. Riffaterre, böylece aşağıdaki şekilde görüleceği gibi iki farklı algılayış biçimini öngörmektedir. O, metinlerarası ilişkinin farkında olmaksızın okuyucunun yaptığı ilk okumaya “*lecture mimétique*” (*mimetik okuma*), gönderge metnin farkına varıldıktan sonra gerçekleşen anlamlama sürecindeki okumaya da “*lecture sémiotique*” (*göstergebilimsel okuma*) adını vermektedir (Aktulum, 2007, s. 60).



Şekil: Riffaterre'in okuma süreçleri

Metinlerarası ilişki ile yepyeni bir başka metnin bünyesinde buluşan iki öykü, anlam düzeyinden anlamlama düzeyine geçerek derinleşir ve yazarının kendine özgü bakış açısıyla zenginleşir, böylece “özgün” bir metin haline gelir. Anlamlama sürecini *geri-etkili (rétroactive)* bir okuma etkinliği olarak tanımlayan kuramcı, bu süreçte gönderge metnin yorumlanmasında “anlam” alanından “anlamlama” ya geçişle “*interprétant*” (*yorumlayan gösterge*) adını verdiği bir aşamaya girilmiş olacağını söyler. “Yorumlayan gösterge”, metnin yüzey yapısında yer alan göstergelerin yorumunun daha kapsamlı çağrışımlarla yapılmasını sağlayarak yeni ortaya çıkan metne anlam ve değer kazandırır ve bu iş, tamamıyla okurun edebi birikimine havale edilmiştir (Hopkins, 2005, s.7-8).

Metinlerarası ilişki üzerine kuram çalışması yapan edebiyat bilimcilerden görüşlerinin uygulamaya en yatkın olanı şüphesiz Gérard Genette'dir. *Palimpsestes* adlı eseriyle bu kavram hakkında tanımlama ve yöntem çalışmaları da büyük oranda sona erer (Aktulum, 2007, s.81). Genette, gönderge metnin anlamı üzerindeki değiştirim ve dönüştürümleri iki ana düzlemde incelemeyi uygun bulmaktadır: 1) *Biçimsel değiştirimler (dönüştürümler)* 2) *İzleksel ya da anlamsal değiştirimler(dönüştürümler)* (Aktulum, 2007, s. 142).

Biçimsel değiştirimleri, metnin edebi türü ve dış özellikleri açısından ele alan Genette, bu konuyu beş farklı başlık altında inceler. İnceleme metinlerimiz açısından değerlendirdiğimizde *Ferhunde Kalfa* bir öyküken *Mücella* bir romandır; *biçimsel-dönüştürüm (la transtylistion)* burada öyküden romana geçişle ve *genişleme (l'augmentation)* ile sağlanmıştır. Yazar, kısa bir öykü formundan 340 sayfalık bir roman yaratmıştır. Genette, anlamsal değiştirimler çerçevesinde bir metnin zamana ve mekâna bağlı öyküsünün bir başka metne geçerken doğal olarak değişeceğini söyler ve bunu *öyküsel-dönüşüm (transdiégétisation)*; eğer yazar, dönüştürdüğü esere kendi tematik tutumunu yansıtmış,

gönderge metindeki olay-eylem-öyküye desteklik yapmak üzere yeni ve farklı unsurlar yaratmışsa o zaman da bunu *benöyküsel dönüşüm* (*transposition homodiégétique*) olarak adlandırmıştır. *Ferhunde Kalfa* öyküsü, roman formuna geçerken pek çok yan öykü ve farklı roman kişisi ile genişletilmiştir.

Öteki kuramcılardan farklı olarak Genette, iki yapıt arasındaki alışverişe “metinlerarası” demek yerine “*metinsel-aşkınlık*” (*transtextualité*) adını vermiştir. Bu, onun sınıflandırmasında soyut bir üst kavram olarak yerini almıştır; metinlerarasılık olgusu ise söz konusu kavramın bir kategorisi olarak görülmüştür. Metinlerarasılık, iki yapıt, metin arasındaki somut ikili ilişkiler ağı olarak tanımlanmıştır. Metinsel- aşkınlık, bir yapıtın sonsuz sayıdaki edebiyat metinleri içindeki soyut kategorisidir. Söz konusu iki metin, işte bu sınırsız ve engin metinler denizinde buluşturulmuştur, yazar şüphesiz bu birleştirmeyi kendi anlam dünyasında biçimlenen, kültür evreninde algılanan durumlara göre yapmıştır. Böylece içinde geliştiği edebi kültürün ve kendinde sağladığı edebi birikimin estetik düzlemdeki yeni karşılığını eseriyle okuyucularına sunmuştur.

Kuramlarını incelediğimiz bu iki edebiyat bilimci, bize kalırsa iki farklı aşamada veriler sunmaktadırlar: 1) Riffaterre, metinlerarasılığın farkına varılmasıyla ve/veya bulgulanmasıyla oluşan yeni anlamın iki metin arasındaki göstergeler aracılığıyla yoğunlaşacağını ve değer kazanacağını üstünde durmaktadır. 2) Genette ise metinlerarasılığın oluşumunda biçimsel, türsel, anlamsal yöntemler üzerine düşünmektedir ve bunu yaparken kendine göre farklı bir terimce üretmektedir. Öyleyse bu iki yaklaşım bizim inceleme metinlerimiz açısından da uygun bir kuramsal yapı sunmaktadır: Riffaterre’in görüşünden hareketle “geri etkili okuma” (*retroactive*) ya da anlamlama (*signification*) sürecinde, ortaya çıkan yeni metnin değer ve anlamsal yoğunluk kazanmasını; Genette’in görüşünden hareketle bu anlamlama sürecinin nasıl inşa edildiğini inceleyebiliriz. Ayrıca *benöyküsel dönüşüm* (*transposition homodiégétique*) adını verdiği hedef metnin yazar tarafından farklı unsurlarla desteklenmesinin incelenmesi anlamlama/alımlama sürecinin oluşumundaki etkisini de ele alabiliriz.

2. Metinlerarası Somut Göstergeler

Genette’in bakış açısında ifadesini bulan metinlerarası yöntem, iki metnin ortaklığında gerçekleşen imge, motif, olay gibi görünür nitelikteki aktarım örgülerini somut düzleme taşır. *Ferhunde Kalfa* ve *Mücella* adlı yapıtların söz konusu alıntı ve göndergeler kapsamında benzer veya ortak kılınmasını aşağıdaki başlıklarda incelemeyi uygun buluyoruz.

2.1. Ferhunde Kalfa ve Mücella'nın Fiziksel ve Psikolojik Nitelikleri

Ferhunde, köle olarak satıldığı evde büyümüş bir genç kızdır. Ancak onu satın alan aile, ezip hor görmemiş, ona iyi bir yaşam sunmuştur. Evin gerçek kızı Hesna'dan ayrı tutulmamıştır. “Kaç kereler Efendi(si)nin ağzından işitmişti(r) ki Ferhunde evin kızı gibidir.” ama bu, onun yaşadığı yanılısamalı bir gerçekliktir; hiçbir zaman evin kızına denk değildir, Hesna'ya alınanların aynısı ona alınmamış, hep bir azı, bir eksiği ona değer görülmüştür. Ferhunde bunun farkındadır aslında ama efendisinin bu “gibi” benzetme edatlı sözleri onun gerçeği tam algılamasını engellemiş, bu sözün kendisi için ayırıcı bir vasıf olduğunu düşünmüştür. Hesna'yı kıskanmamış onu hep çok sevmiş, desteklemiş olmasına karşın onun sarı altın rengi saçlarının kendinde de olmasını çok istemiştir:

“Onun kısa kısa siyah kaşları, yumukça küçük siyah gözleri, pek ziyade utandığı zaman donuk bir tabaka-i ihmîrâr altında dalgalanan keşmîrî bir rengi, geniş omuzlar altında gittikçe darlaşan gövdesiyle hoş bir endamı vardı. Bütün bu mecmûa eski kırılmış bir aynadan aşırılarak odasında kemal-i ihtimamla muhafaza olunan el kadar bir parçada tedkik ederek hükmetmişti ki Ferhunde Kalfa öyle yabana atılacak bir şey değildir. Yalnız küçük hanımın bir şeyini kıskanırdı, evet bunu kendi nefesine karşı da itiraf etmiş, sarahaten, bilâ-tevîl kıskanırdı: sarı saçlar... Kaşlara gözlere, tenine o kadar ehemmiyet vermedi, bunlar için hep kendisinde teâdül edecek kıymetler, meziyetler bulurdu, fakat saçlar... Ah! Mümkün olsa onları değiştirmek, bu kara şeyleri sarı, sapsarı sırma gibi yapmak mümkün olsa... (Uşaklıgil, 2005, s.182)

Görüldüğü gibi Hesna, Ferhunde'nın zıt kutbudur, onun olmak isteyip de olmadığı kişidir, kıyaslamalarında psikolojik olarak kendini yüceltecek nitelikler bulsa da sıra “sarı saçlara” gelince kendine bile itiraf etmekten çekinmez gerçeği. “Sarılı saç” ile sembolize edilen Hesna'nın toplumsal mevkisidir. Ferhunde'nin saçlarına dayanamaması, kendi gerçekliğinin farkına varması anlamına gelmektedir (Öztürk, 2012, s. 6-7).

Mücella ise 1930'lu yılların Türkiye'sinde annesinin geç bir yaşta sahip olduğu bir kız çocuğudur. O, köle değildir, bir evin gerçek kızıdır, annesinin yanında ve mutlu olabilecek bir çocuktur. Ancak babası daha o doğmadan ölmüştür; annesi ise “yalnız kız çocuğu büyütme” korkuları içinde mutlak bir otoriteye dönüşen annelik serüveninde kızına anne olmaktan ziyade bir “efendi” olmuştur. Kızını koruma çabasının toplumsal ahlak anlayışı ile şekillenmesi, evladını sınırlarını kendisinin belirlediği dar bir alana sıkıştırmasına sebep olmuştur. Mücella uysal bir çocuk olmuş, annesinin belirlediği sınırlardan bir an bile çıkmayı düşünmemiştir; bu açıdan Mücella gönüllü bir “köle”dir denilebilir.

Onunla aynı yaşlardaki dayısının kızı Filiz ise annesi tarafından baskılanmamış ve öğrenim görmesine izin verilmiştir. Filiz'in annesinin diktiği teyelli gömleklele aynanın karşısına geçtikleri bir gün Mücella ile aralarında geçen konuşmada fiziksel özellikleri şöyle belirlenir:

“Mücella ümit dolu safiyetin mutluluğu ile “Biz birbirimize benziyoruz” dediğinde, çocukluğunu yitirmiş bir ruhun acımasızlığıyla çekmişti Filiz onu aynanın önüne bir daha “Yo, hiç de benzemiyoruz” diyerek ve en evvel söylemişti en hakiki cümleyi.

“Bir kere ben güzelim sen değilsin.”

Sonra sıralamıştı sebepleri bir bir.

“Ben beyazım sen karasın. Benim tenim manolya seninki bulanık. Benim saçlarım dalgalı yatık, seninkiler kıvrırcık ve kabarık. Benimkiler altın kumralı, parlak, seninkiler kül rengi, mat”

Filiz'in yanında, onunla aynı aynaya o zaman kendisini ilk görüyormuş gibi bakmıştı Mücella. Birbirine bitişik duran, neredeyse gözlerine kadar inmiş kalın kaşlarına; uçları aşağıya doğru bakan küçük ve kuytuya kaçmış gözlerine; dar alınına, küçük yüzüne, sivri burnuna, ince dudaklarına, hiçbir parıltısı olmayan esmer yüzüne ve ah evet başını almış giden kıvrırcık, kabarık, kül rengi saçlarına.

Ama benim boyum senden uzun. Hem sen tombulsun ben zayıfım demek aklına gelmemişti Mücella'nın ve evdeki abanoz aynanın gösterdikleri de Mümine yengenin aynasında görünenlerden farklı değildir.” (Bekiroğlu, 2015, s.60)

Mücella'nın da fiziksel nitelikleri, zıt kutbu Filiz'e göre belirlenmiştir. İkisi arasındaki farklar doğuştan getirilen özellikler olmakla birlikte kişiliğinin göstergesi sayılabilecek niteliktedir. Mücella, Filiz'in sözleri karşısında farkında olmadığı bedensel özelliklerinin ayırdına varırken kendini savunamaz, birden bire kendi gerçekliğiyle karşılaşır.

Ferhunde ile Mücella, çok da güzel olmayan fiziksel niteliklerle ve özellikle de sessizce katlanmakla, kabullenmekle yazgılı kaderleri yazar tarafından ortak kılınmıştır. Gönderge metin ile hedef metin arasındaki ortaklık anlatı kişilerinin fiziksel ve psikolojik özelliklerinde açıkça görülmektedir.

2.2. Toplumsallaşma Açısından Anlatı Kişileri

Biri köle, diğeri özgür birey olan bu iki anlatı kişisi toplumun onlara biçtiği rolleri oynarlar ve bu rolleri içselleştirirler; onların bir çıkış noktası yoktur, ne toplumsal mevkileri ki – Ferhunde zaten böyle hakka sahip değildir – ne de ferdi özellikleri buna müsaittir. Ferhunde'nin özgür iradesi daha başından yok edilmiş, satılmış bir kızdır; Mücella'nınki ise annesinin aşındırmasına tabi kılınmış ve asla varlık gösterememiştir.

Kendi kararlarıyla kendi hayatlarına sahip olamayan bu kişiler, bir hayata sahip olmayı hep bir başkasının üzerinden istemiş, görmüş ve yaşamışlardır.

Ferhunde'nin, küçük hanıma gelen görücülerin karşısına çıkarken duyduğu önüne geçilemez heyecan, kendini zıttıyla bir tutmasının sonucudur; çünkü o küçük hanımın gölgesidir. Hesna'ya gelen görücüler, ona gelmiş "gibi"dir:

"Sonra küçük hanım önde, Ferhunde Kalfa arkada görücülerin huzuruna çıkılırdı. Kahveleri verdikten sonra Ferhunde gider ta küçük hanımın sandalyesine müvazî bir yerde gözlerini indirerek, derûnî bir hicapla kızarak, ta kalbinden gelen bir irti'âşla elinde kahve tepsisi titreyerek bekler, burada beş on dakika küçük hanımla beraber görücüye çıkmış bir kız hayatını yaşardı." (Uşaklıgil, 2005, s.181)

Ferhunde, "gibi"nin ona sağladığı "-miş gibi yapmak" mutluluğu ile kendi gerçekliğini yitirmektedir, kendisinin de bir gün evlendirileceğini, özgürlüğe kavuşacağını düşlemesi hep bir başkasının üzerinden gerçekleşir.

Mücella da ilkokulu bitirdikten sonra annesine ev işlerinde yardım ederek ve çeyiz hazırlayarak vakit geçirmeye başlar. Hayırlı bir kısmeti çıkıncaya kadar bu böyle devam edecektir; annesinin sınırlamaları katlanılmaz olsa da onun bu otoriteye karşı çıkmak gibi bir niyeti yoktur. Ona sunulan gündelik hayatı sorgulamasız kabul etmiş, içselleştirmiştir. Mücella kendi çeyizinin hazırlıkları sırasında anne kız arasında yaşanan konuşma, annenin tartışılmaz otoritesini göstermesi açısından önemlidir:

"Nasıl olduysa Mücella "Damat bohçası mı bu?" diye soruverince öyle bir baktı ki ona Neyyire Hanım, bakış değil başka bir şey vardı gözlerinde, soyut bir şiddet. Bu bakışlar atlıyı atından indirebilirdi. "Elinin işine bak sen kızım" dedi Neyyire Hanım. "Gerisini sual etmen münasip düşmez." (Bekiroğlu, 2015, s. 59)

Anne otoritesinden yediği bu ve buna benzer darbelerle içine kapanan Mücella, yaratıcısının roman formundaki geniş oylumlu anlatı zeminin de okuyucuya aktarılır:

"Damat! Ne ayıp kelimeydi demek bu! Mücella hemen o an gündelik lügatinden sadece damadı atmakla kalmadı, koca, evlilik, zıfaf, gerdek, bütün bu kelimeleri ekleri ve kökleriyle, imalarıyla ve telmihleriyle siliverdi. Kendisine düşen, susmak ve işine bakmaktı sadece. Yine de hiç sonu gelmeyecekmiş gibi dümdüz uzayan bir çarşaf kenarından iğnenin ardı geçerken, kelimesi olmasa da ana kız aynı hayali kurmakta sakınca görmedi. Ama mahremiyetin üzerine perde çekildi." (Bekiroğlu, 2015, s.59)

Bekiroğlu, metnini kurarken romanına ismini veren kahramanı da baskılar karşısındaki konumu bakımından, hâkim bakış açısıyla ele alır ve aktarır.

İki anlatı kişinin de karşı cinsle en ufak bir ilişkisi, konuşması, arkadaşlığı yoktur; ama evlilik istenen, beklenmesi gereken ve vakti geldiğinde gerçekleşen bir eylemdir. İşte o vaktin ne zaman geleceği de hayatlarının gidişini tayin eden önemli bir etkidir.

Bekiroğlu, farklı zamanlarda yaşamış anlatı kişilerinin farklı toplumsal konumlarını, sosyalleşememe, toplumsallaşamama noktasında eşdeğer bir noktada algılamaktadır. İki anlatı kişinin beklentilerle geçmekte olan yaşamlarında gerçekleşen olayların ve bu olayların onlara yaşattıkları duyguların paralelliği de gönderge metin ile hedef metnin buluşma noktalarındandır.

2.2.1. Karşıt Kutuplarının Evliliklerinde Yaşanan Mutlulukları

Küçük hanımın evliliğinden önce efendisi, onu odasına çağırdığında kendisine gelen evlilik teklifinin kimden geldiğini düşünerek aklı başından giden Ferhunde, duydukları karşısında şaşırsa da efendisinin sözlerinden iyi bir anlam çıkararak mutlu olma yolunu tercih eder. Çünkü efendisi “hayırlı bir vakitte” diye bir söz etmiştir. O, bu söze kendince anlamlar yükleyip sevinedursun, Hesna'nın düğün hazırlıklarında sanki kendi evleniyormuşçasına coşan ve her türlü sorumluluğu üstüne alan Ferhunde, aynı zamanda Hesna ile birlikte gidecek ve küçük hanımına yoldaşlık edecektir. Düğün hazırlıkları bu yüzden önemlidir onun için. O, cansiperane bir şekilde küçük hanımının hizmetinde koştururken aslında bir yansıtma yapmaktadır. Konumu itibarıyla kıskanmak, ona hem çok yakın hem de çok uzak bir duygudur. Üstelik hiçbir zaman ezilmemiş, hatta gururu okşanmış bir “evlatlık” olarak “kıskanmak” gibi bir duygu ona neredeyse yasak kılınmıştır. Ruh durumundaki asıl gerçek bunun üzerinden metin boyutunda inşa edilir:

“Böyle eve neler taşıdı! Terden yaşmağı yanaklarına yapışarak, yorgunluktan soluya soluya İstanbul'un bin köşesinden neler neler getirdi! Ve hep bunlar alınırken kendisini, kendi düğününü düşünür, bir hiss-i tabii-i insaf ile mevkiini tayin, hulyalarını ta'dil etmekle beraber bunlardan, bütün bu kumaşlardan, işlenmiş şeylerden, gümüş evânidenden kendisine de küçük kıt'ada daha az, daha ucuz, daha sade bir çehiz tertip ederek içinden, tâhmir-i vicdanından türlü emellerle yol açardı: “Şundan ben de alayım, varsın biraz daha sade olsun”, “Bunun elbette bir ucuzunu bulurum, ama daha küçük olacaktı, ne zararı var?” derdi.

Bunlar eve getirilip de herkes başına üşüşünce Ferhunde bir ateşpare kesilirdi. Elinden gelse bunları kimseye göstermeyecek, kimsenin el sürmesine razı olmayacaktı, bunlara bakmak, dokunmak hakkı küçük

hanımdan sonra yalnız kendisine munhasır hükmündeydi, onları herkesten kıskanır, esirgerdi.” (Uşaklıgil, 2005, s.183)

Ferhunde, konumunun farkında olmakla birlikte, içindeki özlemlerini ancak aşırı tepkilerle dizginleyebilmektedir. Küçük hanımın evliğinin coşkusunu böyle bir ikilemli duygu seliyle karşılayan Ferhunde, içinde bulunduğu duygu durumunu tek başına yaşayan, yalnız bir kadındır. Etrafı sahibi konumundaki – ona hiç köle gibi davranılmaması bu durumu değiştirmez – insanlarla çevrilidir. Hikâye metninin başarısı da bu duygu durumlarını sergileyebilmesinde gizlidir.

Mücella'nın günden güne tamamlanan çeyizlerine mukabil herhangi bir talibin kapıyı çalmamasına karşılık Filiz, hazır olmayan çeyizine rağmen çalıştığı bankaya gelen Refik Bey'den bir evlilik teklifi alır. Mücella'nın annesi Neyyire Hanım'ın, rahmetli erkek kardeşinin yadigârı yeğeni Filiz'in evliliğine rıza göstermesi, tüm hazırlıkları yönlendirmesi ve yönetmesi, hedef metinde ele alınan farklı bir noktadır. Mücella, annesinin güdümünde bir genç kızdır. Onun kendi kararları olamaz, annesi onun yerine en iyisini düşünecektir. Ferhunde'nin hayatının yönlendiricisi de sahibidir ancak onun kalıpları çok daha önceden belirlenmiştir, seçeneksiz bir yaşamın sürdürücüsüdür. Mücella ise özgür olmasına karşın annesinin toplum kurallarıyla örülmüş baskın kişiliğinin yönetimindedir. Ferhunde'nin yaşadığı evlilik heyecanını hedef metinde anne Neyyire Hanım yaşar:

“Filiz'in Mücella'dan küçük olduğunu, sırayı, saygıyı hiç konu etmese de şu yakıcı sızıyı bastırmanın en uygun yolunu onun üstüne gitmekte bulan Neyyire Hanım gönül huzuruyla “Evet” dedikten sonra işe bütünüyle el koydu. İçinde Mücella için birikmiş kuvvenin tamamını Filiz'de fiile çıkı. Başka türlü, adını koymaya cesaret edemediği bu kıskançlığı üzerinden atamaz, onun üstesinden gelemezdi Neyyire Hanım. O bir işte ya vardı ya yoktu. Var olmaya karar verince de fikir beyan etmek, iki kelâm etmek isteyen Mümine hemşireyi öyle bir geri püskürttü ki:

“Sen bir köşede otur. Söze da fazla karışma hemşire. Kız anasıdır. Ağır ol batman gel.”, dedi. “Unutma Filiz benim kardeşimin yadigârı. Ben onun babası sayılırım. Babasının olduğu yerde sana söz düşmez.” (Bekiroğlu, 2015, s. 97-98)

En büyük dileği kızının mürüvvetini görmek olan annenin bu isteğine rağmen kızına değil de yeğenine gelen talibin kıskançlığını, düğün hazırlıklarına el koymakla gideren anne gönderge metindeki Ferhunde'nin karşılığı gibidir. Ferhunde tek başına bir “köle” veya “evlatlık” olarak kaderinin tek kabullenicisi, Mücella romanında ise

kaderi yaratan annedir. Bu yüzden Ferhunde'nin aşırı davranışlarının paraleli annede ortaya konmuştur.

2.2.2. Annelik Mutluluğunu ve Sorumluluğunu Yaşamaları

İki anlatı kişinin de gündelik yaşamları, istedikleri ve onlara vaat edilmiş evliğin gerçekleşeceği günün gelmesini beklemekle geçer, "evlilik" Hesna'nın ve Filiz'in çocuklarının olması ile sanki unutulur. Beklenen durum, hâlihazırdaki durumla yer değiştirir. Doğacak çocuk, Ferhunde'nin beklentilerinin gerçekleşmesinin yakınlığına delalet eder:

"İkide birde sorardı: "Daha ne kadar var, küçük hanım? Şimdi sekiz ay mı? Daha bir ay var, tam otuz gün desenize..!" Bu halecan-ı intizar onu sarartıyor, kuvvetten düşüyordu, artık bütün hayatı bir asabiyet-i maraziye içinde hummalarla geçiyordu. Çocuğu çıldırması sevdi, hemen bütün hizmetlerini üstüne aldı, hele çamaşırları yıkamak vazifesini herkesten esirgedi. Zıbınlarını, gömleklerini çitiledikçe ta çamaşırlıktan sesi işitilirdi: "Sevsinler de sevsinler! Kendine göre çamaşırları da varmış..." (Uşaklıgil, 2005, s.187)

Ferhunde'nin Sabit'e olan sevgisi, kendi yuvasının habercisi, dolayısıyla da özgürlüğüne giden yolun bir aşaması olduğu için büyüktür.

Filiz'in çocukları, Mücella'nın yeknesak günlerine neşe kaynağı olur ve bir anne "gibi" çocuklarla ilgilenir. Daha annelerinin hamileliğinde Mücella da hamililiği yaşar:

"Filiz'in baş dönmelerini sanki kendi başında hissetti Mücella, sanki onun da durup dururken midesi bulandı. Karnında bir pıhtı kan canlandı, kıpırdadı. Onun da canı kış ortasında yeşil erik istedi. Durup dururken burnuna haşlanmış taze mısır kokusu geldi. Hiç kimse "aman ağır kaldırma! Dur şu yastığı sırtına koyayım" demese de onun da kolu kanadı kırıldı, kendisini tonlarca yük taşımış gibi yorgun hissetti. Düğün gecesinin üzerinden tam dokuz ay on gün geçmişti ki Filiz sancı çekerken Mücella dokuz doğurdu. Nur topu gibi bir kız doğdu güneş batarken, Gülümser." (Bekiroğlu, 2015, s.125)

İki metin arasındaki bu geçişim yüzeyinde doğmuş ve doğacak çocuklar, hayatın onlara sunacaklarını bekleten ve sunmadıklarını örten bir işlev üstlenir. Ferhunde gerçekleşmesini istediği evliliğinin ve bu evlilikle birlikte gelecek olan özgürlük beklentisinin mutluluğunu Sabit'e yönelen aşırı sevgiyle gösterirken; Mücella'nın da hayatında bir türlü gerçekleşmeyen evliliğin mutsuzluğu bir "gibi"nin ardına saklanır ve Mücella bir "anne gibi" Filiz'in çocuklarına bakar. O, böylece gerçekleşmeyen evliliğini unuttur.

2.2.3. Toplumsal Mevkilerindeki Derecelendirme

Ferhunde, küçük hanımın düğün hazırlıkları sırasında eve gelen misafirlerce ilk unvanını alır: "...çeyizlik cariyе sıfat-ı mümtâzesiyle (ona) Kalfa, Kalfa!.." derler². Ferhunde bu hitaptan mutludur; bu ona bir saygı seslenişi hükmündedir. Ancak zaman ilerledikçe bu unvanlara yenileri eklenir; her unvan onu hayallerinden uzaklaştıran bir işlev üstlenir. Bu unvanlar, onun cariyelikteki derecelerini belli eden, saray ve konaklarda ayrıca haremde kölelere verilen yaygın adlardır. Küçük hanımın oğlu Sabit doğduğunda ona, "Sabit'in dadısı³" denilmeye başlanır. Ardından Sabit'in çocuğu doğduğunda da ona "bacı⁴" denilecektir:

"Gelin hanım gülerек doğacak bebeğe atfen "Değil mi Ferhunde Bacısı" diyordu. Evet, artık bu unvanı-ı cedîde az bir zaman kalmış, birkaç ay sonra bebek çıkacak ve Ferhunde, artık gelin olmaya ikna edilen Ferhunde bu bebeğin bacısı olacaktır." (Uşaklıgil, 2005, s.191)

"Kalfa, Dadı, Bacı" bu üç unvan onun hayallerinin sonunu getiren bir zaman çizelgesi gibidir.

Mücella ise köle olmamasına karşın toplumsal ahlakın, cinsine yönelik baskılarını, yaşam alanından uzak kalmakla ve annesiyle yaşadığı bir nevi "efendi-köle" ilişkisinde bir karşı duruş sergilememekle bertaraf etmiştir; böylece mahalle halkının ihtiram unvanlarına değer görülmüştür: "Neyyire Hanım'ın uslu kızı", "Neyyire Hanım'ın hamarat kızı" olmuştur. Mücella'nın ilk unvanını aldığı romanda şöyle anlatılır:

"Böyle olunca tez zamanda Mücella'nın adı "Neyyire Hanım'ın uslu kızı"na çıktı. Onu Mücella kılacak, bir başka ismin gölgesinden kurtaracak ne bir varlığı ne de öyle bir arzusu vardı. Hani, Dede Korkut zamanında yaşayan bir oğlan olsaydı Mücella adsız kalırdı." (Bekiroğlu, 2015, s. 51)

Görüldüğü gibi Mücella, kişilik olarak da gölgede kalmaya yazgılı bir tip olarak çizilmiştir. Mücella'ya mahallenin verdiği unvanlarda, toplumsal ahlakın klişeleri; Ferhunde'nin unvanlarında ise toplumsal sınıflamanın klişeleri mevcuttur. Her ikisi için de söz konusu unvanlar onların özgül değerlerinin ötesindedir ve doğrudan bir deneyimlemenin sonucu olarak kazanılmamışlardır. Bunun yanında Ferhunde'nin unvanları yaşının ve

²"Kalfa" sözcüğü, sarayda ve konaklarda cariyeler için kullanılan bir terimdir. Acemi cariyeler yetiştirildikten sonra yükselirler ve kalfa olurlardı (Menteş, 2006, s.66)

³"Dadı" sözcüğü padişah çocuklarına bakan kadınlara verilen bir isimdir. Dadılar Osmanlı sarayında padişahların sevdikleri kişiler oldukları önemli kişilerle evlendirirler. Bu terim daha sonra konak yaşamında, aynı işi yapan kadınlara verilmeye başlanmıştır. (Menteş, 2006, s.75)

⁴"Bacı" sözcüğü, bir evde uzun süre çalışan, o evin bir kişisi gibi olan yaşlı hizmetçilere verilen sandır. (TDK Sözlüğü, 2011,s.222)

köleliliğinin ona kazandırdıklarıdır; Mücella'nınkiler ise içselleştirdiği yaşam biçiminin ona kazandırdıklarıdır, bu bakımdan yaşın, zamanın ilerleyişinin simgelerini okuyucuya sunmaz. Yazar, Mücella'nın yaşının ilerleyişini, yeni bir metin olarak ortaya koyduğu eserinde, toplumsal kalıpların belirlediği unvanlara, hitapları da ekleyerek göstermek ister:

“Sadece yüzünde geçmemiştii yıllar Mücella'nın, kendisini hitaplarda da göstermişti. Yıllar önce herkes için “kızım”ken sonra “kardeşim”e dönüşmüş, ondan “abla”ya geçilmiş, şimdiyse “teyze” olmuştu işte yedi kat yabancılara. Mücella'nın hitapları da ters yönde ilerlemiş, herkes önce “amca, teyze” sonra “abi, abla” sonra “kardeşim” şimdi de “kızım, oğlum” olmuştu.” (Bekiroğlu, 2015, s. 211)

Bekiroğlu, yeni metinde Mücella'nın yönelttiği ve Mücella'ya yöneltilen hitapları birlikte ele alarak ilerleyen yaşın getirdiği yılginlığı ve çöküşü daha yoğun bir gerçeklikle ele almıştır.

2.2.4. Geç Bir Yaşta Gelen Evlilik İsteğinin Reddi

Ferhunde'ye “azatlık belgesi” verilmiştir, ancak evlilik yine gerçekleşmemiş, ona Sabit'i büyütme görevi verilmiştir. Saçlarının durdurulamaz bir şekilde beyazlaşması, artık ümitlerin sönmesi anlamına gelmektedir. Ancak bir gün Hesna Hanım ve eşi, Ferhunde Dadı'yı çağırırlar ve ona bir talip çıktığını gülererek söylerler. Bu talip, Sabit'in lalasıdır⁵:

“Bir gece Hesna tiz bir kakhaha ile odasından çıkararak telaşla Ferhunde'yi çağırdı:

- Dadı! Dadı!..

Şimdi Ferhunde'ye o da dadı diyordu. Ferhunde yanlarına çıkınca Hesna Hanım'la damat bey hala gülüyordu. Hesna Hanım dedi ki:

- Dadı! Haberi var mı? Senin kısmetin çıktı.

Ferhunde hayretle baktı, inanamıyordu:

- A, inanmıyor musun, dadı? İşte bey söylüyor, seni Sabit'in lalası istiyormuş.” (Uşaklıgil, 2005, s.189)

Görüldüğü gibi metnin dokusuna sinmiş olan ayrımcılık, söz ve davranışlarla aktarılır. Bir “köle” ya da “evlatlık” olarak Ferhunde'yle, yıllarca kendisiyle bir tutulduğu, hiç ayrılmadığı, kayırılmadığı söylenen hanımcığı ile arasındaki fark açıkça gözler önüne serilir. Bir koca adayının varlığının kendisine aktarılması bile sanki bir eğlence vesilesidir, artık yaşlı ilerlemiş Ferhunde, bundan hiç mutlu olmaz, bunu “bekle bekle de lalaya var.” sözleriyle dile getirir. Bundan sonra çevreye

⁵“Lala”, eskiden zengin ailelerin erkek çocuklarına koruması ve kollaması için tuttıkları bir çeşit erkek dadıdır. (Uşaklıgil, 2005, s.189)

haber salınır: “Evde gelin edilecek bir “çırak⁶” vardır. Evlenme öykünün sonunda istenmeyen lala ile gerçekleşir, Ferhunde “saçlarını sarı, sapsarı sırma gibi yapmamış, yapmak istememişti(r).”, çünkü saçları, bembeyazdır.

Mücella ise yaşı ilerledikçe saçları beyazlamış, annesi izin vermediği için onları bir kere bile boyayamamıştır. Ancak annesi sonunda buna izin verir, Mücella saçlarını boyar, hatta kaşlarını bile alır, ama artık çok geçtir. Sonunda mahalle esnafından Hüseyin Efendi, Mücella'ya talip olur; bu talip şiddetle reddedilir. Metinlerarası ilişki kapsamında bu göstergenin yeni metne aktarılması, iki farklı ruh durumunun temsili olan kadının konuşmalarıyla verilir. Ferhunde Kalfa, yazıldığı dönemin kölelik durumunu dile getirirken Ferhunde'nin bir genç kız ve kadın olarak sorunsalına değinmez; bu, bir alt okuma olarak algılanır. Gönderge metnin hedef metne bu noktada yansıması bir kadınlık durumunun anlatımı olarak verilmiştir. Mücella, bir misafirlikte yaşı geçkince bir kadın olan Mahpare'nin konuyu açmasıyla eteğindeki taşları ortalığa döküverir. Hüseyin Efendi bu kadına da görücü göndermiştir çünkü:

“Mahpare Hanım, bu fırsatı kaçırmadı. Oturduğu koltukta sırtını dikleştirirken kendisine hala görücü geliyor olmasından çıkardığı gurur payıyla ortaya üstü kapalı bir cümle attı. Başını imalı imalı sallayıp merakı kıskırtsa da önce nazlandı, niyazlandı sonunda kıvamı geldiğince ısrarlara dayanamadı Özbekzadelerden Kantariyecci Hüseyin Efendi'nin ablası Naime Hanım'ı kendisini istemeye gönderdiğini uzun uzun anlattı. (Bekiroğlu, 2015, s. 238)

Mücella bunu duyunca hemen söze katılır:

“Dur hele, dedi o da sırtını diklerken. “Bak sen kuyruksuz tilkiye. Bana da ablasını gönderdi o adı batasınca.”

Ve ekledi: “İstemek için.

... ikisi de öfke içindeydi. Gerçi bu öfkelerden Mahpare'ninki hesapkar Mücella'nınki ise gerçektir.

Mahpare Hanım “Densiz, edepsiz” diye başladı yeni gelin gibi süzülürken. “Ne sanıyor kendini?”

Mücella daha ağır sıfatlarla andı Hüseyin Efendi'yi. Pabucunun kantariyecisi. Seni pines sünepesi seni. Senin gibileri bizim arka bahçeye bağlıyorlar.” (Bekiroğlu, 2015, s. 239)

Mahpare Hanım kadınlığını yaşamış, bundan söz etmekten de zevk alan biridir; Mücella ise yıllarca namusuna hanel gelir korkusuyla cinsi münasebet bir yana, çeyizlik hazırlığında bile bir erkek için hazırlanan

⁶“Çırak” sözcüğü, kalfaların görev süresi bitince evlendirilmesi anlamına gelir, kalfalar evlendirildiğinde “çırak edilmiş” olurlar. (Menteşe, 2006, s. 67)

eşyalardan söz etmesi fazla görülmüş, yakışık almaz diye “işine bakması” direktifi almış bir kadındır. Mahpare Hanım ile ikisinin karşılıklı olarak hedef metinde bir araya getirilmesi, yazarının metne kazandırmak istediği kadınlık sorunsalı ile ilgilidir.

Mücella ile Ferhunde'ye geç bir zamanda gelen taliplerin beğenilmemesi durumunda yaşanan duygu ortaklığı, beklemenin, sabretmenin mükâfatını alamamış olmanın getirdiği yılgınlık ve bir vazgeçiş duygusundan kaynaklanır. Mutluluk çok uzaktadır ve belli ki gelmeyecektir. Ferhunde ve Mücella'da saçların beyazlaşması ve onların boyanması gibi motifler geçen zamanın yıpratıcı etkilerine psikolojik bir direncin temsili olarak kullanılırlar. Bunun yanında Ferhunde için saçların sarıya boyanması, daha önce de belirtildiği gibi sınıfsal değişim isteğinin bir yansımasıdır.

3. Metinlerarası Anlamlama(signifiante) Süreci

Riffaterre'in görüşlerine göre metinlerarasılıkla ilgili gerekli tespit yapıldıktan sonra geri etkili okuma süreciyle metnin anlamlaması (*signifiante*) da başlar. Böylece yapıtın yeni bağlamda ulaştığı anlam sorgulaması okuyucu tarafından gerçekleştirilir. Riffaterre'in okuru ön planda görmesi, onun yaklaşımlarını metin-okur odaklı kuramlardan “alımlama estetiği”nin çerçevesine oturtur (Aktulum, 2007, s. 60).

Alımlama kuramında “okur”, metnin anlamını tekrar üretecek kişidir. Okur, metnin boşluklarının tamamlanmasında, estetik farkındalığının sağladığı ölçüde yapıtın anlamını yeniden kurar. Alımlama estetiği bir anlama olgusudur. Almanya'da Konstanz şehrindeki üniversitede Wolfgang Iser, Hans-Robert Jauss gibi araştırmacıların “okur”un tanımı, işlevi nedir, sorusuna yanıt aramaya başlamaları ile ortaya çıkmış bir kuram olan “alımlama estetiği”, özellikle Wolfgang Iser'in görüşleri üzerinde kavramlaşır. Iser'e göre metnin anlamı, okurun keşfini bekleyen gizli niteliklerden oluşmaz; anlam, okur-metin arasındaki karmaşık ilişkiler ağında ortaya çıkan okuma eyleminin ürettiği bir şeydir. Iser, kendisiyle yapılan bir söyleşide kendisini ilgilendiren sorunun “anlamın ne olduğu değil, nasıl üretildiği” olduğunu söylemiştir (Iser 1989, s.65; aktaran Gümüşbaşı 2011, s. 117). Burada makalemizin kuramını genişletmek niyetinde olmadığımızı belirterek; sadece Iser'in kuramsal yaklaşımlarında metinlerarasılığa paralel görüşlerine yer vermeyi uygun buluyoruz. Onun görüşlerine göre sanat metninin anlamı, ne kendine içkindir ne de okurun yeniden üretimidir; bu, tam da bu iki yaklaşımın ortasında bulunmaktadır. Okur ve metin arasındaki etkileşim, metnin olağan akışında, okurun, başlangıçtan beri anladıkları kadar; oynadıkça öğreneceği ve bunlara göre konumunu belirleyeceği kurallar veya ipuçlarıyla metnin içinde gerçekleşir. Iser, verilen bu metinsel noktaları

“repertuar” ve “stratejiler” olarak adlandırır (1987, s. 69; aktaran Gümüüşbaş 2011, s. 118). Bu terimler, Wolfgang Iser'in kuramının içinde yer alan metinlerarasılık kuramıdır. “Repertuar”, okurun yazınsal yeteneği ve birikimi ile ilişkilidir; “stratejiler” ise repertuarı oluşturan verilerin yazar tarafından farklılaştırılması, dönüştürülmesi yoluyla kullanılması anlamına gelir. Görüldüğü gibi Iser'in görüşleri üzerinde durduğumuz kurama oldukça yakındır.

Ferhunde, kendi dışında inşa edilmiş bir gerçekliğin içinde yaşamaktadır. O değiştiremediği, ifade edemediği, sorgulayamadığı bir ortam içinde yaşamak zorundadır; bu, onun kaderidir. Yanında büyüdüğü aile tarafından incitilmemiş, gücendirilmemiş olması; hatta gururunun okşanması kendi gerçekliğinin önündeki perdelerdir. Halit Ziya böyle bir anlatı kişisini yaratması ve ele alması, toplum içinde varlığını uzun yıllardan beri sürdüren “kölelik kurumu”ndan kaynaklanır. Efendiden kötülük görmemesi onun yaşayabileceği tek tesellisidir; zira o, ailenin bir öznesi değil, ancak bir nesnesidir. Çünkü hiçbir zaman istekleri, özlemleri ve geleceği birinci plana alınmamıştır, başkalarının eklentisi olarak kalmıştır. Ferhunde'nin aileye olan bağlılığı ise özlemlerine ulaşma umudan kaynaklanmaktadır.

Mücella'nın gerçekliğini belirleyen ise annesidir. Kişiliğindeki uysallık annesinin “efendi” olması için biçilmiş kaftandır. Annesi, daha çok küçük bir kız iken, yıkık bahçe duvarının önünde yetişen karayemiş ağacını göstererek tıpkı cennetteki elma ağacını Âdem ve Havva'ya yasaklayan yaratıcı gibi o ağacın ötesini ona “cehennem” ilan edivermiştir. Mücella ise annesinin cenneti kendisinin ise henüz farkına varamadığı cehennemindeki gündelik hayatını gerçek dünya gibi algılamıştır. Mücella'nın annesinin anlayamadığı, değişen zamanla birlikte gerçekliğin de çoklu bir değer kazandığıdır. Değişen dünya Neyyire Hanım'ın ve kızının hayatına açık bir tehdittir. Anne bu tehdidi, kendi evrenine uymayan her şeyi hiçleştirerek, reddederek savuşturmuştur kendince. Annenin amacı kızının adının dedikoduya karışmaması, iffetine halel gelmemesidir.

İşte tam da bu noktada gönderge metnin “kölelik sorunsalı”ndan, hedef metnin “toplumsal ahlak karışısında kadın sorunsalı”na geçilir; haddizatında Ferhunde de bir kadındır, gönderge metne bir de bu açıdan, bir başka deyişle Roland Barthes'ın “*bir metni, kendisinden sonra yazılmış başka bir metinden doğurma serbestliğinin tadını çıkarıyorum.*” dediği perspektiften bakmak olanaklı olmaktadır. Ferhunde de her genç kız gibi evlenmek, yuvasını kurmak, çoluk çocuğa karışmak istemektedir. O, öyküde özgürlüğe kavuşmak istediğini hiç söylemez, beklediği sadece

evlenmektir. Zira evlendirilen cariyeler özgürlüklerine de kavuşmuş olurlar. Onun evliliğe verdiği anlam, bir genç kız hülyası olduğu kadar özgürlük beklentisidir. Ancak “kölelik” onun bu genç kızlık hayallerine engeldir. Kölelik kalktıktan sonra ise kadının veya genç kızların kaderi değişmemiştir. Kölelik, toplumsal ahlakın baskısı ile yer değiştirmiştir. Mücella da bu ikincisinin kölesidir; yani değişen pek bir şey olmamıştır. Baskı, bu sefer efendiden değil toplumdan gelmektedir.

Zaman bakımından kitabın yayımlanma tarihine göre *Ferhunde Kalfa* öyküsü 1900’lü yıllarda yaşananları anlatmaktadır, yani yüzyıl başında resmi olarak kölelik henüz kalkmamıştır, “evlatlık” iyileştirici isimlendirmesiyle devam etmektedir; Mücella ise 1930’lu yılların bir insanıdır. Yani iki kahraman arasında zamandizinsel olarak 30 yıl gibi bir süre vardır. Bu süre, değişimlerin yerleşmesi için çok kısadır.

Mücella annesinin ölümünden sonra toplumsallaşmaya başlar, mahallenin dert ortağı ve akıl hocası olur. İnsan hayatında doğumla başlayan bu süreç, Mücella’nın hayatında güç odağının – efendinin – ortadan kalkmasıyla başlar. Gönderge metin, hedef metne kaynaklık etse de ortaya çıkan yeni bir yapıttır artık ve aynıyla bir kopya değildir. İkincil metindeki tüm değişimler kişinin, kadının bireyselleşmesi, şahsiyet kazanması merkezinde yeni metni özgün kılan ve bir alımlama nesnesi haline getiren oluşumlardır.

Bekiroğlu, özyaşamöyküsel nitelikler gösteren eserinde Mücella’nın bütün hayatını anlatan ya da anlatacak kişinin adını komşu kızı Nazlı olarak belirlemiştir. Yazarın bu kurmaca oyunda yarattığı Nazlı, geri etkili okuma ve anlamlama sürecini başlatan kişidir. Bu bilinçli yapılan bir tercihtir. Nazlı 1970’li yıllarda yaşayan ve Mücella’yı gözlemleyen birdir. Aynı zamanda öğrenim görmekte ve okumayı da çok sevmektedir. Bu bakımdan yüzyıl başından 1970’lere kadar geçen zamanda yaşayan bu üç kurmaca anlatı kişisi anlamlama sürecinin önemli bir noktasını oluştururlar:

Tablo 1: Alımlama sürecine dâhil olan kişiler

Gönderge metin	Hedef metin	
Ferhunde (Cariye)	Mücella (Ev Kızı)	Nazlı (Okuyan Bir Genç Kız)
Köle	Köleleşen	Özgür

Görüldüğü gibi metinlerarası ilişki örneğinde kişilerin yaşamlarında değişen ve değişmeyenler açıklıkla ortaya çıkmıştır. Anlatıların zamanlamasına göre kadının şahsiyet kazanması, bir birey olabilmesi seksen yıllık bir süreyi kapsamıştır.

Genette, *benöyküsel dönüşüm (transposition homodiégétique)* adındaki terimleştirmesiyle, yazarın ikinci metne kendi izleksel, tematik yaklaşımıyla yeni unsurlar, olaylar, olgular, kişiler eklemesini anlar. *Mücella*, bu açıdan benöyküsel bir metindir; roman formunun da gerektirdiği kişi ve olayların çokluğu, metnin anlamsal yönelimlerine uygun olarak gerçekleştirilerek anlatı, kişilerin hayatlarına ilişkin farklı karşılaştırma düzlemleri kazanmıştır. Ferhunde Kalfa öyküsünden gelen kölenin ve/veya kadının şahsiyet, ferdiyet kazanamaması, kendi hayatının öznesi olamaması sorunsalı, farklı roman kişileri aracılığıyla ortaya konmuştur. Ana sorunsal çerçevesinde kendi kararlarını verememek, yaptıklarından ya da yapmadıklarından insanın kendisinin sorumlu olması, toplumun bu konuda söz sahibi olmaması gibi tartışma noktaları sadece Ferhunde ve Mücella'nın sorunsalı değildir. Mücella, daha geniş bir çevre içerisinde yaratılırken ikincil roman kahramanları, onun hayatını anlamamızı yaşanan sorunsalın çözümlülüğünü veya çözümsüzlüğü okuyucunun algılamasına ve alımlamasına bırakır.

Nefise Hala'nın gençliğinde başından geçen bir gönül ilişkisi sonunda, ailesinin onay verdiği bir evliliği gerçekleştirmesi, romanda yer alan olaylardandır. Bu olayda Nefise Hanım toplumsal ahlak anlayışını ezip geçememiş, kendi “gönlünden fedakârlık” yapmış ve sevdiği adamla değil ailesinin onay verdiği biriyle evlenmiştir. Ancak sevdiğine kavuşamamanın acısını hep yaşamıştır. Bu, romanda şöyle dile getirilir:

“ Kindinar yokuşunun başındaki koca evinde Nefise Hanım'ın şimdi alnı ak yüzü paktı ama kalbinde taş gibi bir acının ağırlığıyla yaşadığından olacak gözlerinde daima kederli bir bakış asılıydı. Hep aynı gözlerle bakardı hayata: kazalı belalı yolları kazasız belasız atlatmayı, eylemekten çok eylememeyi başaranların çorak bakışı. Yaşanmamışlıktan çıkarılan gururun acı tadı.” (Bekiroğlu, 2015, s. 90)

Aynı roman kişisinin kızı ve gelini de gönül ilişkisi kaynaklı olaylar yaşarlar. Nefise Hanım'ın küçük kızı Rengin, bir fırıncıya âşık olur onunla evlenmek ister; ancak aile, buna kesinlikle izin vermez. Çözümü sevdiğine kaçmakta bulan kız, mutlu bir evliliğe kavuşur. Nefise Hanım'ın gelini Güzide ise bir çocuk annesi iken kocası Şerafettin Albay'ın emir erine âşık olur, bu aşk ona her şeyi unutturur ve bütün hayatını geride bırakarak bu ere kaçar. Ama aradığı mutluluğa ulaşamaz,

çareyi kendini öldürmekte bulur. Bir gönül ilişkisinden toplumsal baskılar nedeniyle vazgeçen Nefise'nin karşısında biri mutlulukla diğeri ölümler biten bir başka ilişki ve bunların tam karşısında da namusuna hâle gelmesin diye tüm hayattan kaçırılan Mücella... Yazar, aynı sorunsal bağlamında farklı kişileri anlatisına ekleyerek var olan sorunu irdelemek ister.

Sonuç

Genette, "metinsel-aşkınlık" (transtextualité) kavramıyla göstergeler, kurallar ve anlamlar bileşeni, sistemi olarak yazınsal evrendeki aktarımların nasıl ve ne oranda gerçekleştiğini sorgulamaktadır. Somut göstergelerle oluştuğunu söylediği metinlerarasılık, anlamı geçmiş-şimdi; gelenek-modern gibi bağlamlara sokarak; metni, Riffaterre'in "anlamlama" dediği geri etkili okuma sürecine hazır hale getirir. Bunun yanında benöyküsel dönüşüm (transposition homodiégétique), yazar cephesinde gerçekleşen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Riffaterre'in "anlamlama (signifiance)" olarak belirlediği süreçle dilssel ileti; kullanılan gösterge sistemi, bu sistemin içindeki ilişkiler ağı sayesinde daha geniş bir zemine oturur. Söz konusu zemin, okurun yeniden deneyimlemede bulunduğu bir alanı gösterir. Deneyimleme, iki yapıt arasında benzerliklerin, ayrılıkların yapboz parçaları gibi yerli yerine oturması anlamına gelir. Bu, metinlerarasılık fark edilmeden önceki yapıtın verili ve değişmez olduğu düşünülen anlamının daha fazlasını elde etmek demektir. "Anlamlama"da artık eserin anlamı, hali hazırdağın değil tekrar kurulan, yapılan bir boyutu dile getirir. Bu aşamada, edebi metnin sahip olduğumuz bakış açılarını yeniden biçimlendirme ve bize daha geniş bir perspektiften olayları değerlendirme gibi bir fırsat sunduğunu söyleyebiliriz. Ferhunde Kalfa'dan Mücella'ya zaman ve toplumsal yapı değişmiştir; ama edebiyat tarihinin belli bir noktasında yazılmış bir öykü, anlatım ustalığı ve ele aldığı bir genç kızın duygularını, son derece içli bir şekilde anlatmasıyla hafızalarda iz bırakmış olarak orada sessizce dururken bir yazarın anlam dünyasından tekrar günümüz yaşamına kurmaca bir metinle gelmesi, okurlar açısından önemli olmalıdır. Yazınsal yapıtın bu anlamlama etkinliğinde bir başkası tarafından kurulmuş olması ve bu kurulan metnin kendi içerisinde bir başka anlamın ya da anlamların kurucusu olması, onu tekil bir üreti nesnesi kabul etmemizi engeller. Metinlerarasılık ise yazınsal yapıtın sözünü ettiğimiz "kuran/kurucu" niteliğinin gerçekleştirilmesinde sadece yöntemlerden biridir. *Mücella* romanı da kadının özgürleşmesini, tarihsel bir uzamda ele alırken tekil bir üretim olarak değil çoğul bir yaratımla estetik boyutta ele almıştır. Okurun anlamlama sürecine bu özelliği ile

giren ya da girmesi gereken metin, kendinden önce var olan toplumsal yaşam birikiminin içinde kurgulanmaya başlayarak günün çeşitli toplumsal ilişkileriyle şekillenmiştir. Yapıt böylece içsel sınırlarını genişletmiş ve farklı söylemleri, birbiriyle harmanlayarak yeni bir kurmaca dünya, yeni bir dilsel evren yaratmıştır.

Kaynakça

- Akerson-Erkman, F. (2015). *Edebiyat ve kuramlar*. İstanbul: İthaki Y.
- Aktulum, K. (2007). *Metinlerarası ilişkiler*. İstanbul: Öteki Yayınevi
- Atlı, F. (2014). Halit Ziya Uşaklıgil'in Ferhunde Kalfa hikâyesinde beden yapısı ile kişilik özellikleri münasebeti. Erişim Tarihi: 10.07.2016, http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1966275505_9Atl%C4%B1Ferda-edb-145-167.pdf
- Bekiroğlu, N. (2015) *Mücella*. İstanbul: Timaş Yayınları
- Cebeci, D. (1993). *Tanzimat ve Türk ailesi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat
- Ekiz, T. (2007). Alımlama estetiği mi metinlerarasılık mı? Erişim Tarihi: 05.09.2017, <http://dtcfdergisi.ankara.edu.tr/index.php/dtcf/article/view/1312/913>
- Gümüşbaş, M.B. (2011). Gerçekten o çekmecede hiçbir şey yok mu?: oyun olarak yazınsal metin. Erişim Tarihi: 09.04.2017, www.edebiyatdergisi.hacettepe.edu.tr
- Hopkins, J. (2005). La théorie sémiotique littéraire de Michael Riffaterre: matrice, intertexte et interprétant. Erişim Tarihi: 02.02.2017, <https://narratologie.revues.org/37>,
- Kaplan, M. (2000). Hikâye tahlilleri. İstanbul: Dergâh Y.
- Kula, O. B. (2009). Efendi ile köle ilişkisi ya da bir yazınsal malzemenin felsefi bir kurama dönüşümü. *Frankofoni* 21, 147-158
- Özbay, F. (1999). Türkiye'de evlatlık kurumu: köle mi, evlat mı? <https://www.academia.edu> Erişim Tarihi: 02.02.2017
- Öztürk, V. (2012). Ferhunde Kalfa'nın anlatım tekniğinin bir parçası olarak sembolleştirme. Erişim Tarihi: 10.07.2016, <http://hutad.hacettepe.edu.tr/index.php/hutad/article/view/354/547>
- Menteş, F. (2006). *Osmanlı İmparatorluğu'nda yenileşme sürecinde Harem*, (Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uşaklıgil, H. Z. (2005). *Bir yazın tarihi*. İstanbul: Özgür Yayınları

TEKNİK BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİM-ÖĞRETİM İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ¹

Hasan METE²
Aytekin ERDEM³
Gürcan UZAL⁴
Duygu HÜYÜK⁵

Öz: Bu çalışmanın amacı, Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin eğitim-öğretim ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma, tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmada, 251 tekniker adayından veri toplamak için; Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,74 olan ve yedisi olumlu, altısı olumsuz olmak üzere 13 sorudan oluşan beşli Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS veri analizi programından yararlanılarak betimsel istatistik tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır: Meslek Yüksekokulu'nda başarılı olabilmek için her derse ciddi bir şekilde çalışmak gerektiği görüşüne öğrencilerin tümüyle katıldıkları anlaşılmıştır. Meslekleri ile ilgili temel kavramları öğrenme, öğretim elemanlarının danışmanlık hizmetleri, Meslek Yüksekokulu'nun öğretim programlarının yeterliliği vb. konulardaki görüşlere ise öğrencilerin kısmen katıldıkları görülmüştür. Öğrencilerin öğretim elemanlarının çoğunun kendileriyle ilgilenmedikleri görüşüne kısmen katılmadıkları; uygulama çalışmalarının yeterli olmadığı, laboratuvar ve atölyelerin meslek lisesindekine göre daha az donanımlı olduğu, uygulamalı derslere meslek lisesindekilere göre daha az önem verildiği ve Meslek Yüksekokulunda mesleki bilgilerindeki eksikliklerini gideremedikleri görüşlerinde ise kararsız kaldıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda şu

¹ Bu çalışma, ICRE 2017 – VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

² Dr. Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Gıda Teknolojisi Bölümü. hmete@nku.edu.tr

³ Dr. Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Elektronik Haberleşme Teknolojisi Bölümü. aerdem@nku.edu.tr

⁴ Dr. Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Elektronik Teknolojisi Bölümü. guzal@nku.edu.tr

⁵ Öğr. Gör., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi Bölümü. dhuyuk@nku.edu.tr

öneride bulunulabilir: Öğrencilerin eğitim-öğretim ile ilgili olumsuz görüşlerini giderebilmek için tedbirler alınmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Meslek Yüksekokulu, Öğrenci (Tekniker Adayı), Öğretim Elemanı, Atölye, Laboratuvar.

AN INVESTIGATION OF TECHNICAL SCIENCES VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS' VIEWS ON EDUCATION-TEACHING

Abstract: The aim of this study is to determine the opinions of the students of Vocational College about education and training. The research is a survey model study. Within the scope of the research, measurement tool used to collect data from technician candidates; is a five-point Likert-type scale, with an internal consistency coefficient of $\alpha = 0.74$ and consisting of thirteen questions with seven being positive and six being negative. Obtained data were analyzed using descriptive statistical technique by using SPSS package program. Some of the results obtained are as follows: it has been understood that students fully agree with the view of every lesson must be studied in a serious way in order to be successful in Vocational College. It has been seen that students partially agree with such views of learning the basic concepts about their professions, consultancy services of teaching staff, sufficiency of curriculum of Vocational College. It has been determined that students do not partly agree that most of the teaching staff are not interested in themselves, and they were undecided about the views that practical work is not enough, laboratories and workshops are less equipped than the vocational high school, applied lessons are given less importance than those in the vocational high school, and they can not correct the shortcomings in their professional knowledges in the vocational college. In the light of these results, the following suggestion can be made: Measures should be taken to reduce the negative opinions of the students about education and training.

Keywords: Vocational College, Student (Technician Candidate), Teaching staff, Workplace, Laboratory.

Giriş

Meslek Yüksekokulları; endüstrinin, ticaret ve turizmin ve diğer sektörlerin ihtiyaç duyduğu elemanları yetiştirmek için, mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazandırmak amacıyla, dört yarıyılık eğitim ve öğretim veren yükseköğretim kurumlarıdır. Yetiştirilen elemanların pratikte başarılı olabilmeleri için sektörün gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip, işyerlerindeki insanlarla kolay iletişim kurabilen, güncel teknolojiyi kullanabilen, temel düzeyde yabancı

dil bilgisine sahip, öğrenmeye ve öğrendiklerini uygulamaya istekli olmaları beklenmektedir (Görmüş ve Bektaş, 2002; akt. Özdemir, Öztekin ve Özdemir, 2016, s.244.). Teknolojinin hızla gelişip değiştiği günümüz koşullarında, endüstrinin bu koşullara uyum sağlayacak özellikte, karmaşık teknolojik sistemleri anlayabilen ve problem çözebilme yeteneğine sahip, teknik eğitim görmüş bireylere olan gereksinim de artmaktadır (Binici ve Arı 2004,s.384). Yirminci yüzyılın en önemli olgularından biri de kısa süreli yükseköğretim uygulamalarıdır. Ön lisans eğitimi artan yükseköğretim talebi ve ara insan işgücü ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla birçok ülkede geniş bir ilgi görerek yaygınlaşmış ve yaygınlaşmaya da devam etmektedir (Ergin ve Yağcı, 2003,s.257).

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimden beklenen nitelikte ve nicelikte yeterli eleman yetiştirilemediği ve bu olumsuz durumun düzeltilmesi gerektiği bilinmektedir. Ülkemizdeki endüstri, ticaret ve turizm ile diğer sektörlerin nitelikli mesleki ve teknik elemana gereksinimi giderek artmaktadır. Bu nedenle, farklı alanlarda nitelikli insan gücünün artırılması önem kazanmaktadır. Endüstrinin ihtiyaç duyduğu ara insan gücünü yetiştirecek olan en önemli kaynaklardan birisi de Meslek Yüksekokullarıdır (YÖK, 2004; akt. Özsoy, 2007, s.20). Ancak son yıllarda Meslek Yüksekokullarının kamuoyu nezdindeki zedelenen imajının yeniden düzeltilmesi için çaba gösterilmesi gerekmektedir (Nartgün ve Yüksel, 2009,s.204).

Nitelikli olarak yetiştirilmiş/yetişmiş eleman, her zaman çeşitli sektörler tarafından istihdam edilebilecek aranan bir elemandır. İşbaşı eğitimleri elemana nitelik kazandırmada önceliklidir. Ancak işbaşı eğitimi, ayrılacak zaman ve kaynak yönünden zorluklar içermektedir. Akademik anlamda tecrübeli ve el becerisi gelişmiş öğretim elemanları aracılığı ile daha çok sayıda ara elemanı daha kısa sürede yetiştirmek mümkündür. Bunun için Meslek Yüksekokullarının altyapı ve yetkin öğretim elemanı açısından güçlendirilmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının da mevcut imkanları en üst düzeyde kullanarak eğitim vermeleri önem kazanmaktadır.

Ülkemizde işsizlik en önemli sorunlardan birisidir. Çeşitli iş kollarında nitelikli elemana ihtiyaç olduğu gibi, aynı zamanda nitelikli tekniker ve meslek elemanı temini de dikkate alınması gereken bir sorundur (Nalçakan ve Nalçakan, 2007, s.47). Bu nedenle, nitelikli tekniker ve meslek elemanını yetiştirecek olan yeniden yapılandırılmış Meslek Yüksekokullarının varlığı önem kazanmaktadır.

Endüstrinin yapısı gereği ihtiyaç duyduğu teknik elemanların niteliği sürekli değişmektedir (Nursoy, 2008). Öğrenciler ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki alanlara yönlendirilmelidir. Ortaöğrenimini tamamlayan bu öğrenciler, Meslek Yüksekokullarının ilgili alanlarına kayıt yaptırmalıdır. Genel Ortaöğretim Kurumlarından mezun olan öğrenciler de ilgi ve yeteneklerine göre Meslek Yüksekokullarının ilgili alanlarında öğrenim görmelidirler. Meslek yüksekokullarında öğrenim görecek öğrencilerin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmeleri ve uygun programlarda eğitim almaları nitelikli tekniker eğitimi açısından önem taşımaktadır (Adıgüzel ve Berk, 2009,s.223).

Ülkemizde sayıları bine yaklaşan Meslek Yüksekokulları (Alkan, Suiçmez, Aydınkal ve Şahin, 2014, s.135), günümüzde önemini sürdürmektedir. Meslek Yüksekokullarının nicel artışının yanında niteliğinin de artması beklenmektedir. Ancak bunun için yapılacak daha çok uygulamalar vardır. Nitelikli mesleki ve teknik elemanları Meslek Yüksekokullarında yetiştirebilmek için yeterli fiziki alt yapı, gerekli laboratuvar ve teknolojik donanım, yetkinleştirilmiş öğretim elemanları ve eğitim-ortamını düzenlemede üst düzeyde liderlik yapabilecek yöneticilerin varlığı oldukça önemlidir. Nitelikli tekniker eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için önemli faktörlerden biri de, öğretim sürecinde öğretim elemanları tarafından etkili öğretim, yöntem ve tekniklerinin kullanılmasıdır. Önal ve Budak (2013,s.279), Meslek Yüksekokullarındaki mevcut donanım ve öğretim materyallerinin etkili kullanılmasını, bu kapsamda ders içeriklerinin genişletilmesini ve derslerin öğrencilerin daha fazla katıldıkları etkinlik ve atölye çalışmaları ile işlenebileceğini dile getirmektedirler. Ayrıca, öğrencilerin istekli olmaları ve hazır bulunuşluklarının yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Meslek Yüksekokullarının sürdürülebilir kaliteye ve kalite güvencesine (Erdem ve Açıkgöz, 1998) ulaşabilmelerinin koşullarından biri de, öğrenci memnuniyetidir. Bu nedenle, Meslek Yüksekokullarındaki eğitim-öğretimin niteliği konusuna dair öğrenci görüşlerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan öğrencilerin, eğitim-öğretim ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir.

1.Yöntem

1.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Namık Kemal Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan öğrencilerin eğitim-öğretim ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmış olup, Uzal, Erdem, Yamaç ve

Hüyük (2007,s.554) tarafından geliştirilen bir ölçme aracı uygulanarak, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu mevcut şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1999, s.77; Çepni, 2014, s.72).

1.2.Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Namık Kemal Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören tekniker adayları (7189), örneklemini ise bu adaylar arasından rastgele seçilen 251 tekniker adayı oluşturmaktadır.

1.3.Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında tekniker adaylarından veri toplamak için kullanılan ölçme aracı; Uzal vd. (2007,s.554) tarafından geliştirilmiş, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,74 olan, yedisi olumlu, altısı olumsuz olmak üzere 13 sorudan oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir.

1.4.Verilerin Analizi

Veri toplama aracından elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik tekniği kullanılmıştır.

2.Bulgular

Bu bölümde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören tekniker adaylarının bilgi formuna verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir.

2.1.Betimsel İstatistik

2.1.1.Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Araştırmaya katılan ikinci sınıf öğrencilerinin 232 (%92)'si gündüz, 19 (%8)'u ikinci öğretimde öğrenim görmektedir. Deneklerin 201 (%80)'i erkek, 50 (%20)'si kızdır. Bilgi formuna cevap verenlerin 148 (%59)'i meslek lisesi, 59 (%23.5)'u teknik lise, 10 (%4)'u diğer liseler, 12 (%4.8)'sı genel lise, 22 (%8.8)'i Anadolu lisesi mezunudur. 133(%53)'ü iki yıl, 50 (%19.9)'u bir yıl, 36 (%14.3)'sı üç yıl, 16 (%6.4)'sı diğer, 14 (%5.6)'u dört yıldan beri Meslek Yüksekokulu'nda okumakta olup 2 (%0.8)'si af öğrencisidir.

Tablo 1: Öğrencilerin Gördükleri Öğretim Şekli

Öğretim Şekli	Öğrenci Sayısı	Oran (%)
İkinci Öğretim	19	7,6
Normal Öğretim	232	92,4
Toplam	251	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin 232 (%92,4)'si normal öğretim, 19 (%7,6)'u ikinci öğretim öğrencisidir (Tablo 1).

Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyetleri

Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	Oran (%)
Erkek	201	80,1
Kız	50	19,9
Toplam	251	100,0

Katılımcı öğrencilerin 201 (%80,1)'i erkek, 50 (%19,9)'si ise kız öğrencidir (Tablo 2). Kız/Erkek oranının yaklaşık olarak toplamdaki oranı da yansıttığı düşünülebilir. Oranlar arasındaki bu dengesizliğin, kız öğrencilerin daha fazla sosyal bilimler ile ilgili bölümleri tercih etmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 3: Öğrencilerin Mezun oldukları Ortaöğretim Kurumları

Ortaöğretim Kurumu	Öğrenci Sayısı	Oran (%)
Genel Lise	12	4,7
Anadolu Lisesi	22	8,8
Meslek Lisesi	148	59,0
Teknik Lise	59	23,5
Diğer	10	4,0
Toplam	251	100

Katılımcı öğrencilerin 207(%82,5)'sinin mesleki ve teknik eğitim, 22(%8,8)'si Anadolu Lisesi, 12(%4,7)'si Genel Lise ve 10(%4)'unun da diğer liselerde eğitim gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 3).

Tablo 4: Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Programlar

Program Adı	Öğrenci Sayıları	Oran (%)
Bilgisayar Programcılığı	45	17,9
Biyomedikal Cihaz Teknolojisi	14	5,6
Elektronik Haberleşme	3	1,2
Elektrik	26	10,4
Elektronik Teknolojisi	4	1,6
Gıda Teknolojisi	51	20,3

Kontrol ve Otomasyon	4	1,6
Makine	23	9,2
Mekatronik	35	14,0
Mobilya ve Dekorasyon	4	1,6
Makine Resim Konstrüksiyon	10	4,0
Otomotiv Teknolojisi	9	3,6
Seracılık	1	0,4
Tarım Makineleri	20	8,0
Tekstil Teknolojisi	2	0,8
Toplam	251	100,0

2.1.2.Öğrencilerin Eğitim-Öğretim İle İlgili Görüşleri

Aralık genişliği, “aralık genişliği = dizi genişliği / yapılacak grup sayısı” formülü ile oluşturulan ölçekte; seçenekler ve sınırlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Seçenekler ve Sınırlar

Ağırlık	Seçenekler	Sınırlar
5	Tümüyle Katılıyorum	4,20 – 5,00
4	Kısmen Katılıyorum	3,40 – 4,19
3	Kararsızım	2,60 – 3,39
2	Kısmen Katılmıyorum	1,80 – 2,59
1	Tümüyle Katılmıyorum	1,00 – 1,79

Tablo 6 incelendiğinde, tekniker adaylarının bilgi formuna verdikleri cevaplardan aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Meslek Yüksekokulu’nda başarılı olabilmek için her derse ciddi bir şekilde çalışmak gerektiği görüşüne, öğrencilerin tümüyle katıldıkları belirlenmiştir ($\bar{x}=4,30$). Öğrenciler Meslek liselerinde başarılı olabilmek için sınıf geçme sistemine tâbidirler. Oysa Meslek Yüksekokullarında sınıf geçebilmeleri için her dersi başarmak zorundadırlar. Yani Meslek Yüksekokullarında ders geçme sistemi uygulanmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin, her derse ağırlıklı bir şekilde çalışarak başarılı olabileceklerinin farkına vardıkları yorumu yapılabilir.

Öğrenciler, “Meslek Yüksekokulu’nda mesleğimle ilgili temel kavramları ve ilkeleri daha iyi öğreniyorum ($\bar{x}=4,12$)” görüşüne kısmen katılmaktadırlar. Öğrencilerin, ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitimleri sırasında bazı temel kavram ve ilkeleri yeterince öğrenemedikleri için Meslek Yüksekokulundaki öğretim sürecinde bu kavram ve ilkelerdeki eksiklikleri tamamlayabildikleri düşünülebilir.

“Meslek Yüksekokulu’ndaki öğretim programları teorik ve pratik dersler açısından yeterlidir ($\bar{x}=3,78$)” görüşüne kısmen katılmaları sonucunda ise, Meslek Yüksekokulundaki öğretim programlarındaki teorik derslerin ve pratik uygulamaların kısmen yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6: Öğrencilerin Eğitim-Öğretim İle İlgili Görüşleri

Öğrenci n=251	Görüşleri \bar{X}	S	Görüşlere Katılım
Meslek yüksekokulunda başarılı olabilmek için her derse	4,30	1,08	Tümüyle Katılıyorum
cididi bir şekilde çalışmak gerekmektedir.			
Meslek yüksekokulunda mesleğimle ilgili temel	4,12	1,04	
kavramları ve ilkeleri daha iyi öğreniyorum.			
Öğretim elemanlarının çoğu ders dışında da öğretim	ve3,92	1,19	
danışmanlık yönünden yardımcı olmaktadırlar.			
Meslek yüksekokulundaki öğretim programları teorik	ve3,78	1,14	
ve pratik dersler açısından yeterlidir.			
Meslek yüksekokulundaki öğretim elemanları meslek	3,77	1,23	
lisesindeki öğretmenlere göre, öğrenimde bize daha fazla			
yardımcı olmaktadırlar.			
Meslek yüksekokulunda disiplinli, mesleğimi sevdi	ren3,75	1,17	
bir ortamla karşılaştım.			
Meslek yüksekokulunda mesleğimle ilgili olarak	3,66	1,20	
edindiğim bilgiler derinlemesine (detaylı) ve yeterli.			
Meslek yüksekokulundaki uygulama (atölye,	3,33	1,41	
laboratuvar) çalışmaları yeterli değildir.			
Meslek yüksekokulundaki öğretim programlarının,	3,11	1,35	
meslek lisesi öğretim programlarından hiçbir farkı yoktur			
Meslek yüksekokulundaki laboratuvar ve atölyeler	3,02	1,44	
meslek lisesindekilere göre daha donanımlı değildir.			
Meslek yüksekokulunda uygulamalı derslere meslek	2,98	1,48	
lisesindekine göre daha az önem verilmektedir.			

Kısmen Katılıyorum

Kararsızım

Meslek yüksekokulunda mesleki bilgilerimdeki,90 1,39 eksikliklerimi gideremiyorum.

Meslek yüksekokulundaki öğretim elemanlarının çoğu2,54 1,42 Kısmen bizimle ciddi anlamda ilgilenmiyorlar. Katılmıyorum

Öğrenciler, “Meslek Yüksekokulundaki öğretim elemanları Meslek Lisesindeki öğretmenlere göre, öğrenimde bize daha fazla yardımcı olmaktadırlar ($\bar{x}=3,77$)” görüşüne kısmen katılmaktadırlar. Meslek Lisesindeki öğretimde akademik becerilerden ziyade uygulamalara ağırlık verilmesi ve Meslek Yüksekokullarına Meslek Liselerinin farklı bölümlerinden öğrenci gelmesi nedeniyle, öğrencilerin teorik ve uygulama bilgilerinde eksiklikler ortaya çıkmaktadır. Meslek Yüksekokullarındaki öğretim elemanlarının da bu eksiklikleri tamamlamak için fazladan çaba içerisinde olmaları nedeniyle, öğrencilerin öğretim elemanlarının bu çabalarını algılayabildikleri söylenebilir.

Öğrencilerin, “Meslek Yüksekokulu’nda disiplinli, mesleğimi sevdiren bir ortamla karşılaştım($\bar{x}=3,75$)” ve “Meslek Yüksekokulu’nda mesleğimle ilgili olarak edindiğim bilgiler derinlemesine (detaylı) ve yeterli ($\bar{x}=3,66$)” görüşlerine kısmen katılmaları, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu’nun kurumsallaştığının kısmen farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin eğitim-öğretim ile ilgili olumsuz genel değerlendirme görüşlerinde kararsız kalmalarının nedeni, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu’ndaki eğitim ve öğretime bazı yönlerden olumlu yaklaşımları olabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Meslek Yüksekokullarındaki öğrencilerin eğitim-öğretim ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. “Meslek Yüksekokulu’nda başarılı olabilmek için her derse ciddi bir şekilde çalışmak gerekmektedir” görüşüne öğrenciler tümüyle katılmaktadırlar. Uzal vd. (2007)’nin çalışmasında da benzer sonuç ortaya çıkmıştır. Bu sonucun, ortaöğretimdeki sınıf geçme sistemi ile Meslek Yüksekokullarındaki ders geçme sisteminin farklılık gösterdiği gerçeğini öğrencilerin kavramış olduklarından kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

“Meslek Yüksekokulunda mesleğimle ilgili temel kavramları ve ilkeleri daha iyi öğreniyorum” görüşüne kısmen katılmaktadırlar. Öğretim elemanlarının öğrencilerin hazırbuluşunun yeterli olmaması

nedeniyle, temel kavram ve ilkeleri öğrencilerine kavratılabilmek için çaba harcadıkları ve öğrencilerin de bunun farkında oldukları düşünülmektedir.

Öğrencilerin, “Öğretim elemanlarının çoğu ders dışında da öğretim ve danışmanlık yönünden yardımcı olmaktadırlar ($\bar{x}=3,92$)” görüşüne kısmen katılmaları nedeniyle, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu’ndaki öğretim elemanlarının önemli bir kısmının ders dışında da öğrencilerle ilgilendikleri ve onlara mesleki gelecekleri ile ilgili rehberlik yaptıkları düşünülmektedir. Kaya (2014,s.352)’nin araştırmasındaki “Danışmanlarınızdan yeterli danışmanlık hizmeti alabiliyor musunuz?” sorusuna öğrencilerin % 38’inin katılmış olması da araştırmamızın bulgusu ile örtüşmektedir.

Öğrenciler, “Meslek Yüksekokulu’ndaki öğretim programları teorik ve pratik dersler açısından yeterlidir” görüşüne kısmen katılmaktadırlar. Acar, Salık ve Baykal, (1996,s.94), “Ortaöğretimden Gelen Öğrencilerin Meslek Yüksekokullarında Verilen Öğretime Uyum Sorunları” başlıklı araştırmasında da öğrencilerin kayıtlı oldukları programların kendilerini teknik mesleğe hazırlamakta kısmen yeterli görmeleri, araştırmamızın bulgusu ile uyumludur. Bu sonuç, Kaya (2014)’nin çalışmasındaki bulgu ile de desteklenmektedir.

Öğrenciler, “Meslek Yüksekokulundaki öğretim elemanları Meslek Lisesindeki öğretmenlere göre, öğrenimde bize daha fazla yardımcı olmaktadırlar” görüşüne kısmen katılmaktadırlar. Öğrencilerin çoğunluğunun Sınavsız Geçiş Yasası ile Meslek Yüksekokullarına gelmeleri nedeniyle, motivasyon (güdüleme/ isteklendirme) ve temel bilgiler yönünden eksiklikler bulunmaktadır. Bu durumu bilen öğretim elemanlarının eksiklikleri tamamlamak için fazladan çaba harcadıkları düşünülmektedir.

“Meslek Yüksekokulunda disiplinli, mesleğimi sevdiren bir ortamla karşılaşım” görüşüne öğrencilerin kısmen katılmaları, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu’ndaki eğitim-öğretim ortamının öğrenci açısından olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin, “Meslek Yüksekokulu’nda mesleğimle ilgili olarak edindiğim bilgiler derinlemesine (detaylı) ve yeterli” görüşüne kısmen katılmaları nedeniyle, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu’nun nitelikli eğitimi hemen hemen sağlayabildiği düşünülebilir.

Araştırmamızda öğrenciler, “Meslek Yüksekokulu’ndaki uygulama (atölye, laboratuvar) çalışmaları yeterli değildir” görüşünde kararsız kalmışlardır. Acar vd. (1996,s.94)’nin çalışmasında da öğrencilerin laboratuvar ve atölye yetersizliğine kısmen katılmalarının, araştırmamızın

bulgusu ile paralellik gösterdiği düşünülebilir. Kaya (2014,s.352)'nın araştırmasında “Okul ders donanımı (laboratuvar, atölye, kütüphane vb. açısından yeterli mi?” sorusuna öğrenciler % 34 oranında yeterli cevabını vermişlerdir. Bu bulgu da araştırmamızın sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırmamızda öğrencilerin kararsız kaldıkları görüşlerinin, önceki bazı olumlu görüşlerin olumsuz biçimleri olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler olumlu bazı görüşlere kısmen katılmaları nedeniyle olumsuz görüşlerde kararsız kaldıkları düşünülmektedir.

Yukarıdaki sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Öğrencilerin mesleki alandaki temel kavram ve ilkeleri Meslek Liseleri’ndeki öğrenimleri sırasında edinmeleri beklenmektedir. Çünkü Meslek Yüksekokulu’ndaki öğrenimin düzeyi, Meslek Lisesi’ndeki öğrenime göre daha üst düzeyde olmalıdır. Bu nedenle, Meslek Yüksekokulu’ndaki programlara yerleştirilecek öğrenciler, Meslek Lisesi’ndeki ilgili programlardan merkezi sınavla alınmalıdır.
- Meslek Yüksekokullarındaki teorik ve pratik dersler daha yeterli düzeye getirilmelidir.
- Meslek Yüksekokullarındaki uygulama çalışmaları için gerekli donanım ve ortam sağlanmalıdır.
- Tekniker, hiyerarşik olarak kendisinden daha üst düzeydeki mühendis ile kendisinden daha alt düzeydeki teknisyen arasında bulunan eleman olup; teknisyenin üstünde teorik bilgiye, mühendisten ise daha fazla uygulama yeteneğine sahip olması gerekir (Kaya, 2014,s.350). Bu nedenle, Meslek Yüksekokulu’ndaki öğretim programları Meslek Lisesindeki öğretim programlarına göre teorik yönüyle daha üst düzeyde olmalıdır.
- Meslek Yüksekokullarında motivasyonu düşük ve hazırbulunuşluk düzeyleri yetersiz öğrencilerin varlığı, nitelikli tekniker yetiştirme hedefine ulaşmada önemli bir engel oluşturmaktadır (Erdem, Uzal, Yamaç ve Hüyük, 2007,s.452). Bu nedenle, Meslek Liselerindeki eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere akademik, sözel ve sayısal temel kavram ve ilkeler yeterli düzeyde verilerek, tekniker eğitimi için hazırbulunuşlukları sağlanmalıdır. Mezuniyetten sonra da öğrenciler izlenmeli ve iş hayatında başarılı olanların başarı öyküleri yeni öğrencilere ulaştırılmalıdır (Kalkınma Bakanlığı, 2014). Başarılı mezunların tanıtılmasının, yeni kayıt yaptıran öğrencilerin motivasyon yönünden hazırbulunuşluklarının arttırılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.
- Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulları’nda öğrenim gören öğrencilerin güncel teknolojik bilgi ve becerileri ile donatılmaları beklenmektedir. Bu

nedenle, öğretim elemanları belirli aralıklar ile hizmet içi eğitim programlarına alınmalı (Binici ve Arı, 2004,s.395) veya ilgili sektörlerde görevlendirilerek mesleki gelişimleri sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Acar, H. İ., Salık, S. ve Baykal, A.,Ö. (1996). “Ortaöğretimden gelen öğrencilerin meslek yüksekokullarında verilen öğretime uyum sorunları”. “21. Yüzyıla Doğru Meslek Yüksekokullarının Yeniden Yapılanması” Konulu Uluslar arası Sempozyum., 22-23 Mayıs 1996, s.89-98,Çankırı-Türkiye.
- Adıgüzel, O., C. ve Berk, Ş. (2009). “Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(1), 220-236.
- Alkan, R, M., Suiçmez, M., Aydınkal, M. ve Şahin, M. (2014).”Meslek yüksekokullarındaki mevcut durum: Sorunlar ve bazı çözüm önerileri”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*. 4(3),133-140.
- Binici, H. ve Arı, N. (2004). “Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar”. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 383-396.
- Çepni, S. (2014). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (7. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Erdem, A. ve Açıkgöz, A. F. (1998),” Competence and Quality Assurance of Education in Vocational Colleges”, *Ankara University IVETA Conference, 31st August-2nd September 1998, Conference Proceedings, Quality Matters in International Vocational Education and Training*, Ankara, Türkiye.
- Erdem, A., Uzal, G., Yamaç, M. ve Hüyük, D.,(2007).”Meslek yüksekokullarının bazı sorunları ve çözüm önerileri”. *4. Ulusal Meslek Yüksekokulu Sempozyumu Bildiriler Kitabı II. Sözlü Bildiriler*. 451-454. Bergama, İzmir.
- Ergin, A. ve Yağcı, Ö. (2003). “4702 sayılı yasa çerçevesinde gerçekleştirilen MEB – YÖK meslek yüksekokulları projesine yönelik bir değerlendirme”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25, 256-264.
- Kalkınma Bakanlığı, (2014). *Mesleki Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Çalışma Grubu Raporu*. Kalkınma Bakanlığı, Onuncu Kalkınma Planı, 54-56. Ankara.

- Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A. (2014).”Meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin eğitim öğretim ve geleceğe yönelik düşünceleri”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 349-356.
- Nalçakan, M. ve Nalçakan, N. (2007).“Meslek yüksekokulları mezunları – işgücü piyasa ilişkileri ve ekonomik boyutu.” *4. Ulusal Meslek Yüksekokulu Sempozyumu Bildiriler Kitabı I. Sözlü Bildiriler*. s.47-50. Bergama, İzmir.
- Nartgün, Ş. ve Yüksel, E. (2009).”Meslek yüksekokullarına sınavsız geçişte izlenen kriterlerin değerlendirilmesi”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 189-205.
- Nursoy, M. (2008). “Değişen ve gelişen endüstrinin nitelikli teknik eleman ihtiyaçlarının karşılanması için mesleki ve teknik eğitim sisteminde model arayışları”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory&Practice* 8(2) , 581-610.
- Önal, N. ve Budak, Y. (2013).”Meslek yüksekokulu öğretim elemanlarının öğretim araç ve materyallerini kullanmalarına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 14(3),267-283.
- Özdemir, G., Öztekin, R. ve Özdemir, H. (2016). “Meslek yüksekokullarının öğretim kalitesine etki eden faktörler”. *Umyos. 5th International Vocational Schools Symposium. Volume-1*,243-252.
- Özsoy, C. (2007).“Avrupa Birliği’ne tam üyelik sürecinde Türkiye’de meslek yüksekokullarının durumu ve sorunları.” *4. Ulusal Meslek Yüksekokulu Sempozyumu Bildiriler Kitabı I. Poster Bildiriler*, 20-23. Bergama, İzmir.
- Uzal, G., Erdem, A., Yamaç, M. ve Hüyük, D.(2007). “Meslek yüksekokulu öğrencilerinin eğitim-öğretim ve meslekleriyle ilgili görüşleri (Tekirdağ MYO örneği).”*4. Ulusal Meslek Yüksekokulu Sempozyumu Bildiriler Kitabı I. Sözlü Bildiriler*, 553-557. Bergama, İzmir.

ÖZNELİK KİPİ KULLANIMINDA TÜRK ÖĞRENCİLERİN BAŞARI ORANLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Nuran ASLAN²
Yusuf TOPALOĞLU³

Öz: Bu çalışma, Türk öğrencilerin Fransızca öznellik (fr. subjonctif) kipi kullanımının karşıtsal bir yaklaşımla incelenmesini konu edinmektedir. Söz konusu kipi kullanımını karşılaşılan önemli sorunlardan biridir. Bu sorun, kullanım alanlarının tam olarak kavranamamasından ve öğrencinin ana dilindekiyle birebir örtüşmemesinden kaynaklanıyor olmalıdır. Bu çalışmada, Fransızca öznellik kipi ile Türkçede tasarlama kipleri karşıtsal bir yaklaşımla incelenmektedir. Öznellik kipinin biçimsel ve işlevsel olarak Türk üniversite öğrencilerine farklı olduğu görüşü ve farklılıkların, öznellik kipi kullanım başarısını olumsuz yönde etkilediği ileri sürülmektedir. Bu çalışma, nicel araştırma tekniği çerçevesinde değerlendirilmiştir. Veri toplamada, sormaca tekniği kullanılmış, sayısal veriler elde edilmiş ve analizleri yapılmıştır. 10 sorudan oluşturulan sormacadan elde edilen verilere göre, Fransızca öznellik kipinin kullanımında Türk öğrencilerin başarı oranları düşük olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öznellik kipi kullanım alanlarını iyi bilmedikleri ve bu sorunun başarıda önemli bir etken olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Karşıtsal Dilbilim, Fransızca Öğrenimi ve Öğretimi, Öznellik Kipi, Kullanım Başarısı.

AN EVALUATION OF THE RATES OF SUCCESS OF THE TURKISH STUDENTS IN THE USAGE OF SUBJECTIVITY MODE

Abstract: The present study handles the subject of usage of French subjunctive mode by Turkish University students with the study of contrastive approach. The usage of the mode in question

¹ Bu makale, 9 Aralık 2016 tarihinde Çukurova Üniversitesinde savunulan ve TÜBİTAK tarafından doktora sırası araştırma bursu (proje no: 1059B141400364) ile desteklenen *Türk Üniversite Öğrencilerinin Fransızca Öznellik Kipi Edinimi* adlı doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi. naslancu.edu.tr

³ Öğr. Gör. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu. ytopaloglu@nku.edu.tr

is one of the most important problems encountered. The occurrence of this problem might be because of its areas of use are not fully comprehensible and its areas of use do not correspond to the ones that students have in their native language. In this present study, the French subjunctive mode and event modalities were examined with contrastive approach. The idea that subjunctive mode as morphological and functional is very different for Turkish university students is put forward and the differences have negative influence on the success of the usage of this mode. This study was evaluated within the framework of the quantitative research method. A questionnaire technique was used in collecting data; quantitative data were obtained and analyzed. According to data obtained from this questionnaire consisting of 10 questions, the rates of success of the Turkish university students have emerged as low. It was found that the students are not good at understanding its areas of use and this problem causes an important impediment on the success.

Keywords: Contrastive Linguistics, French Learning and Teaching, Subjective Mode, Success of Usage.

Giriş

Günümüzde yabancı dil öğrenirken, en etkin ve en uygun biçimde nasıl öğrenmek gerektiği ile ilgili gerekli çalışmaların, araştırmaların ve incelemelerin yapılması önem arz etmektedir. Kültür farklılıklarını en aza indirmek, öğrencileri yabancı dil öğrenimine isteklendirmek gerekmektedir. Karşıtsal yaklaşımlarla yabancı dil öğreniminde karşılaşılan zorlukların nedenlerini araştırmak ve bu zorlukların giderilmesi için gerekli çalışmalar yapmak, birçok farklı yabancı dilin etkin öğretilme ve öğrenilme başarısını daha ileri seviyelere taşıyacaktır.

Karşıtsal yaklaşım, ilk olarak Birinci Dünya Savaş'ından 1933'e kadar ABD'de ana dili öğretilmesine yönelik ortaya çıkmış, daha sonra yabancı dilin etkin ve uygun biçimde nasıl öğretileceği konusunda önemli bir rol oynamaya başlamış ve yabancı dil öğretimi sürecinde ortaya çıkan zorlukların ve engellerin nedenleri üzerinde durmaya çalışmıştır. Ancak 1960'lara kadar söz konusu öğrenme zorlukları ve engeller giderilememiş, 1950'lerde Weinreich (1953) ve Lado (1957) gibi dilbilimciler, karşıtsal bir yaklaşımla ana dille yabancı dili incelemişlerdir. Karşıtsal yaklaşım 1950'lerde, yabancı dil ile ana dilindeki farklılıklardan ya da benzerliklerden dolayı ortaya çıkan girişiklik (fr. interférence) sorunsalına bir çözüm getirebilmeyi amaçlamaktaydı. Karşıtsal yaklaşımın günümüzdeki amacı ise, iki dil arasındaki dil yapılarını karşılaştırarak, iki dildeki farklılıkları ortaya koyup daha başarılı sonuçlar veren, yanlışları ve öğrenimdeki

zorlanmaları en aza indirgeyen yöntem, teknik ve araç-gereçler bulmaktır. Ana dilde bulunan birçok dilbilgisi yapısı, yabancı dilde bulunmamakta veya birebir örtüşmemektedir. Dolayısıyla Lado'ya (1957) göre, diller arasındaki farklı öğeler dil öğrenimini zorlaştırmakta; benzer öğeler ise kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğrenmeyi etkileyen söz konusu yapısal farklılıklar dil öğreniminde ve öğretiminde göz önünde bulundurulmalıdır. Diller arasında yapılan aktarmaları bilinçli olarak yönlendirmek ise, karşıtsal dilbilgisi incelemeleri ile olanaklı olabilmektedir.

Bu çalışma, karşıtsal bir yaklaşımla Türk üniversite öğrencilerinin Fransızca öznellik kipi kullanımlarına yönelik hazırlanmıştır. Fransızca ve Türkçe öznellik kiplikleri karşıtsal bir yaklaşımla incelendikten sonra, iki dildeki benzer ve farklı yönleri ortaya konacak ve Türk üniversite öğrencilerin Fransızca öznellik kipi kullanımındaki başarı oranları üzerine varsayımlar ileri sürülecektir. Gerek öğrencilik gerekse öğretmenlik sürecinde, Fransızca öznellik kipinin kullanımında bir zorlanmanın yaşandığına tanıklık edilmektedir. Gerçekten öznellik kiplik olarak her iki dilde mevcut olmasına karşın, Türk üniversite öğrencileri tarafından kullanımında zorlanılmakta mıdır? Eğer öyleyse bu sorunun altında ne yatmaktadır? Türk üniversite öğrencileri Fransızca öznellik kipi kullanımında başarılı mıdır? Öznellik kipliği; biçimsel ve işlevsel olarak Fransızca ve Türkçede benzer midir yoksa farklı mıdır? Fransızca ve Türkçede, öznellik kipliğinin kullanım alanları farklı mıdır? Fransızca öznellik kipi farklıysa söz konusu kipi kullanım başarısını olumlu yönde mi olumsuz yönde mi etkilemektedir? Bu sorulara yanıt bulmak ve Türk öğrencilerin Fransızca öznellik kipi kullanımında başarılarını saptamak için, nicel yaklaşım çerçevesinde 10 sorudan oluşan bir sormaca hazırlanmıştır. Söz konusu sormaca, Türkiye genelindeki 11 üniversitenin Fransız Dili ve Edebiyatı bölümlerinin 4. sınıfında eğitimini sürdüren 100 örneklem üzerinde uygulanmıştır. Bu sormacayla, Fransızca öznellik kipinin kullanımı incelenmiş ve sormacadaki 10 soru Fransızca öznellik kipinin kullanımına yönelik bilgi sorularından oluşturulmuştur. Nicel veri toplama teknikleri kullanılarak veriler elde edilmiştir. Sormacalardan elde edilen bulgular, istatistiksel olarak incelendikten sonra yorumlanıp değerlendirilmiştir. Bu çalışmamızda, öğrencilerin sormaca sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayımıyla hareket edilmiştir.

Karşıtsal dilbilim alanına giren bu çalışmada öncelikle Türkçe ve Fransızca tipolojik bir yaklaşımla incelenmektedir. Daha sonra öznellik kipliği, Fransızca ve Türkçede karşıtsal olarak ele alınmakta, iki dil arasındaki benzer ve farklı yönlerine değinilmektedir. Karşıtsal

incelemeden sonra bir varsayım ileri sürülmekte ve söz konusu varsayımın sağlanmasını yapmak için kullanılacak yöntemden söz edilmektedir. Elde edilen bulguların analiz ve değerlendirmesi yapıldıktan sonra ise, toplanan veriler değerlendirilip incelenmekte, tartışılıp yorumlanmaya ve varsayımımızın geçerliliği saptanmaya çalışılarak bir sonuca ulaşılmaktadır.

1. Fransızca ve Türkçenin Kökeni ve Tipolojik Özellikleri

Dünyadaki dil aileleri ve konuşulan dillerle ilgili kesin bir sayı verilememektedir. Bu çalışmamızı sadece Fransızca ve Türkçenin bulunduğu Hint-Avrupa ve Ural-Altay dil aileleri ilgilendirdiği için, söz konusu diğer bütün dil ailelerini ele almayacağız. İki kolu bulunan Hint-Avrupa dil ailesinin Asya kolunda; Hintçe, Farsça, Urduca vs. ve Avrupa kolunda ise; Roman, Germen, Slav dilleri ve Arnavutça, İrlandaca gibi çeşitli diller bulunmaktadır. Roman dillerinde; Fransızca, İtalyanca, Romence, İspanyolca vs. ve Germen dillerinde ise; Almanca, İsveççe, Hollandaca vs. bulunmaktadır. Slav dillerinde ise; Çekce, Ukraynaca ve Polonyaca gibi diller yer almaktadır. Bu bağlamda Fransızca, Hint-Avrupa dil ailesinin Avrupa kolunda bulunan Roman dillerinde yer almaktadır. Ural ve Altay kollarına ayrılan Ural-Altay dil ailesinin Ural kolunda; Fince, Macarca, Ugorca, Estçe, Samoyetçe gibi 32 dil yer almaktadır. Altay kolunda, Türkçe ile beraber Moğolca, Mançu-Tunguzca, Korece ve Japonca bulunmaktadır. Ancak Korece ve Japoncanın Altay Dil ailesine dâhil olup olmadığı halen tartışma konusudur. Sözcüklerin iki ünlüyle başlamaması, yapım ve çekim eklerinin baştan veya sondan bağlanması, erkeklik dişilik özelliğinin olmaması bakımından Türkçe ve Moğolca, kendi aralarında birbirine en yakın iki dildir (Ayrıntılı bilgi için bkz. Aksan, 1987; Aksan, 1998; Vardar, 2002; Ergin, 2003; Ercilasun, 2013).

Diller, tipolojik sınıflandırmalarda ayrışkan (tek heceli), bükümlü (çekimli) ve eklemeli (bitişimli) olarak üç grupta tipolojik bakımından sınıflandırılarak incelenmektedir. Ayrışkan dillerde, yapım ve çekim eki bulunmamakta; bundan dolayı sözcükler değişime uğramamakta ve sözcüklerin tek heceli olması, birbirine benzemelerine yol açmaktadır. Dolayısıyla bu durum, sözcüklerin okunmalarını ve dil öğrenimini zorlaştırmaktadır. Bükümlü dillerde ise sözcük kökleri, sözcük türetmede kavramı karşılamakta ve çekimleme durumunda değişikliğe uğramakta ve bazen sözcük kökünün bulunması zorlaşabilmektedir. Bitişimli dillerin en önemli özelliği ise eklerin, ön veya sondan eklenmesi durumudur. Sözcük türetirken kökler değişmemekte ve köke getirilen yapım ekleri, yeni

sözcük ve kavramlar türetilmesini sağlamaktadır (Ayrıntılı bilgi için bkz. Aksan, 1987; Aksan, 1998; Vardar, 2002; Ergin, 2003; Ercilasun, 2013).

Bu bilgilerden hareketle Fransızca, yapısından dolayı *bükümlü* bir dildir; Latince ve Yunanca ağırlıklı birçok ön ve son eki vardır. Hem ön hem de sondan eklemeli olan Fransızcada, iç takı bulunmamakla beraber önemli özelliklerinden biri, sözcüklerin eril “*le*” (fr. masculin) ve dişil “*la*” (fr. féminin) tanımlıkları ile gösterilmesidir. Fransızcada önemli bir olgu olan cinsiyet ayrımı, sözcükleri biçimsel farklılıklara uğratmakta ve sözcüğü niteleyecek sıfat, gerektiğinde fiil de onunla uyum sağlayıp biçimsel olarak değişebilmektedir. Söz dizimsel olarak özne-yüklem-nesne (SVO) şeklinde olan Fransızcada, sayıları farklılık gösterse de *bildirme*, *emir*, *şart* ve *öznellik* kipleri bulunmaktadır (Ayrıntılı bilgi için bkz. Poisson-Quinton, Mimran ve Mahéo-Le Coadic, 2002; Delatour, Jennepin, Léon-Dufour ve Teyssier, 2004; Grevisse & Goosse, 2011; Grégoire, 2012).

Türkçe ise, öneki (fr. préfixe) ve iç takısı (fr. infixe) bulunmayan ve yapısından dolayı *bitişimli* yani sondan (fr. suffixe) eklemeli bir dildir. Türkçede ekler, tek hecelidir ve önce yapım sonra çekim eki gelmektedir. Eklemeli dillerin önemli özelliklerinden biri de yeni sözcük ve terim türetmede kolaylık sağlamalarıdır. Bazen köke getirilen ek sayısı, şaşırtıcı sayıya ulaşabilmekte ve yapım ekleri ile birlikte çekim ve durum ekleri de gelebilmektedir. Çekim ekleri, ismin ya da fiilin köküne veya gövdesine getirilerek, *kişi* kavramını belirlemeyi sağlarken durum eklerinin Türkçede, başka bir sözcükle ilgi kurmak üzere beş farklı biçimi bulunmaktadır. Söz konusu durum ekleri sözcükleri belirtme {-i}, yönelme {-e}, bulunma {-de}, ayrılma {-den} ve yalın durum bakımından tanımlamaktadır. Durum ekleri, büyük ve küçük ünlü uyumuna göre {-i} yerine {-ı} veya {-u} {-ü} ile {-e} yerine {-a} biçimbirimsel değişke ile oluşturulacak şekilde değişebilirler. Aynı şekilde {-de} ve {-den} eklerindeki {-d-} biçimi, ünsüz sertleşmesine uğrayarak {-t} biçimine dönüşebilmektedir. Çoğul, iyelik ve tamlama eki almış olsalar da sözcükler, durum eki almadıklarında yalındırlar. Türkçenin ünlü uyumu ve sondan eklemeli bir yapısının olması, dilbilgisi bakımından erillik ve dişilik gibi tür ayrımının yapılmaması, bazı çekim eklerinin yapım eki olarak kullanılması diğer özellikleridir. Ekler bakımından çok çeşitlilik ve zenginlik göstermesine karşın ön ekleri yoktur. Söz dizimsel olarak, tamlayanlar önce, tamlananlar sonra gelir. Sıfat isimden önce yer alırken, sayı bildiren sözcükler kullanıldığında çokluk ekleri kullanılmamakta ve ayrı bir soru eki bulunmaktadır. Özne-tümleç-yüklem (SOV) dili olan Türkçede, konuşucunun zaman kavramını iletmesini sağlayan bildirme ve tutumuna bağlı olarak anlatılan olgunun

gerçekleşme durumunu gösteren tasarlama kipleri yer almaktadır (Ayrıntılı bilgi için bkz. Aksan, 1987; Aksan, 1998; Vardar, 2002; Ergin, 2003; Ercilasun, 2013).

Köken bakımından Fransızca ve Türkçe, iki farklı dil ailesinin iki ayrı kolunda yer almaktadır. Dolayısıyla yapısal, biçimsel, söz dizimsel, dilbilgisel, sözcüksel ve sessel olarak iki farklı dil olmaları, Türkçe ve Fransızcadaki kiplerin özelliklerinde de farklılıkların olabilmesi doğal bir olgudur. Bu bilgilerden hareketle, öznellik kipliğini Fransızca ve Türkçede karşıtal bir yaklaşımla incelemek ve iki dil arasındaki benzerliğe veya farklılığa değinmek yararlı olacaktır.

1.1. Öznellik Kipliğinin Fransızca ve Türkçedeki Biçimsel ve İşlevsel Karşılıkları

Bosnalı & Topaloğlu'nun (2015) *Fransızca Öznellik ve Türkçe Dilek-İstek Kipleri* araştırması, öznellik kipinin biçimsel olarak Fransızcada, 1. ve 2. çoğul şahıslarda sadece {-i-} ve diğler şahıslarda boş {Ø} biçimbirimlerinin bulunduğunu göstermektedir. Söz konusu çalışmaya göre, Fransızcada 18 farklı işlevi karşılayan öznellik kipi, Türkçede ad-fiil, zarf-fiil, sıfat-fiil, bildirme kipleri biçimbirimleri, istek, emir, yeterlilik, gereklilik, şart kipleri gibi 22 farklı biçime karşılık gelebilmektedir. Ayrıca bu kip, Türkçede sadece 4 farklı işleve yani *istek*, *emir*, *gereklilik* ve *şart* kiplerine eşdeğer olarak gösterilebilir. Ancak söz konusu 4 kip de kendi içlerinde farklı kullanım alanlarına ayrılmaktadır. Dolayısıyla, karşıtal bir yaklaşımla Fransızca öznellik kipi ile Türkçede eşdeğeri olduğu ileri sürülen söz konusu 4 kipin işlevsel benzerliklerini ve farklılıklarını inceleyip açıklığa kavuşturmak gerekmektedir (Ayrıntılı bilgi için bkz: Bosnalı & Topaloğlu, 2015, s. 273-284).

Çok dar bir kullanıma sahip olmakla birlikte, öznellik kipi Fransızcada, *bağımsız tümcelerde* işlev bulmaktadır. Anlamsal olarak yakarış, emir, sınırlama, ünlem veya istek bildirebilir (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour ve Teyssier, 2004; Cellard, 1996, s. 16). Ancak Türkçedeki kiplerde bu işleve eşdeğer bir kullanım bulunmamaktadır. Örneğın;

- *Que tu partes* tout de suite.

(Hemen yola çık.)

Öznellik kipi, *önem* belirten Fransızca tümcelerde, *önemli olmak* fiili veya kişisiz kullanımda iki türlü karşımıza çıkan bir işlevi bulunmaktadır. Türkçede ise, önem bildiren tümceler farklı işlevlerde ifadesini bulmaktadır. Örneğın;

- *Il est important* que tu *viennes* chez moi ce soir.

(Bu akşam benim evime gelmen önemlidir.)

Yan tümce amaç ve sonuç belirttiğinde, Fransızca öznellik kipi, temel tümceye basit ya da birleşik ilgi adlarıyla bağlanabilmektedir (Poisson-Quinton, Mimran ve Mahéo-Le Coadic, 2002, s. 245; Dubois & Lagane, 2005, s. 135; Cellard, 1996, s. 67). İlgi zamirlerinde, genel olarak bildirme kipi kullanılır ancak yerine zamir gelen isim, en üstünlük derecesi ile sınırlandırılırsa, belgisiz olursa öznellik kipi kullanımı doğrudur (Cellard, 1996). Ancak Türkçede bu kullanım, farklı yapılarla karşılık gelmektedir. Örneğin;

- **Le meilleur** étudiant que tu **puisses** avoir est peut-être ton frère.

(Sahip olabileceğin en iyi öğrenci belki erkek kardeşindir.)

Seçenek ya da *sebeb* belirten tümcelerde işlev kazanan Fransızca öznellik kipi, *soit que ... soit que..., que... ou que...* kullanımlarının aynı sonuca götüren iki ya da birçok olabilirlik ifade edebilmektedir (Dubois ve Lagane, 2005; Cellard, 1996, s. 36). Türkçeye baktığımızda ise, seçenek ya da sebep belirten tümcelerde farklı biçimler kullanılmaktadır. Örneğin;

- **Soit que** vous **prenez** l'avion **soit que** vous **préfériez** le train, vous êtes toujours en retard.

(İster uçakla **geliniz**, ister trenle; hep geç kalıyorsunuz.)

Mutluluk, memnuniyet veya memnuniyetsizlik, gururlu olma, heyecan, korku, kızgınlık, şaşma, sevinme, neşelenme, canı sıkılma, hayal kırıklığı, üzüntü, pişmanlık, mutsuzluk, endişe duyma gibi daha birçok duygu belirten ifadelerde Fransızca öznellik kipi kullanımına çok yaygın olarak başvurulmaktadır. Türkçede ise, duygu ifadelerinin birbirinden farklı kullanım alanlarıyla karşılaşılmak olasıdır. Örneğin;

- Je **suis contente** que tu **rencontres** ma famille.

(Ailemle tanışmana memnunum.)

Şüphe, *kuşku* ya da *belirsizlik* belirten fiil veya yapılarla Fransızca öznellik kipi kullanılmaktadır. Ancak Türkçede herhangi bir kiple, böyle bir kullanım yapılabilmektedir. Örneğin;

- **Je doute qu'**elle m'**aime**.

(Beni sevdiğinden şüpheliyim.)

Yargı ifadeleri, öznellik kipinin kullanım alanlarından bir diğeridir. Türkçede ise yargı ifadeleri, eylemsi gibi farklı biçimlerde işlev kazanmaktadır. Örneğin;

- **Il vaut mieux que** je **disparaisse** de votre vie.

(Hayatından çıkıp gitmem daha iyi olur.)

Fransızcada *amaç* bildiren ifadelerde, bağlaçlardan sonra ve sadece *que* bağlacıyla öznellik kipi işleve konarak amaç belirtilebilmektedir (Dubois ve Lagane, 2005, s. 142). Ancak Türkçede amaç belirtme, emir gibi farklı yapılara karşılık gelmektedir. Örneğin;

- Nous irons leur parler demain ***afin que*** la situation ***se calme***.

(Durumu sakinleşsin diye, yarın onlarla konuşmaya gideceğiz.)

Fransızcada *olasılık* ifadelerinde bir işleve sahip olan öznellik kipi, bir olgunun gerçekleşme veya gerçekleşmeme olasılığında, rastlantı, risk, şans, gerçeğe az benzerlik ya da benzemeyebilirlik gibi görüş belirtildiğinde kullanılmaktadır (Cellard, 1996, s. 41-42). Ancak Türkçede olasılık ifadeleri, yeterlilik ya da eylemsi yapılarıyla işlev kazanmaktadır. Örneğin;

- Il ***est possible*** qu'il ***vienne***.

(Gelebilir.)

Öznellik kipi, Fransızcada olgunun gerçekleşme durumunu *sınırlayan/kısıtlayan* ifadelerde kullanılmaktadır (Cellard, 1996). Türkçede ise bu işleve, genelde zarf-fiilin karşılık geldiği görülmektedir. Örneğin;

- Il a pris un bonbon ***sans que*** tu (ne) le ***voies***.

(Sen onu görmeden bir şeker aldı.)

Zıtlık anlamı taşıyan bağlaçlardan sonra da öznellik kipi işleve konmaktadır. Türkçede ise, buna karşılık olarak çekimli bir eylem kullanılmaktadır. Örneğin;

-***Quoiqu'il arrive*** tard, je ne vous ferai pas de reproches.

(Geç yetişse bile sizi azarlamayacağım.)

Öznellik kipi, Fransızcada anlamsal olarak *izin verme, uygun bulma, yasaklama* ifadeleri taşıyan temel tümcenin yan tümcesinde kullanılmaktadır. Ancak Türkçede, öznellik kipinin böyle bir işlevi yoktur ve farklı biçimler eşdeğer olarak verilmektedir. Örneğin;

- ***Il est interdit*** que vous ***fumiez*** à l'intérieure de l'hôpital.

(Hastane içerisinde sigara içmeniz yasaktır.)

Fransızcada öznellik kipi, *öncelik-sonralık* ifade eden bağlaçlardan sonra işlev kazanmaktadır. Davranış, öncelik-sonralık ya da aynı zamanda anlamını veren yan tümcelerin fiilinde gerçekleşmektedir (Dubois ve Lagane, 2005, s. 140). Türkçede ise bu kullanım, genelde zarf-fiillerle işleve konmaktadır. Örneğin;

- Je sortirai ***avant que*** tu ***arrives***.

(Sen varmadan önce ben çıkacağım.)

Öznellik kipinin ayrı bir kullanım alanı olarak ele alınması gereken ve bu kipin diğer bütün işlevleri içinde de görülebilen *kişisiz* (fr. impersonnel) yapılar bulunmaktadır. Türkçede, öznellik kipinin bu işlevine eşdeğer olarak uygun düşecek herhangi bir biçim kullanılabilir. Örneğin;

- *Il est inévitable que* la crise *se fasse* sentir dans notre entreprise.

(Şirketimizde krizin hissedilmesi kaçınılmazdır.)

Yan tümceye her zaman öznellik kipi ile gösterilen *gereklilik* (Cellard, 1996, s. 22), Fransızca'da en sık karşılaşılan kullanımlardan biridir. *Gerekmek* anlamında kullanılan fiil veya yapılarla kurulan tümcelerde öznellik kipi işlev kazanmaktadır. Örneğin;

- *Il faut que* tu *fasses* tes devoirs.

(Ödevlerini yapmalısın.)

Ancak Türkçede, *gereklilik* kipi *gerekmek*, *zorunlu olmak* işlevleri bakımından öznellik kipine eşdeğer olsa da, *gereklilik* bildirme dışında, Türkçede daha farklı işlevler için de kullanılmaktadır. Örneğin; {-Dir} bildirme eki ile genişletilerek, kesin bir gerekliliği gösterebilir ya da olmak yardımcı fiili ile öngörü veya olasılık işlevi kazanabilir (Ayrıntılı bilgi için bkz: Korkmaz, 2009, s. 693-702). Dolayısıyla, Fransızca öznellik kipinin *gereklilik* işlevi ile Türkçedeki *gereklilik* kipi tam anlamıyla birbirlerine eşdeğer değildir.

Öznellik kipi, Fransızca'da *şart/koşul* belirten tümcelerde işlev bulmaktadır. Türkçede, Fransızca öznellik kipinin bu işlevine eşdeğer olarak *şart* kipi mevcuttur. Örneğin;

- Je te donne la permission de sortir avec tes amis *à condition que* tu *finisses* tes études.

(Çalışmalarını tamamlaman koşuluyla arkadaşlarıyla dışarı çıkmaya izin veririm.)

Ancak Türkçede; dilek-şart, şart kipi kuran {-sA} ve dilek kipi kuran {-sA} eki olarak üç ayrı başlık altında incelenmektedir. Dilek-şart; {-sA} eki ile kurulan, bir oluş ve kılışı şart'a ya da dilek, istek ve niyet'e bağlayan bir tasarlama kipidir. Tek başına bir yargı taşınamaması, bu kipi diğer şart bildiren tasarlama kiplerinden ayırır. Şart kipi kuran {-sA} eki ise, temel tümcedeki yargının gerçekleşmesini şarta bağlar ve tek başına yargı bildirmeyen tasarlama kipidir. Dilek kipi kuran {-sA} ekine gelince, dilek-şart kipi içerisinde yer alan bu kip, daha şarttan isteğe yönelmiş *niyet* ve *tasarlama* şeklinde *istek* ya da *dilek* işlevindedir (Ayrıntılı bilgi için bkz: Korkmaz, 2009, s. 676-693). Dolayısıyla,

Fransızca öznellik kipinin şart bildiren işlevi ile Türkçedeki şart kipinin birkaç işlevi dışında, ikisi birbirlerinden farklıdır.

Fransızcada; *istek*, *dilek*, *arzu* belirten kişisel oluşumların yan tümcelerinde öznellik kipi kullanımı doğrudur. Ayrıca öznellik kipinin *emir* şeklinde işlevi de bulunmakta ve temel tümce gerektirmemektedir. Örneğin;

- *Que* je *puisse* me dire que j'ai été franche avec vous.

(Size karşı dürüst olduğumu söyleyebilirim.)

- Je *souhaite* que vous *guérissiez* bientôt.

(Yakında iyileşmenizi arzu ediyorum.)

Türkçede, bu iki işlevin eşdeğeri mevcuttur ancak Türkçede istek kipi ve emir kipi tartışmalı konulardır. Bu konu, ayrıntılı bir şekilde *Türk Gramerinin Sorunları I-II (Bildiriler)* (2011) adlı kitapta ele alınmıştır. Özellikle 1. şahıs teklik ve çokluk çekimleri yani {- (y)-Aylm-}, {- (y)-Allm-} ekleri tartışmalıdır. Özellikle 2. ve 3. şahıs istek kipi çekimleri üzerine çalışma yapan Gürer (2002, s. 2-4), bu çekimler halk ağzına, deyimlere ve tarihî lehçelere uygun olsa bile, standart yazı dilimize yabancı olacağını belirtmektedir. Diğer taraftan, *otur-asın* yapısındaki {- (y)Asın-} ekinin dilbilgisi kitaplarımızın istek bahsinde bulundurmasını doğru bulmamakta ve artık günümüzde istek kipinde *otur-asın* yapısı yerine, emir kipinde *otur-Ø*, *otur-un* biçiminde çekimlerin kullanıldığını açıklamaktadır. Öte yandan, Türkçe dilbilgisinde emir ve istek kipi için iki farklı çekim ekinin verilmesini, biçimsel ve işlevsel bakımdan yanlış olduğunu ifade etmektedir. Biçimsel açıdan {-Aylm-} ve {-Allm-} çekimlerinin tartışmalı olduklarını; {-AsIn-} ve {-A-} çekimlerinin yazı dilimizde gerçek istek kipini yansıtmadıklarını ileri sürmektedir. İşlevsel bakımdan ise, çoğunlukla emir başlığı altında bulunan {-Ø-}, {-In-}, {-sIn-} biçimbirimlerinin istek görevinde kullanıldıklarını ve aslında emir, dilek, temenni, dua şeklinde istek bildirdiklerini belirtmektedir. Bu bilgilerden hareketle istek kipinin işlevsel bakımdan bir daralmaya doğru gittiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, Fransızca öznellik kipinin dilek/istek/arzu bildiren işlevleri dışında, eşdeğeri olduğu ileri sürülen Türkçe istek kipinden farklı olduğu açıktır. Diğer taraftan Fransızca öznellik kipinin emir işlevi ile Türkçe emir kipi birbirinden farklıdır. Ayrıca Türkçedeki istek kipi ile emir kipinin tartışmalı olması ve net bir açıklama yapılamaması, ayrı bir sorun oluşturmaktadır.

Bu karşıtsal inceleme öznellik kipinin, tamamen yabancı öge özelliği taşımadığı gibi tamamen aynılık özelliği de taşımadığını göstermektedir. Öznellik kipliğinin birkaç işlev dışında, Fransızca ve Türkçede biçimsel

ve işlevsel bakımından farklı olduğu anlaşılmaktadır. Öznellik kipinin Fransızca işlevsel alanları oldukça geniştir. Türkçedeki bildirme, tasarlama ve neredeyse bütün fiilimsileri kapsamaktadır. Ayrıca Fransızca öznellik kipi kullanım alanlarının, Türkçede 22 farklı biçime karşılık gelebilmektedir. Sonuç olarak, bizim de yapmış olduğumuz Fransızca ve Türkçede öznellik kipinin karşıtsal incelemesi, öznellik kipliğinin iki dilde de gerçekten farklı olduğunu ortaya koymuştur.

Lado'un (1957) "diller arasındaki benzer öğeler dil öğrenimini kolaylaştırır; farklı öğeler ise, zorlaştırır" kuramından ve öznellik kipliğinin Fransızca ve Türkçede karşıtsal analizinden elde edilen verilerden hareketle, Türk üniversite öğrencilerinin Fransızca öznellik kipi kullanımında, bu kipi *yabancılığ*ından kaynaklı olarak önemli bir başarı kaydetmeyecekleri ileri sürülebilir. Fransızca öznellik kipinin biçimsel ve işlevsel bakımdan Türkçe öznellik kipinden farklılık göstermesi, Türk üniversite öğrencileri için yabancı özellik taşımasına, dolayısıyla da kullanım mantığının anlaşılmasına yol açıyor olabilir. Bu varsayımdan hareketle yapacağımız araştırmanın sonuçları, bu konunun açıklığa kavuşmasına katkı sağlayacaktır.

2. Yöntem

Bu çalışma, mevcut bir sorun hakkındaki bilgileri geliştirerek yararını artırmaya yönelik olmasından ve sormaca uygulamasından elde edilen verilerin sayısal analizlerini gerektirmesinden dolayı nicel yaklaşım çerçevesinde değerlendirilmiş ve veri toplamak için sormaca tekniği kullanılmıştır. Kişilerin belli bir konu ile ilgili ne bildikleri ve bunları ne ölçüde bildikleri, nasıl ve ilk kez ne zaman öğrendikleri gibi bilgiler elde etmek için bilgi soruları kullanılmaktadır (Balci, 2015, s. 148-149). Dolayısıyla, bu çalışmada öznellik kipinin kullanımına yönelik 10 soru bilgi sorularından oluşturulmuştur.

Bu çalışma, 100 kişilik bir örneklem üzerinde yürütülmüş ve söz konusu örneklem, Türkiye genelindeki bütün Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin sadece dördüncü sınıflarında öğrenimini sürdüren öğrencilerden oluşturulmuştur. Sormaca uygulanmadan önce, söz konusu üniversitelerin dördüncü sınıflarında öğrenimini sürdüren öğrencilerin toplam sayısı 214 olarak belirlenmiş ve bu üniversitelerde eğitimini sürdüren 214 öğrencinin uygulamaya dâhil edilmesi planlanmıştır. Ancak sormacanın uygulanmasında bütün öğrencilere ulaşmada ve bu öğrencileri ikna etmede zorluklar yaşanmıştır. Dolayısıyla sormaca, 214 kişilik bu evrenden sadece 100 örnekleme uygulanabilmiştir.

Bu çalışmada, öğrencilerin gerçek uygulamalarından bulgular elde edilmiş ve analizleri yapılmıştır. Sayısal veriler elde etmek için

hazırlamış olduğumuz sormaca, sadece bir örneklem üzerinde yürütülmüş ve sormacadan sayısal veriler elde edilmiştir. Dolayısıyla, sorularda yer alan her seçeneğin oranını, geçerli oranını ve toplam oranını belirlemek için, SPSS bilgisayar programında “sıklık analizi” (frequencies analyses) yapılmıştır. Böylece her soruya ve seçeneğe kaç kişinin cevap verdiği belirlenmiş ve her seçeneğin oranı elde edilmiştir. Bilgi sorularının seçeneklerindeki doğru şıkkın oranı ayrı tutularak, yanlış oranlar toplanmış ve yorumlanmıştır. Seçenekler arasında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemek içinse, % 100 üzerinden % 50 ve üzeri etkili olduğu kabul edilmiştir.

3. Öznelik Kipi Kullanımı

Öğrencilerin Fransızca öznelik kipi kullanım başarı oranlarını saptamak için, 10 soru sorulmuştur. Öznelik kipinin 18 kullanım alanı bulunmaktadır. Ancak eğitim-öğretim sürecinde, ders içinde ve Fransızca dilbilgisi ve alıştırma kitaplarında kullanım sıklıklarına bakılarak, öznelik kipinin bu 18 işlevinden öğrencilerin karşılıklarına en çok çıkan ve en çok kullandıkları “istek”, “belirsizlik”, “olasılık”, “şüphes”, “zıtlık”, “sınırlama/kısıtlama”, “gereklilik”, “şart”, “emir” ve “amaç” belirten 10 kullanım sorulmuştur.

İlk olarak öğrencilere, öznelik kipinin “istek” bildiren işleviyle ilgili bir ifade verilmiştir. Boşluğa uygun düşecek şekilde, doğru olan fiilin öznelik kipi çekimi “rangiez” ve yanlış olan diğer 4 seçenekte ise, fiilin bildirme ve şart kiplerindeki çekimleri “rangez”, “rangerez”, rangeriez” ve “aviez rangé” şıkları sunulmuştur. Bu ifadeden elde edilen oranlara bakıldığında, öğrencilerin % 47’si doğru olan şık “rangiez” ve % 17’si “rangez”, % 4’ü “rangerez”, % 27’si “rangeriez”, % 5’i “aviez rangé” gibi yanlış olan seçenekleri seçmişlerdir. Bu verilere göre öğrencilerin % 47’si öznelik kipini, % 53’ü ise bildirme kiplerini ya da şart kipini seçmiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası, istek ifadesinde, doğru kullanım olan öznelik kipini seçmemişlerdir.

Tablo 1. *Dilek - İstek* : “Je voudrais que vous ma chambre.”

S1	<i>rangez</i>	<i>rangerez</i>	<i>rangeriez</i>	<i>rangiez</i>	<i>aviez rangé</i>
	17	4	27	47	5

Fransızcadada, ilgi zamirleri ile bağlanan yan tümceler, belirsizlik anlamı söz konusu olduğunda öznelik kipi kullanımını gerektirmektedir. Dolayısıyla öznelik kipinin bu kullanım oranını saptamak için, öğrencilere belirsizlik anlamı veren bir tümce sunulmuştur. Tümcedeki boşluğa gelecek şekilde, doğru olan fiilin öznelik kipinde çekimi

“connaissance” ve yanlış olan fiilin bildirme kiplerindeki çekimleri “connaît”, “connaître”, “avait connu”, “connaîttrait” seçenekleri verilmiştir. Bu ifadeden elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin % 77’si “connaît”, % 1’i “connaître”, % 16’sı “connaissance”, % 4’ü “avait connu” ve % 2’si “connaîttrait” cevaplarını vermiştir. Öğrencilerin % 16’sı öznellik kipini seçerken % 84’lük gibi çok önemli bir çoğunluğu bildirme kipini seçmiştir. Dolayısıyla, öznellik kipinin belirsizlik ifadesi kullanımında öğrencilerin gerçekten zorlandığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. İlgi Zamiri : “Je cherche une fille qui trois langues.”

S2	<i>connaît</i>	<i>connaître</i>	<i>connaissance</i>	<i>avait connu</i>	<i>connaîttrait</i>
	77	1	16	4	2

“Olasılık” bildiren ifadeler, öznellik kipi kullanımını gerektiren ve Fransızca öğrenirken öğrencilerin çok sık karşılaştıkları yapılardır. Fransızcada olasılık belirten birçok yapı bulunmakla birlikte öğrencilerin karşısına “il est possible que” işlevinin daha çok çıkması ve ders içerisinde bu yapıyı çok kullanmaları, bu işlevi sormamızda etkili olmuştur. Buna göre öğrencilerin, öznellik kipi kullanım oranını saptamak için, olasılık belirten bir tümce verilerek uygun düşecek şekilde doğru olan fiilin öznellik kipi çekimi “soit” ve yanlış olan fiilin bildirme kiplerindeki çekimleri “est”, “sera”, “va être”, “était” seçenekleri sunulmuştur. Bu işleve verilen cevaplardan elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin % 56’sı “soit”, % 27’si “est”, % 12’si “sera”, % 1’i “va être” ve % 4’ü “était” cevabını tercih etmiştir. Bu verilere göre, öğrencilerin % 56’sı öznellik kipini kullanırken, % 44’ü bildirme kiplerinden birini beyan etmiştir. Bu verilere göre, öğrencilerin yarısına yakınının hangi kipin doğru kullanım olduğunu bilmediği saptanmıştır.

Tablo 3. Olasılık : “Il est possible qu’elle malade.”

S3	<i>est</i>	<i>sera</i>	<i>soit</i>	<i>va être</i>	<i>était</i>
	27	12	56	1	4

Fransızca öznellik kipi, “şüphe” belirten ifadelerde sık kullanılan bir kiptir ve Fransızcada şüphe belirten birçok ifade bulunmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin, öznellik kipinin bu kullanımındaki oranlarını belirlemek için, şüphe bildiren bir tümcenin boşluğuna uygun düşen fiilin öznellik kipindeki çekimi “ait réussi” ve uygun olmayan fiilin bildirme kiplerindeki çekimleri “réussis”, “a réussi”, “avait réussi”, “réussissait” seçenekleri verilmiş ve doğru seçeneği bulmaları istenmiştir. Bu sorudan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin % 26’sı doğru olan “ait réussi”

yapısını tercih ederken, diğer % 26'sı “réussis”, % 33'ü “a réussi”, % 9'i “avait réussi” ve % 6'sı “réussissait” gibi yanlış şıkları işaretlemiştir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin % 26'lık kesimi öznellik kipini, % 74'lük gibi çok önemli bir çoğunluğu bildirme kipini seçmiştir. Bu oranlara bakıldığında, öğrencilerin öznellik kipi kullanımında, çok düşük bir başarı oranı saptanmıştır.

Tablo 4. *Şüphe* : “Ce n'est pas sûr qu'il son examen.”

S4	<i>réussis</i>	<i>ait réussi</i>	<i>a réussi</i>	<i>avait réussi</i>	<i>réussissait</i>
	26	26	33	9	6

“Gereklilik” öznellik kipinin en çok kullanıldığı işlevlerden biridir. Bu nedenle söz konusu işlevde öğrencilerin öznellik kipi kullanım başarı oranını saptamak için, gereklilik belirten bir ifade sunulmuştur. Seçeneklerde uygun düşen fiilin öznellik kipi çekimi “fasses” ve yanlış olan fiilin bildirme kipindeki çekimleri “fais”, “ferais”, “faisais” ve “feras” verilmiş ve doğru olan seçeneği bulmaları istenmiştir. Bu kullanımdan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin % 55'i doğru olan “fasses” ve % 27'si “fais”, % 7'si “ferais”, % 5'i “faisais”, % 6'sı “feras” gibi yanlış seçenekleri tercih etmiştir. Bu beyanlara göre, öğrencilerin % 55'i doğru seçenek olan öznellik kipini işaretlerken, diğer % 45'i bildirme ve şart kiplerinden birini tercih etmiştir. Öznellik kipinin bu işlevini, öğrencilerin yarısına yakınının tam olarak kavrayamadığı anlaşılmıştır.

Tablo 5. *Gereklilik* : “Il faut (est nécessaire) que tu tes devoirs.”

S5	<i>fais</i>	<i>ferais</i>	<i>faisais</i>	<i>feras</i>	<i>fusses</i>
	27	7	5	6	55

Öznellik kipi, öğrencilerin karşısına nadiren çıkan emir değerine de sahiptir. Türkçede de emir kipinin bulunması ve bazı kullanımlarda eşdeğer olarak verilmesi nedeniyle, bununla ilgili bir soru sormamızın uygun olacağını düşündük. Dolayısıyla, öğrencilerin öznellik kipinin bu işlevindeki başarı oranını belirlemek için “Yaşayasın! Tümcesi önerilmiştir. Bu tümcenin eşdeğeri aşağıdakilerden hangisidir” şeklinde bir ifade verilerek Fransızcadaki aktarımını bulmaları istenmiştir. Seçeneklerde doğru olan fiilin öznellik kipindeki çekimi “que tu vives!” ve yanlış olan fiilin bildirme kiplerindeki çekimleri, “Tu vivras.”, “Tu vis.”, “Tu vivrais.”, “vis!” verilmiş ve doğru ifadeyi bulmaları istenmiştir. Bu ifadeden alınan verilere göre, öğrencilerin % 60'ı doğru olan “que tu vives!” ve % 6'sı “Tu vivras”, % 2'si “Tu vis”, % 11'i “Tu vivrais”, %

21'i "vis!" yanlış olan tümceleri tercih etmiştir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin % 60'ı öznellik kipini, % 40'ı ise, bildirme kiplerinden birini tercih etmiştir. Öznellik kipinin emir işlevi kullanımında, çok önemli bir fark ortaya çıkmamıştır ancak % 40'lık gibi bir kesimin, bu işlevin kullanımında zorlandığı anlaşılmıştır.

Tablo 6. *Emir* : "Yaşayasın!"

S6	<i>Tu vivras</i>	<i>Tu vis</i>	<i>Tu vivrais</i>	<i>Vis !</i>	<i>Que tu vives !</i>
	6	2	11	21	60

Fransızcada, zıtlık bildiren "bien que / quoique" gibi bazı bağlaçlardan sonra öznellik kipi kullanımı zorunludur. Dolayısıyla, öğrencilerin bu kullanımındaki başarı oranlarını saptamak için, zıtlık bildiren bir ifade sunulmuş ve seçeneklerde doğru olan fiilin öznellik kipindeki çekimi "pleuve" ve yanlış olan fiilin bildirme kiplerindeki çekimleri "pleut", "pleuvait", "a plu", "avait plu" verilmiştir. Bu tümceden elde edilen verilere bakıldığında, öğrencilerin % 45'i doğru olan "pleuve" ve % 28'i "pleut", % 15'i "pleuvait", % 6'sı "a plu", % 6'sı "avait plu" gibi yanlış olan cevapları vermiştir. Bu oranlara göre, öğrencilerin % 45'lik oranı öznellik kipini işaretlemiş; diğer % 55'lik kesim ise, bildirme kiplerinden bir seçeneği beyan etmiştir. Öznellik kipinin zıtlık kullanımı oranlarına bakıldığında, öğrencilerin yarısından fazlasının hangi kipi kullanması gerektiğini tam olarak bilmediği saptanmıştır.

Tablo 7. *Zıtlık* : "Il est parti bien que / quoiqu'il"

S7	<i>pleut</i>	<i>pleuvait</i>	<i>a plu</i>	<i>avait plu</i>	<i>pleuve</i>
	28	15	6	6	45

Bir diğeri ise, öznellik kipi kullanımını zorunlu kılan ve "sınırlama" belirten "jusqu'à ce que" bağlacıdır. Öğrencilerin kullanım oranlarını saptamak için, sınırlama bildiren bir tümce sunulmuş, seçeneklerde doğru olan fiilin öznellik kipindeki çekimi "vienne" ve yanlış olan fiilin bildirme kiplerindeki çekimleri "viendra", "vient", "est venue", "va venir" verilmiştir. Bu işlevden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin, % 44'ü doğru olan "vienne" ve % 20'si "viendra", % 19'u "vient", % 7'si "est venue", % 10'u "va venir" gibi yanlış olan bildirme kiplerini tercih etmiştir. Öznellik kipini gerektiren bu kullanımda, öğrencilerin yarısından fazlası bildirme kiplerini belirtmiştir. Böylece öznellik kipinin bu kullanımında, düşük bir başarı oranı belirlenmiştir.

Tablo 8. *Sınırlama* : “On ne mangera pas jusq’u’à ce que ta mère”

S8	<i>viendra</i>	<i>vient</i>	<i>est venue</i>	<i>va venir</i>	<i>viene</i>
	20	19	7	10	44

Öznellik kipinin diğer bir işlevi, “şart” bildirmesidir. Öğrencilere, şart belirten bir tümce verilerek, uygun düşen fiilin öznellik kipi çekimi “ait pris” ve yanlış olan fiilin bildirme kiplerindeki çekimleri “a pris”, “prendrait”, “avait pris” ve “prenait” seçenekleri sunulmuş ve doğru cevabı bulmaları istenmiştir. Bu işlevle ilgili elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin % 34’ü doğru olan “ait pris” ve % 26’sı “a pris”, % 16’sı “avait pris”, % 9’u “prenait” ve % 15’i “prendrait” gibi uygun olmayan cevapları vermiştir. Bu verilere göre, öğrencilerin % 34’ü öznellik kipini, % 76’lık gibi önemli bir çoğunluğu bildirme kiplerden birini seçmişlerdir. Böylece öznellik kipinin bu kullanımında, öğrencilerin başarıları oranlarında önemli bir düşüklük ortaya çıkmıştır.

Tablo 9. *Şart* : “Il serait bien arrivé à condition qu’il le bon train.”

S9	<i>a pris</i>	<i>ait pris</i>	<i>avait pris</i>	<i>prenait</i>	<i>prendrait</i>
	26	34	16	9	15

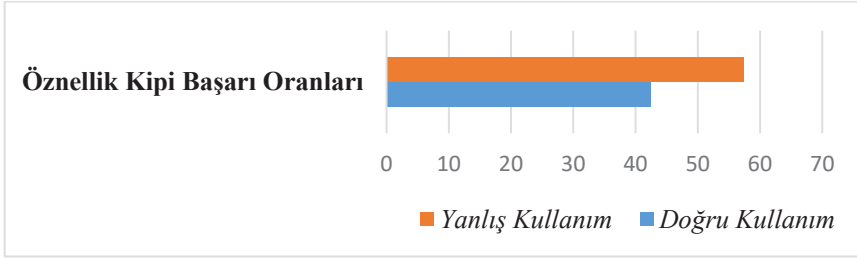
Öznellik kipi kullanımına yönelik son olarak, amaç bildiren “afin que” bağlacının kullanımı sorulmuştur. Öğrencilere, uygun olan fiilin öznellik kipi çekimi “reconnaissance” ve yanlış olan fiilin bildirme kiplerindeki çekimleri “reconnaît”, “reconnaîtrait”, “reconnut” ve “reconnaissait” seçenekleri sunulmuştur. Bu işlevle ilgili elde edilen verilere göre, öğrencilerin % 42’si doğru olan “reconnaissance” ve % 39’u “reconnaît”, % 5’i “reconnaîtrait”, % 2’si “reconnut”, % 12’si “reconnaissait” gibi yanlış yapıları cevap olarak vermiştir. Bu beyanlara göre, öğrencilerin % 42’lik kesimi öznellik kipini ve % 58’lik oran ise, bildirme kiplerinden birini tercih etmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin yarısından fazlasının bu kullanımda zorluk yaşadığı anlaşılmıştır.

Tablo 10. *Amaç* : “Elle s’est déguisée afin qu’on ne la pas.”

S10	<i>reconnaît</i>	<i>reconnaîtrait</i>	<i>reconnaissance</i>	<i>reconnut</i>	<i>reconnaissait</i>
	39	5	42	2	12

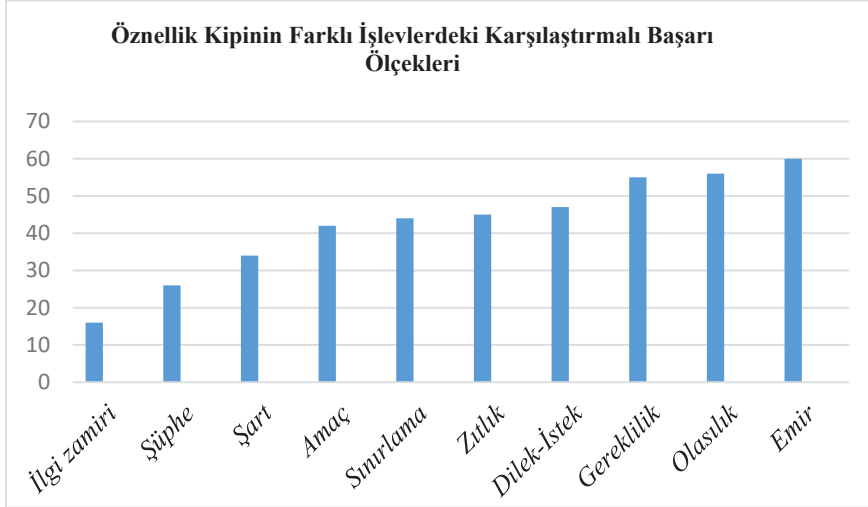
Bu sorulardan elde edilen verilere göre öğrencilerin, öznellik kipinin kullanım alanlarını iyi bilmemeleri, fiilin öznellik kipi çekiminin zor olması, öznellik kipinin her bir kullanımında başarı oranlarının düşük olmasına neden olmaktadır. Öznellik kipi ile ilgili sorulardan elde edilen

sayısal verilerden hareketle, başarı oranlarının ortalaması Şekil 1'deki gibi gösterilebilir.



Şekil 1. Öznellik kipinin kullanımında başarı oranları

Genel ortalamaya bakıldığında, öznellik kipi kullanımında başarı ölçeğinin %42,5 olduğu görülmektedir. Söz konusu veriler, öznellik kipinin kullanım başarısının düşük olduğunu göstermektedir.



Sonuç

Fransızca ve Türkçede öznellik kipinin karşıtsal değerlendirmesi, Türk üniversite öğrencilerinin Fransızca öznellik kipinin kullanımındaki düşük başarılarının temelinde bu kipin söz konusu öğrenciler için yabancıllık taşımasından kaynaklandığı varsayımının ileri sürülmesine olanak sağlamıştır. Bu varsayımın geçerliliğini sorgulamak amacıyla, nicel araştırma tekniği kullanılarak, öznellik kipinin kullanımına yönelik bir sormaca uygulanmıştır.

Öğrencilerin öznellik kipi kullanımlarına bakıldığında, öznellik kipinin işlevlerini tam olarak kavrayamadığı ve hangi durumda öznellik kipini tercih etmeleri gerektiğini bilmedikleri saptanmıştır. Öğrencilerin

öznellik kipini istek belirten işlevinde yarısından fazlasının ve olasılık işlevinde yarısına yakınının kullanmadığı belirlenmiştir. Öznellik kipinin şüphe ve gereklilik kullanımının tam olarak kavranamamış olmasından dolayı öğrencilerin zorlandığı ortaya çıkmıştır. Öznellik kipinin emir kullanımında, her ne kadar farklı bir ölçek elde edilmemiş olsa da, katılımcıların % 40'ının bu işlevde söz konusu kipi kullanmadığı görülmektedir. Öznellik kipinin zıtlık kullanımında, öğrencilerin yarısından fazlası, hangi kipi kullanılması gerektiğini tam olarak bilememiştir. Sınırlama / kısıtlama işlevinde ise, öğrencilerin zorlandığı anlaşılmaktadır. Şart ve amaç işlevlerinde, öğrenciler yine zorlanmıştır. Öznellik kipinin belirsizlik ifade ettiği bağlamlar, öğrenciler için en önemli sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Öznellik kipinin kullanım alanlarının ana dillerindeki kullanımlardan farklı olmalarından dolayı öğrenciler kullanımlarında zorlanmışlardır. Diğer taraftan, öznellik kipinin kullanım alanlarını iyi bilmemeleri, bildirme ve öznellik kipi arasında seçim yaparken zorlanmalarına neden olmuştur. Söz konusu verilere göre öğrencilerin, öznellik kipinin kullanım alanlarını iyi bilmemeleri, öznellik kipi kullanımındaki başarı oranlarına olumsuz olarak yansımaktadır.

Sonuç olarak, işlevsel benzerliğin öğrenmeyi kolaylaştıracağı ancak farklılığın zorlaştıracağı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu bulgu, Lado'un (1957) "diller arasındaki benzer öğeler dil öğrenimini kolaylaştırır; farklı öğeler ise, zorlaştırır" teorisini ve öznellik kipinin işlevsel farklılıkları, Türk üniversite öğrencilerinin kullanımındaki başarılarını olumsuz yönde etkileyeceği konusunda ileri sürmüş olduğumuz varsayımımızı desteklemektedir. Öznellik kipinin biçimsel ve işlevsel farklılığı, Türk üniversite öğrencilerine yabancı gelen bu kipi kullanımında başarı oranlarının düşmesine yol açmaktadır.

Bu bağlamda dilsel farklılıklarla ilgili daha farklı konuların ele alınıp araştırılması önem arz etmektedir. İki dilde farklılık gösteren konular öğretilirken, Türk öğrencilerin ne gibi sorunlarla ve zorluklarla karşılaştıkları, araştırılması gereken önemli konulardır. Öğretilen konu ile ilgili karşılaşılan zorlukları kısıtlayabileceği olasılığından hareketle, eğitim-öğretim süreçlerinde, her iki dildeki biçimsel ve işlevsel farklılıklar dikkate alınmalı ve işlevden yapıya doğru giden bir yöntem benimsenmelidir. Ayrıca öznellik kipi ile ilgili anlamsal ve söz dizimsel açılardan ayrıntılı çalışmaların yapılması yararlı olacaktır. Öznellik kipinin daha etkin bir biçimde öğretilbilmesine yönelik, daha didaktik çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Aksan, D. (1987). *Türkçenin gücü: Türk dilinin zenginliklerine tanıklar*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Aksan, D. (1995). *Dilbilim Tarihine Bir Bakış, Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil, Ana çizgileriyle Dilbilim*. Ankara:TDK Yayınları.
- Alan, S. (2005). *Fransızca Öğrenen Türklerin Yaptıkları Biçimbilimsel ve Sözdizimsel Yanlışların Çözümlemesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara: ankara.edu.tr. 11 4, 2014 tarihinde acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/1449/2071.pdf adresinden alındı.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bosnalı, S. & Topaloğlu, Y. (2015). Fransızca Öznelik ve Türkçe Dilek-İstek Kipleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(Özel Sayı), 273-284.
- Cellard, J. (1996). *Le subjonctif: Comment l'écrire? - quand l'employer?* Belgium: Duculot.
- Debyser F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. In: *Langue française*, n°8. Apprentissage du français langue étrangère, sous la direction d'Emmanuèle Wagner. pp. 31-61. 2.28.2015 tarihinde www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527 adresinden alındı.
- Delatour, Y. Jennepin, D., Léon-Dufour, M., & Teyssier, B. (2004). *Nouvelle grammaire du Français*. Paris: Hachette Livre.
- Doğan, L. (2010). *Türkiye Türkçesi Grameri*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Donaire, M. L. (2003). Les sélecteurs du subjonctif, un domaine sémantique défini? *Thélème, Revista Complutense de Estudios Franceses* 121, 121-135. 06 01, 2015 tarihinde <http://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/viewFile/THEL0303220121A/33367> adresinden alındı.
- Dubois, J. & Lagane, R. (2005). *Larousse: Livres de bord, grammaire*. Montrouge: Baume-Les-Dames.
- Ercilasun, A. B. (2013). Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri. *Dil Araştırmaları*(12), 17-22. 06 20, 2015 tarihinde http://www.dilarastirmalari.com/files/DAD_2013_12_Ercilasun_17-22.pdf adresinden alındı.

- Ergin, M. (2003). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Grégoire, M. (2012). *Grammaire progressive du français*. Paris, France: CLE International.
- Grevisse, M. & Goosse, A. (2011). *Le bon usage, grammaire langue française*. 15. basım, Paris: De Boeck & Duculot.
- Gürer, G. (2002). Eski Türkiye Türkçesinde İstek Kipi Üzerine. *İlmi Araştırmalar*, XIII, 35-50.
- Jamet, C. (2000). *Contrastivité et enseignement du français langue étrangère en France: Approche anthro-po-didactique*. Doctoral dissertation, Thèse de doctorat, , Lyon 2: Université Lumière.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri: Şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Krashen, S. (2013). *Second Language Acquisition: Theory, Applications, and Some Conjectures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. United states of America: The University of Michigan.
- Odlin, T. (1997). *Language Transfer: Crosse-linguistique influence in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Poisson-Quinton, S., Mimran, R., & Mahéo-Le Coadic, M. (2002). *Grammaire expliquée du français*. France: CLE International.
- Sörös, A. (2008). *Typologie et linguistique contrastive: Théories et applications dans la comparaison des langues*. Berlin: Peter Lang.
- Soutet, O. (2000). *Le subjonctif en français*. Paris, France: Ophrys.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Yabancı Dil Yayınları.
- Weinrich, H. (1986). Petite xénologie des langues étrangères. In: *Communications*, 43. Le croisement des cultures. pp. 187-203. 12.19.2014 tarihinde www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1986_num_43_1_1647 adresinden alındı.

BİR ANTI-MASAL ÖRNEĞİ OLARAK CAM AYAKKABILARI REDDEDEN *VEJETARYEN* *KÜLKEDİSİ*

Özlem AGVAN¹,
Hikmet ASUTAY²

Öz: Ele aldığı gerçek dışı olayları olağanüstü özelliklere sahip kahramanlar aracılığı ile yer ve zaman belirsizliğinde aktaran bir sözlü gelenek türü olarak ortaya çıkan masallar, bir kültürün özünü gösteren önemli edebi tür olarak karşımıza çıkar. Masalların kültür temsilcisi rolünün yanında, kahraman betimlemeleri ve oluşturdukları söylem bütünlüğü ile ideoloji aktarıcısı olarak çocukların erken yaşta toplumsal yapıya uyumlu bireyler olarak şekillenmesinde önemli rol üstlenir. Geleneksel masalların; dominant ideolojinin ve toplumun temel dinamiklerinin gelecek kuşaklara aktarılması amacıyla kurgulandığı ve mitsel öğelerle barındırdıkları alt metinleri nesiller boyu bir baskı aracına dönüştürdüğü iddiası ile masalların bu alt metinlerden arındırılması gerektiğini savunan, çocuklara birey olarak yaklaşan ve de onların zihinsel gelişimini destekleme amacı edinmiş Anti Masal veya Karşı Masal olarak adlandırılan yeni bir masal anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, toplum cinsiyet algısının eril bir düzlemde yeniden şekillenmesinde ve aktarılmasında önemli bir yere sahip popüler masal örneklerinden biri olan Grimm Kardeşler'in "*Külkedisi*" ile erkek iktidarını reddetmiş, kadının özgürlüğünü öne çıkaran Anti-Külkedisi masallarından Nunila Lopez'in yazın hayatına kattığı "*Vejetaryen Külkedisi*" feminist masal eleştirisi bakış açısıyla incelenecektir. Çalışmada hemen herkes tarafından bilinen Grimm Kardeşler'in "*Külkedisi*" masalının seçilmesindeki başlıca nedeni; masalda kadının öteki cinsiyet olarak tanımlanması ve bu ideolojinin yıllardır bu ve buna benzer masallar aracılığı ile yeniden üretilmesidir. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra gelişen feminist masal eleştirinin ilk harekete geçtiği alan; masalarda hangi kadın modelleri üretildiğini araştırmaktır, bu bakış açısından yola çıkan Lopez evliliğin kadının tek yazgısı olmadığını göstermek, bir kurtarıcı erkek olmadan kendi hayatın sorumluluğunu üstlenen kadın

¹Okt, İstanbul Aydın Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık Bölümü. agvanozlem@gmail.com

² Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği Bölümü. asutay@trakya.edu.tr

modeli yaratmak için; artık Külkedisi'ni uyandırmak için kalemini oynatmıştır.

Anahtar Sözcükler: Grimm Kardeşler, Nunila Lopez, Külkedisi, Sindirella, Toplumsal Cinsiyet, Masallar.

“VEGETARIAN CINDERELLA” REFUSING GLASS SHOES AS AN ANTI- TALE EXAMPLE

Abstract: Tales emerging as a type of verbal tradition that conveys the unreal events that they deal with through heroes with extraordinary traits in the uncertainty of time and place, comes out as an important literary genre showing a cultic essence. Fairy tales are designed to transmit the dominant ideology and the basic dynamics of the society to the future generations and the claim that with the use of mythical elements, a new fairy tale which is called as anti-fairy tale has emerged aiming to purify the fairytales from these subtexts and support the mental development of children by approaching them as independent individuals. In this study the “Cindirella” having an important place in the remodeling and transmission of gender perception in a masculine plane, with “Vegetarian Cinderella” which Nunila Lopez has added to literature from Anti-Cinderella masks will be studied from the point of view of criticism of feminist fairy tale. The fact that women in the fairy tale are defined as the other gender and that this ideology has been reproduced for many years through these and similar tales are the main reasons for choosing Grimm Brothers’ “Cindirella” fairy-tale. The field, in which the criticism of feminist fairy tale took the first action, is to investigate which women’s models are produced. From this point of view, Nunila Lopez has moved her pen to show that marriage is not the only destiny for the woman, to create a female model that assumes the responsibility of her own’s life without a savior, in other words to awaken Cinderella.

Keywords: Grimm Brothers, Nunila Lopez, Cinderella, Social Gender, Tales.

Giriş

Mitler gibi halkın sözlü geleneksel bir ürünü olan masallar, kelime olarak Arapçada “atalardan kalma hikmetler, ibretli sözler” anlamına gelen *mesel*’den türemiştir (Tezel, 1968, s. 447). Kelimenin kökünden de anlaşılacağı üzere bir masalın devamlılığı, toplum tarafından kabullenilişine bağlıdır. Bu özelliğinden dolayı masallar; diğer yazınsal türlerin yanında bir kültürün özünü görebilmede önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Söyleyeni ya da yazanı belli olmasa da bir masal, diğer sanat eserleri gibi üretilmiş olduğu dönemin düşünce ve bakış

açısını yansıtan toplumsal ve kültürel bir hazinedir. Burada masalları göçmenlere benzetmek yerinde olacaktır ki, onlar çıktıkları toplumun izlerini taşıırken, geçtikleri her yeni kültürde o kültüre göre yeniden şekillenir. Bu nedenle masalları tüm dünya kültürlerinin oluşturduğu ortak bir değer olarak görmek yanlış olmayacaktır. Michael Eliade masalların hiçbir kültürün tam bir anını bulundurmadığını; masalarda kültür üsluplarının iç içe girdiğini; fakat örnek oluşturacak bir davranış yapısının varlığını sürdürdüğünü vurgular. Ona göre; masal bir başka düzlemde ve başka yollardan, örnek oluşturacak erginleme senaryosunu yeniler; yeniden ele alır ve imgeler düzleminde sürdürür.(Eliade, 1994, s.239, 245, 246). Bu durumda masallar egemen düşüncenin temel değerlerini taşıyan yapıya sahip olduğundan, iktidarın belirlediği ölçülere uyan konuları ve imgeleri ele alır, bu ideolojinin aktarıcısı rolünü benimser. Mesaj ileten özelliği ile bu yazınsal tür, mitler ve rüyalar gibi bilinçdışının bir ürünüdür:

“Masallar, mitler ve rüyalar aynı kumaştan biçilmiştir. Üçü de bilinçdışının ürünüdür. İlk ikisi ortak bilinçdışının şekillenmesi, “resim”lenmesidir; rüyalar ise ortak bilinçdışından beslenen ilksel kaynakları ile kişisel bilinçdışının ürünüdür” (Saydam, 1997, s. 46).

Günümüzde W. Disney’in çektiği filmlerden, her gün maruz kaldığımız reklam filmlerine; çizgi filmlerden, bilgisayar oyunlarına kadar karşımıza çıkan bu bilinçdışının ürünü masalların tanımı yapılırken neden birçok farklı tanım karşımıza çıkar? Masallar, içinde farklı unsurlar barındıran bir tür olduğundan; her birey, öne çıkarmak istediğine bağlı kalarak farklı yaklaşımlarda bulunabilir. H. Asutay’ın da belirttiği gibi masal türü alanındaki tanımların sayısı zengindir ve o masalı kısaca şöyle tanımlar:

“Çok kısa bir tanım yapmak gerekirse, olağanüstü olay, kişi ve unsurları konu edinen, belli bir yer ve zaman unsuru belirtmeden ancak rivayet kipiyle anlatılan, tamamen düşsel kısa öykülerdir” (Asutay, 2013, s.6).

Bu tanımdan anlaşılacağı üzere; masalın temel unsurlarından öne çıkanlar konu, yer-zaman, anlatıcı ve figürlerdir. Masalın asıl kaygısı soru sormak değil, cevap vermektir; bu nedenle masallar mesajlarıyla varoluşlarını sürdürürler. Grimm Kardeşlerin (Jakob und Wilhelm Grimm) yazın hayatına kazandırdığı masallara baktığımızda genel olarak konu, masal kahramanlarının başından geçen serüvenlerin çevresinde döner. İyinin kazandığı, kötünün kaybettiği; erkeklerin kahramanlıklarını sergilerken, beyaz atlı prensini pencerede bekleyen kadınlar etrafında dönen bu konular toplumun ahlakını yansıtan ve getirdiği sözde adalet duygusu ile ahlakın adresini gösterir niteliktedir. Bu açıdan bakıldığında her masal, kusurlu bir yaşamsal düzenin biçimlenişine aracılık eden gizli bir telkin yöntemi olarak da görülebilir (Köse, 2015, s.16).

Masalların ilgi çekici özelliklerinden biri de tekerleme ile başlamalarıdır: “Bir varmış bir yokmuş...., evvel zamanın içinde kambur saman içinde..., zamanlardan bir zaman...” vb. Bu giriş ile masalın büyülü dünyasına hazırlanılır, çünkü okunacak masal, bilmediğimiz bir zamanda, bilmediğimiz bir yerde geçecek ve de bu zaman ve mekanın belirsizliği ona sınırsız olağanüstü bir dünya yaratma kapılarını açacaktır. Gerçek dünyanın sıradanlığını, tekdüzeliğini yıkıcı etkiye sahip olan masal, okuyucuya sunduğu fantastik olay ve kahramanlar ile onu mantıksal kurgudan uzaklaştırır. Masallar evrensel olabilmek ve her okuyucuyu bu gerçeküstü düzene çekebilmek için figürlerini de bu belirsizlik çerçevesinde oluşturur; onları bir isim ya da zaman kalıbına sokmaz. Ali Fuat Bilkan, masalların figürlerini: “Masal kişileri tarihsiz ve mekânsız kişilerdir. Bu kişilerin ırkı, dini, dili belirgin değildir.” diyerek tanımlar (Bilkan, 2009, s.100). Tabii masal dünyasının figürleri sadece insanlar değildir, onun fantastik dünyasına uygun olarak barındırdığı olağanüstü varlıklar da mevcuttur. Peri, melek, cadı, dev, cüce, ejderha gibi figürler de masal dünyasına aittir ve onlar masal dünyasının insanlarından farklı olarak algılanmazlar (Guomudidottir, 2011, s.10).

1. Feminist Eleştiri ve Çalışmanın Amacı

Feminist eleştiri kavramına girmeden önce feminizmin tanımını yapmakta yarar vardır. TDK'nın sözlüğüne baktığımızda feminizm “Toplumda kadının haklarını çoğaltma, erkeğinkiler düzeyine çıkarma, eşitlik sağlama amacını güden düşünce akımı, kadın hareketi” olarak karşımıza çıkar³. Feminizmin bir edebiyat kuramı olarak ortaya çıkışı ise “1960’larda sosyal ve siyasal bir mücadele sonucunda Amerika’da ve Avrupa’da yeniden filizlenen feminist düşüncenin yazın alanına kaydırılmasıyla” olmuştur (Moran, 2014, s.249). Bu akım kadın ve erkeğin farklı oluşunun bir kader olmadığını öne sürerek, cinsiyetlere biçilen ideolojik söylemlere karşı bir duruş oluşturmaya başlamıştır. Feminist eleştiri kuramı kendi içinde çeşitli bakış açılarına sahip olsa da, yola çıkışın ortak amacı, ataerkilliğin hayatta olduğu kadar yazındaki baskın rolüne ve bu baskın ideolojisini sürdürebilmek için kadınların öteki olarak betimlendiği etiketlere karşı çıkma, sistemin üretmiş olduğu dişil kalıpları kabul etmemektir. Mary Wollstonecraft, Simone de Beauvoir, Kate Millet, Virginia Woolf, Sandra M. Gilbert, Ellen Moers, Judith Butler gibi yazarlar, feminist bakış açısıyla kalemini kullanan ve yazın dünyasında önemli olan isimlerden bazılarıdır. Feminist eleştiri, eril düzenin kendi varlığını sürdürebilmek için yazın ürünlerini araç olarak

³http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=FEM%C4%B0N%C4%B0Z
M (erişim: 27.11.2017)

kullanmasına karşı çıkmak demektir. Bu eleştiri yönteminin amacını kuramcı Berna Moran şöyle tanımlar:

“Erkek yazarların yapıtlarına kadın okur gözüyle bakarak bu yapıtlarda sergilenen cinsel ideolojiyi, kadın imgelerini, klişe kadın tiplerini saptamak ve bunların feminist açıdan yorumunu ve eleştirisini yapmak” (Moran, 2014, s.250-251).

Çalışmanın amacı da bu doğrultuda doğmuştur: Grimm masallarındaki kadın etiketlerini saptamak, ataerkil düzenin çizmiş olduğu ve masallar aracılığı ile de çocuktan büyüğümüze kadar her dönem aktarılan; evliliği bir ödül olarak gören, eve bağımlı, itaatkâr, duygusal kadın imgelerini yorumlamak. İçinde barındırdığı kadın figürlerinin bu çalışma kapsamına uygunluğu açısından Grimm Masallarından “*Sindirella*” (*Külkedisi*) seçilmiştir. Bu klasik, ya da geleneksel masal türünün karşısına “Anti-Külkedisi” masallarından Nunila Lopez tarafından yazın hayatına kazandırılan ve büyüklere gerçekçi bir masal alt başlığı ile yazılmış olan “*Vejetaryen Külkedisi*” araştırma nesnesi olarak seçilmiştir. Ele alınan her iki Külkedisi hikâyesi de masalın özellikleri barındırmakta, fakat konuyu ele alış biçimleri, hikâyenin başrolündeki kadın figürü, masalın yazım dili ve okura ilettiği mesajlar açısından farklılık göstermektedir. Grimm Kardeşlerin yazılı edebiyata geçirmiş olduğu masalda eril bir dil hâkim iken; Lopez’in hikâyesinde düşünür J. Derrida’nın yapı sökümcü hareketinden yola çıkan Hélène Cixous, Luce Irigaray, Julia Kristeva gibi yazarların önerdikleri “kadınca dili” görmek mümkündür. *Vejetaryen Külkedisi*; geçmişten günümüze kadar birçok medya dalı ile iktidarın yanında kalan Külkedisi hikâyesini ters yüz etmiş, masalların eril, toplumsal cinsiyetçi diline karşı bir dil yaratabileceğini kanıtlamıştır. Bu dilde kadın edilgen değil, etkindir. Çalışmada öncelikle her iki masaldaki kadın ve erkek figürleri belirlenip analizi yapılacak, sonuç kısmında da bu iki masalın dilsel farklılıklarının ve barındırdıkları ideolojik mesajların analizi verilmeye çalışılacaktır.

2. Grimm Kardeşlerin Kaleminden *Külkedisi*

Dünyaca tanınmış olan filolog ve masal derlemecileri Jacob ve Wilhelm Grimm 1812 ve 1815 yıllarında yayınladıkları “*Kinder und Hausmärchen*” (çocuk ve aile masalları) eserleri ile yüzyıllardan beri sözlü olarak anlatılagelen eski Alman masallarını derleyip, kendi kültürlerine uyarlayarak yazın dünyasına ve de dünya kültürlerine kazandırmışlardır. Grimm Kardeşler bu masal geleneğinin sözel dünyada yitip gitmesini engellemiş ve bugün bile güncelliğini yitirmeyen eserlerin kalıcılığını sağlamışlardır. Son baskısı ile 211 masalı kapsayan bu eserdeki masalarda, erkek egemen toplumun baskısı altında oluşmuş

kadın figürlerinin üstlendiği rollerin çeşitliğini görmek mümkündür. Çalışmanın bu noktasında Grimm Kardeşlerdeki toplumsal cinsiyetçi anlayışın kadına yüklediği etiketleri ortaya koymak için *Sindirella (Külkedisi)* masalına daha yakından bakılacaktır.

Külkedisi masalı, diğer çoğu masalın aksine acı bir olay ile başlar: Külkedisi'nin annesi ölmek üzeredir ve kızına “hayatta her zaman dürüst ve iyi ol” diye öğüt verir ve bir süre sonra da ölür. Yani masal, iyi ve dürüst olmanın önemiyle başlar. Babasının tekrar evlenmesiyle (masalda babanın rolü bununla sınırlıdır) Külkedisi bir üvey anne ve iki üvey kız kardeşiyle yaşamak zorunda kalır. Grimm Kardeşlerin bu masalında, çoğu masaldaki “çirkin” üvey kardeş figürlerinin aksine, buradaki kardeşler güzel, fakat kötü kalplidirler. Babanın yokluğu, nüfus olarak fazlalıklarından kaynaklanan üstünlükleri ve üvey annenin baskısıyla Külkedisi'nin hayatı, evdeki tüm işleri yapmakla sınırlandırılmıştır. Masaldaki iktidar gücün sembolü üvey anne ile kız kardeşlerdir. Külkedisi ise, toplumsal cinsiyet rollerine göre kadının ev işlerinden sorumlu olan tek kişisidir. Onun mekânı mutfaktan ibarettir. Babasının bile ona, kardeşlerinin takmış olduğu lakapla “Külkedisi” diye seslenmesi, üvey annesi ile kız kardeşleri tarafından aşağılanıp hor görülmesi ve tüm bunlara karşın külkedisinin ses çıkarmaması, masalda güçlü bir baba karakterinin bulunmayışı olarak anlaşılabilir.

Masalın devamında, bir gün kral oğlunu evlendirmek ister ve düzenlenecek olan üç gün üç gecelik şenliğe ülkenin tüm güzel ve genç kadınlarını davet eder. Burada işaret edilen ideoloji, evlenebilmek için kişinin hem güzel, hem de genç olmak zorunda olduğudur. Zayıflık, güzellik ve genç olmak, masalarda en sık kullanılan “feminen” olmanın ön koşullarındandır. Baloya kabul edilmenin başlıca şartı olan genç ve güzel olmanın altında, aslında toplum tarafından kabul görmek için genç ve güzel olmak ideolojisi yatmaktadır. Güzellik ve cinsi çekicilik, genç olmak basmakalıbına sokulmuş, karakterin önemli olmadığı, sadece genç ve güzel olarak sosyal alanda bir yer edinebileceği izlenimi yaratılmıştır. Günümüzde kadınlara atfedilmiş olan güzellik imgesi ile beraber zayıf ve genç kalma zorunluluğu, reklamlar ve yaratılan modeller ile her gün kadın adına işlenmektedir. Toplumun ataerkil odaklı beğeni anlayışı, kadını biçimlediği bir kılıfa sokmaya; dolayısıyla da tek tip kadın modeli yaratmaya iter. Bu kalıba uymak için masalarda büyü yoluyla güzellik elde edilirken, gerçek dünyada da kozmetik sektörünün yaratmış olduğu araçlar ile güzellik iksirini bulmaya çalışır kadın. Meltem Ahıska'ya göre:

“Hep genç olmaya çalışmakta gençliği fetişleştirici bir yan var. Gerek kültür yoluyla olsun gerek müstahzarlarla, böyle bir durumda gençlik artık o kişiye ait bir şey değil. Dışarıdan eklenen, sürekli biçimlendirilen ve taşınan bir şey” (Ahıska, 1999, s.11).

Bu nedendir ki, kadın için belirlenen güzellik biçimleri dönemden döneme değişikliğe uğrar; kadının vücudu da artık o dönemin modasına göre şekillenmesi gereken bir madde haline gelir. Toplum, özgün güzellik ya da farklılığa yer vermez. Bu nedenle Külkedisi de baloya katılabilmek için her genç kadın gibi süslenmek ve güzel elbiselere sahip olmak zorundadır.

Masalarda genellikle çirkin olanlar kötü kalpli olanlardır. Bu masalda da her ne kadar üvey kız kardeşlere güzel denilse de (masalın başında güzel olduklarının söylenmesindeki sebep, baloya katılabilmek imkânı sağlanmasıdır) onlar kötü kalplidir. Üvey anne hakkında herhangi bir fiziksel özellik belirtilmese de, annenin Külkedisi’ne karşı davranışlarından onun kötülüğü temsil ettiği açıktır. Masalarda güzel kadın figürünün karşısında en sık kullanılan “femme fatale”, *Külkedisi* masalında üvey annedir. Çünkü masallardaki kadın figürler ya güzel ve masum ya da çirkin ve zeki olarak kodlanırken, zekâ ve güzellik yan yana getirilmez. Külkedisi masum ve güzel olduğu için bir nesne, üvey anne ise irade sahibi olan öznedir.

Üvey kız kardeşler baloya gitmek için hazırlanırken, üvey anne Külkedisi’nin gelmesini engellemek için ona devamlı mutfak işleri verir. Masalın bu noktasında edilgen olan Külkedisi’nin, baloya gidebilmek için üstün çabası görülür. Çünkü Külkedisi’ne göre prens ile evlenmek onun kurtuluşu olacaktır. Özlem Melek Sezer masallardaki kahramanların evliliğe yükledikleri anlamı şöyle ifade eder:

“Masalda evlilik, her derdin devasını içerir. Çirkin güzelleşir, yoksul zenginleşir, kötü huylar düzelir, düşmanlar cezalandırılır. Evlilik statü kazanmanın, sınıf atlanmanın en hızlı ve en kesin sonuç veren yöntemidir. Tüm eksiklikler tamamlanmış hatta gösteriş boyutunda bir kazanım sağlamıştır” (Sezer M. , 2010, s.137).

Bu masalda krallık soylu sınıfı, üvey anne ve kardeşler orta sınıfı temsil ederken, Külkedisi alt sınıfa aittir. Sosyal statülerinin değişimi ancak üst sınıftan biriyle evlenme ile gerçekleşecek olan orta ve alt sınıfın çabası, masalda kadın figürleri üzerinden verilir. Öyle ki, evdeki iki üvey kız kardeşin baloyu duyar duymaz büyük sevinç içinde hazırlığa başlamaları, bu noktaya kadar üvey annesinin sözünden çıkmayan Külkedisi’in de baloya gitmek için üstün çaba göstermesi, kadının evlilik ile tamamlanabileceğini vurgulayan ataerkil yapının kadına dayattığı kalıplı düşüncelerin izleridir aslında. Bu yapıya göre kadın ancak bir erkeğin

boyunduruğu altında varlığını sürdürebilir. Kendini keşfetmiş bağımsız kadın figürleri ise eril düzenin devamlılığı için hoş görülür karakterler değildir. Tam da bu nedenle bu tür bağımsız kadın figürlerini geleneksel masalarda görebilmek pek de mümkün değildir.

Üvey annesi Külkedisi'nin baloya gitmesine izin vermeyince, o da annesinin mezarına gider. Orada kendi elleriyle diktiği ağaçtan bir dilek diler ve bu noktada masalların en vazgeçilmez unsurlarından biri olan “*sihir ya da büyü*” gerçekleşir:

“Beyaz kuş ona altın ve gümüşten dokuma bir elbiseyle sim işlemeli ipek ayakkabılar getirdi. Sindirella bunları tez elden giydi, hemen balonun yolunu tuttu. O şahane elbisesiyle öyle güzel görünüyordu ki, üvey annesiyle üvey ablaları onu tanıyamadılar, yabancı ülkeden gelen bir prenses falan sandılar” (Kardeşler, 2017, s.192).

Üç gece boyunca baloya katılan ve giydiği elbiseler sayesinde ortaya çıkardığı güzelliği ile prensi etkileyen Külkedisi'nin başkaları ile dans etmesini istemeyen prens: “O benim eşim” der. Buradan da anlaşılacağı üzere bu evlilik kararında kadın sadece nesnedir, kararı alan özne erkektir. Ataerkil toplum inancına göre erkek iktidar statüsünde doğan ve otoriter güce sahip olan taraf iken, kadın itaatkâr olmak zorundadır. Masalda, düzenlenen balodan anlaşılacağı üzere, seçebilme hakkı olan prenster, kadınlarsa ancak seçilen olabilirler. İtaatkâr olan kadın özgürlüğünün sadece erkek eli ile olabileceğini düşünür. O kadar ki; Külkedisi'nin üçüncü gece balodan ayrılırken gerisinde bırakmış olduğu ayakkabıya ayağını sokabilmek için üvey kız kardeşler ayakkabıya sığmayan ayak parmaklarını ya da topuklarını kesmekten geri kalmazlar. Buradaki çaba hem alt sınıfın üst sınıfa geçebilmek için göstermiş olduğu savaşı; hem de kadının evliliği çözüm olarak görmesini betimler niteliktedir.

Masalda Külkedisi'nin prens hakkında düşüncelerine dair herhangi bir bilgi bulunmaz. Annesinin ölümünden sonra babası, üvey annesi ve üvey kız kardeşlerinden sevgi göremeyen Külkedisinin, karşısına çıkan ilk prensi kurtarıcı olarak gördüğü düşünülebilir. Eksik kalan sevgi anlayışını belki de prens ile birlikte giderecektir. Külkedisi'nin prense kendisini bırakmasını Dowling'in sözleri ile açıklayabilmek mümkündür: “çocuklukta doyumsuz kalan sevgi ihtiyacı, kendini bir başkasına bırakmaya yönelik pasif, ama potansiyel açıdan yıkıcı bir arzuya yol açabilir” (Dowling, 1999, S.82).

Grimm Kardeşlerin *Külkedisi (Sindirella)* masalının sonuç bölümüne geldiğinde, iyi yürekli Külkedisi kendi isteği uğruna çaba göstermiş ve mutlu sona ulaşmışken; kötü yürekli üvey kız kardeşler ceza olarak

hayatlarının sonuna kadar yoksulluk içinde yaşamışlardır. Masal, barındırmış olduğu toplumsal kalıp veya değerlerin yanı sıra, olumlu iletiler de barındırmaktadır: her ne kadar kötü durumda olursa olsun, iyi daima kazanacaktır.

3. Nunila Lopez'in Ters Yüz Masalı *Vejetaryen Külkedisi*

Masalsız bir çocukluk düşünülemez. Masallar içinde bulundurdukları fantastik öğeler aracılığı ile ilk gelişim çağındaki çocuğun hayal gücünü beslerken, onun yaratıcılığına katkılarını yok saymak mümkün değildir. Günümüzde de çocuklar çoklu medyalar aracılığıyla da olsa masallarla birlikte büyümektedir. İçinde yaşadığımız zamanın var olan teknolojik olanakları sayesinde tüm medyalarda görülen çok çeşitlilik sayesinde masalarda da çok fazla çeşitlilik görülmeye başlanmıştır. Geleneksel masalların pek çoğunun bugün için belki de onlarca farklı sürümü veya uyarlamaları vardır. Aynı şekilde Külkedisi masalının da günümüze uyarlanmış ya da dekonstrüktif bir anlamda değiştirilerek farklı öyküler halinde yaratılmış kurguları bulunmaktadır. Bunun dışında sinemaya ya da sahnelere uyarlanmış türleri de bulunmaktadır. Bu anlamda günümüzde masalların eskiye oranla çok daha fazla okunduğu ya da alımlandığı söylenebilir. Bu bağlamda “Anti-Masal” ya da “Karşı-Masal” terimi ile tanımlayabileceğimiz klasik masal anlayışını ters yüz eden, klasik masallardaki toplumun çizmiş olduğu cinsiyet rollerinden arındıran, çocuğa kendini özgürce bulma alanı sağlayan eserler üretilmeye başlansa da, henüz buradaki açıklık kapanmış durumda değildir. *Vejetaryen Külkedisi*, *Külprens*, *Küçük Feministin Kitabı*, *Bu Senin Bildiğin Peri Masallarından Değil*, *Uyanış Öncesi Öyküleri*, *Siyah Pelerinli Kız*, *Ötekileştirmeyen Masallar* gibi eserler bu karşı duruşa örnek eserlerden bazılarıdır. Bu çalışmada da Notabene Yayınları'ndan çıkan Nunila Lopez'in *Vejetaryen Külkedisi* Grimm Kardeşlerin *Külkedisi* masalını alt üst eder nitelikte olduğu için ele alınacaktır.

Masal, geleneksel hikâyedeki gibi Külkedisi'nin baloya gitmesiyle başlar. Fakat buradaki Külkedisi, mor mini elbise, dişleri ayırık ve kocaman gözleri ile sıra dışıdır. Baloya giden, ancak biraz ölçüyü kaçırap sarhoş olan kedi, prens ile evlenmek zorunda kalır. Vejetaryen olan Külkedisi her gün prens için keklik pişirmek ve bütün gün ayaklarını sıkın camdan ayakkabıları giymek zorundadır. Hikâyenin bu noktasına kadar itaatkâr kadın modeli çizen ana karakter, prensinin evde kurduğu otoriteye boyun eğerek ayakları acıya da cam ayakkabıları giymeye devam eder:

“Ayak tabanı ise yara bere içindeydi. Bu korkunç bir şeydi! Çünkü ayak tabanımız tüm organlarımızın aynasıdır. Bu yaralı organlarla ne

yapıyoruz? Köreltilmiş rahim, ezilmiş göğüs, kırılmış kalp” (Lopez, 2015)⁴.

Burada ayak tabanı, kadının tüm acılarının aynası olarak yansıtılmıştır. Sistemin kuralları dışına çıkmayan, karşı bir ideolojiye sahip olsa bile – o vejetaryen iken, prens keklük sever – toplumdaki otoritenin boyunduruğu altına giren kadın mutsuzdur. Ayrıca yaralı organlarını sayarken kadın organlarının öne çıkarılması, erkeğin kadın bedenindeki sömürüsüne gönderme yapılmıştır. Bu sömürüden bıkan Külkedisi çevresindekilere danıştığında; iki kadın arkadaşının da aynı eril otorite altında boyun eğdiği görülür:

“Ayakkabılardan hiç şikâyet etme. Benim prensim modern. Ben yarım metrelik platform ayakkabılar giyiyorum”

“Hiç şikâyet etme! Benim prensim dana eti seviyor diye akşam yemeğini pişirmek için mikrodalga fırınımı 8 mikrona ayarlıyorum. Bütün günüm fırın başında geçiyor” (Lopez, 2015).

Arkadaşlarının bu yorumları ve Külkedisi’ne şikâyet etmemesi gerektiği yöndeki telkinleri dışının nasıl davranması gerektiğine bir atıf niteliğindedir. Kadının ayakkabısından, tek görevi evin hatta mutfağın sınırları içerisindeki ev işleri olmasına kadar biçilen kadın modelleri ataerkil düzenin getirileridir. Genel rol teorisine göre toplumun cinsiyete biçtiği rolleri birey içselleştirir. Bu bağlamda hem Külkedisi, hem de iki kadın arkadaşı da hoşlanmadıkları halde prenslerinin istediklerini yerine getirmektedirler. Bu da toplumsal cinsiyet rollerini içselleştirdiklerini göstermektedir. Prens Külkedisinin yaptığı işleri beğenmeyip onu sürekli eleştirmesi, onun kıyafetine kadar karışması, masalda bir yandan da toplumun erkeğe biçtiği roller olarak gösterilebilir. Annesi de bir prensin yanının en iyi yer olduğunu dikte etse de, masallardaki dogmatik erkek modelini yıkan bir erkek arkadaşı Külkedisi’ne onun vejetaryen olduğunu ve ayakkabısız yürümekten hoşlandığını hatırlatır. Bir prensin onu kurtaracağına inanacak kadar saf olduğuna gülen Külkedisi, kendisini ancak kendisinin kurtaracağına ayırmasına varır ve “YETER!” diye bağırınca karşısında “Yeter Perisini” bulur. Sıdıka Yılmaz’ın belirttiği gibi perilerden kurtuluş yoktur, çünkü masalda peri olmalıdır ama farklı bir nitelikte (Yılmaz, 2015, S.153). Buradaki peri, bildiğimiz geleneksel masallardaki perilere hiç benzemez: tumbul, kıllı ve esmerdir. Periye sarıldığında bu güne kadar itaat etmiş olduğu her şey için ağlamaya başlar Külkedisi:

⁴Lopez, N. (2015). *Vejetaryen Külkedisi*. Ankara: Notabene Yayınları. (Kitapta sayfa sayıları belirtilmediğinden, bundan sonra yapılacak alıntılarda da sayfa numarası belirtilemeyecektir.)

“İlk olarak prens için ağladı, onca ölü keklik ve cam ayakkabılar için. Sonra ona kötü davranan üvey annesi ve ondan da kötü davranan babası ve kendisini 34 beden elbise giymeye zorlayarak ölecek hale getiren kız kardeşleri için ağlamaya devam etti” (Lopez, 2015).

Yeniden kendisi olması için içini boşaltana kadar ağlayan Külkedisi'nin attığı ilk adım; prensi ve ayakkabılarını terk etmek olmuştur. Bu noktadan sonra onun değişimi ve gelişimi başlar; artık kendisi için daha fazla zaman ayıran, vücudunu olduğu gibi seven ve hiç denemediği şeyleri yapmaya başlayan bir Külkedisi vardır. Masal'ın çizimini yapan Myriam Cameros burada elinde “*Utanç bitti*” kitabı ile huzurla uykuya dalmış ve yatağının yanında Ursula Le Guin'in kitabını bulunduran Külkedisi resmetmiştir. Çizim bize, artık bir otoriteyi kabul etmeyen, eril zihniyetin ona biçtiği görevleri bırakan ve kendini bulma yoluna girmiş bir kadın modelini gösterir. Bu kendini yeniden kodlama sürecinde Külkedisi yalnız değildir. Okuyucu onunla birlikte diğer masal kahramanlarının da kendilerine biçilen rollerden kurtulmaya çabaladığına tanık olur. Külkedisi “Ahenk ile Dolup Taşıyorum” adında içerisinde dans da edilen bir vejetaryen restoran açar. Masal bu noktada bir erkek üzerinden yaşamını kurma mitini yıkan ve kendi maddi bağımsızlığını tesis eden bağımsız kadın modeli yaratır.

Nunila Lopez'in *Külkedisi* masalının sonuç kısmına bakıldığında, her masaldaki gibi mutlu son vardır. Son sayfada verilen bilgiler masalarda toplumsal cinsiyet rolü yüklenen figürlerin – hem kadın, hem de erkek figürlerin - bu modelden çıkıp özgürlüklerine kavuştukları ifade edilir:

“Külkedisi'nin restoranının işleri çok iyi gidiyor, birçok arkadaşına iş olanağı sağladı. Şimdi restoranı “Biraz Ahenk” adıyla geceleri de açıyor. Süslü Fare 44 bedene ulaştı. Yalnız yaşıyor ve çok mutlu.

Uyuyan Güzel ve Pamuk Prens, Prozak yerine şifalı bitkiler kullanmayı başardılar ve çok çok yakın arkadaş oldular.

Kırmızı Başlıklı Kız “Aile Körlüğünün Üstesinden Gelmek” adında atölye çalışmaları yapıyor.

Teneke Adam, “Kurtlarla Uluyan Erkekler” adında bir grup kurdu ve erkeklere ağlamayı öğretiyor.

Pinokyo gerçeği aramaya devam ediyor, denedikleri arasında Gestalt, Diafreo Terapisi, Bach Çiçekleri... bulunuyor.

Ana Kraliçe tahtından feragat etti ve vejetaryen restoranda açıcılık yapmaya başladı, kaliteli bir pastırmanın et sayılamayacağına hala diyor. Kocasını çoktandır onun yüzünü görmüyor ve özgür olmanın tadını çıkarıyor.

Ayrıca Dogmatik Olmayan Köpekli Arkadaş, bu masalda yer aldıktan sonra büyük başarı kazandı ve sonsuzluğa ulaştı.

Ve “Yeter Perisi” ortay çıkmaya devam ediyor, yeter ki bir kadın şöyle bağırsın: YETER(Lopez, 2015).

Klasik masal anlayışını ters yüz eden Nunila Lopez, masalın son bölümüyle aslında sadece Külkedisi masalındaki değil, klasik masalların birçoğundaki ideolojiyi değiştiriyor. Bir kadının özgürlüğünün, bir erkek üzerinden tanımlanmasını, evliliğin onun için yegâne çözüm olduğunu söyleyen toplumu eleştirmektedir. Kadının rolünü iyi bir anne ve iyi bir eş olarak kodlayan düşünce yapısını, kadını iç mekâna hapseden sistemi, kadın olmanın beden ölçüsü ile ölçüleceğini söyleyen erki, kadın korkusunu, toplumdaki erkeğe yüklenen güçlü, sert, otoriter, rasyonel algıyı eleştirir karşıt-masal. Bu yönleriyle karşıt-masal; bireyin toplumsal cinsiyet örüntülerini sorgulaması gerektiğini, ataerkil düşüncenin dayattığı sömürgeci kurtulmanın bir yeter demekle başlayabileceğini öğretir.

Sonuç Yerine: “Onlar Ermiş mi Muradına?”

Grimm Kardeşler’in *Külkedisi* ile Nunila Lopez’in *Vejetaryen Külkedisi* masallarını ayrı ayrı ele aldığımız bu çalışmada, ataerkil zihniyetin kolay yönetebilmek için cinsiyete göre rol biçtiği toplum anlayışını sürdüren klasik Külkedisi’nin karşısında; bu tabuları yıkan adeta feminist manifesto olarak nitelendirebileceğimiz, düzene karşı ‘yeter’ diyebilen ve kendi bağımsızlığını ancak kendi elleriyle oluşturabileceğini bilen bir Anti-Külkedisi bulunur. Klasik Külkedisi toplumun uyku tohumlarını beslerken, Anti-Külkedisi uykudan uyandırıcı bir alarmdır. Bu alarm sadece kadına yönelik değil, aslında erkeğe de yüklenen toplumsal rolü eleştirir niteliktedir.

“Bir varmış bir yokmuş” diye başlayarak büyülü dünyanın kapıları açan masallar her ne kadar masum bir eğitim ve eğlence aracı olarak görünse de; toplumun kültürel cinsiyetçi kodlamaları, alışkanlıkları ve kabullenilmiş rollerini doğalmış gibi verdiği için, içinde büyük bir tehlike barındırır. Masalların bu uyutucu tohumlarına karşı, artık günümüzde uyandırıcı masallar yazılmaya başlanmıştır. Her ne kadar geleneksel masalların yerini almaya başlayan resimli çocuk kitapları, pedagojik incelemeler, değerler eğitimi gibi içerik açısından zenginleşme devam etse de, toplumsal cinsiyet kalıplarını eleştirel göz ile okura sunan eserlerin sayısı hala parmak ile sayılabilecek azlıktadır. Masalları yok saymak, toplumun bize sunduğu kalıplara karşı yapılmış bir duruş olamaz; bunun yerine artık daha aydınlanmış zamanlara uygun bir biçimde cinsiyetçi, ırkçı, türcü, milliyetçi, hetero-ataerkilci gibi

yaklaşımları barındırmayan eserler üretmek ve bunları çoğaltmak her şeyden önce çocuklarımız üzerinde kalıcı bir etki yaratmak için önemlidir. İşte bu gerçekleştiğinde Sezer'in dediği gibi "ne parklarımızı yıkanlar ne dallarında kuşlarıyla ağaçlarımızı sökenler kalacak. Yeter ki biz arkasındaki karanlık sırta baksınlar diye çocukların aynalarını tersine çevirip duvarlarına asmayalım..."(Sezer M. Ö., 2015, S.111).

Kaynakça

Birincil KaynaklarKardeşler, G. (2017). *Grimm Masalları*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Lopez, N. (2015). *Vejetaryen Külkedisi*. Ankara: Notabene Yayınları.

İkincil Kaynaklar

Ahıska, M. (1999). Genç Olmayan Gençler Üzerine Bir Deneme. *Defter*, 11-19.

Asutay, H. (2013). Çocuk Yazınının Fantastik Dünyası: Masallar. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages and History of Turkish or Turkic*, 265-278.

Bilkan, A. (2009). *Masal Estetiği*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Butler, J. (2016). *Cinsiyet Belası. Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi*. İstanbul: Metis Yayınları.

Dowling, C. (1999). *Çağdaş Kadında Bağımsızlık Korkusu*. İstanbul: Öteki Yayınevi.

Guomudidottir, S. (2011). *Was Steckt Hinter und in der Grimmschen Märchen*. Sigillium Universitatis.

Köse, H. (2015). *Skolastik Fantazy*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Moran, B. (2014). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Randall, W. (2014). *Bizi "Biz" Yapan Hikayeler. Kendimizi Yaratma Üzerine Bir Deneme*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Saydam, M. (1997). *Deli Dumrul'un Bilinci*. İstanbul: Metis Yayınları.

Sezer, M. (2010). *Masallar ve Toplumsal Cinsiyet*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

Sezer, M. Ö. (2015). Simurg'un Kanatlarını Takmak Mı? Sarayın Merdivenlerine Camdan Ayakkabılar Bırakmak Mı? H. Köse içinde, *Skolastik Fantazy* (s. 107-111). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Tezel, N. (1968). Türk Halk Edebiyatında Masal. *Türk Halk Edebiyatı
Özel Sayısı*, 447-458.

Yılmaz, S. (2015). Külkedisi ve Uyuyan Güzel Odağından Birbirinin
İçinde(n) Geçen Zamanlara Yolculuk. H. Köse içinde, *Skolastik
Fantazy* (s. 133-156). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

İnternet Kaynakları

Türk Dil Kurumu:

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=FEM
%C4%B0N%C4%B0ZM](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=FEM%C4%B0N%C4%B0ZM) (erişim: 27.11.2017)

ÜBER DIE HISTORISIERUNG IN ANNA SEGHERS' *DAS SIEBTE KREUZ*¹

Burcu ÖZTÜRK²

Abstract: In Anna Seghers' Roman **Das siebte Kreuz** (1942) wird die Gesellschaft des ‚Dritten Reiches‘ dargestellt. Anna Seghers, deren Bedeutung für die Exilliteratur unbestreitbar ist, kombiniert in ihrem Roman **Das siebte Kreuz** Fakten und Fiktionen mit Symbolen, um den Nationalsozialismus zu beschreiben. Im Grunde erzählt Anna Seghers im **Siebten Kreuz** den kulturellen und historischen Prozess der Menschheit. Auf diese Weise kommt im Text etwas zustande, das als Historisierung bezeichnet werden kann. Im Roman erscheint Geschichte als ein endloser Prozess von Gewalt, in dem es immer Sieger und Besiegte gibt, oder anders ausgedrückt: in dem Sieger immer irgendwann zu Besiegten werden. Durch die Variante der Historisierung aber gewinnt das Problem, das Seghers darstellt, eine universale Dimension; durch die Zahlensymbolik und die Symbolik des Kreuzes wird dies nunmehr unterstrichen. Deshalb kommt dem Phänomen Historisierung eine so wichtige Bedeutung zu.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, dieses Phänomen näher zu beleuchten. Daher soll zunächst das Verhältnis von Fiktionalität und Faktualität in **Das siebte Kreuz** geklärt und dann die Symbolik des Romans erläutert werden. Im dritten Schritt ist die im Text zur Anschauung gelangende Historisierung zu analysieren.

Die Untersuchung wird einen im weitesten Sinne hermeneutischen Ansatz verfolgen, um so die vielfältigen zeitgeschichtlichen Bezüge von **Das siebte Kreuz** angemessen einzuordnen. Am Ende dieser Untersuchung lässt sich zeigen, dass die Historisierung in diesem Roman vor allem ein Mittel ist, um die Universalität bestimmter Themen sichtbar zu machen.

Schlüsselwörter: Anna Seghers, Historisierung, Nationalsozialismus, Fakten, Fiktionen, Symbolik.

¹ Dieser Artikel ist Teil meiner Magisterarbeit *Historisierung in der Exilliteratur. Fallbeispiele: Bertolt Brecht, Anna Seghers und Thomas Mann* (2017).

² Doktora Öğrencisi, Trakya Üniversitesi-Namık Kemal Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, burcuozturk@gmail.com.

ANNA SEGHERS'İN *YEDİNCİ HAÇ* ROMANINDA TARİHSELLEŞTİRME ÜZERİNE

Öz: Anna Seghers'in *Yedinci Haç* adlı romanında Üçüncü Alman İmparatorluğu toplumu betimlenmektedir. Sürgün Edebiyatı için tartışmasız bir öneme sahip olan Anna Seghers, *Yedinci Haç* adlı romanında Almanya'daki nasyonalsosyalizmi anlatmak için gerçek ve kurguyu sembollerle birleştirmiştir. Esas olarak Anna Seghers *Yedinci Haç* romanında insanlığın kültürel ve tarihi sürecini anlatmıştır. Bu sebeple metinde tarihselleştirme olarak adlandırılabilen bir olgu ortaya çıkmıştır. Romanda tarih, içerisinde daima kazananların ve kaybedenlerin olduğu ya da başka bir ifadeyle kazananların herhangi bir zamanda, bir gün kaybeden olacağı görülmektedir. Simgesel sayılar ve Hristiyan inancına ait olan, dini bir sembol olan haçın simgesel olarak kullanılması gibi tarihselleştirme olgusunun farklı örnek kullanımları ve bu örnekler aracılığıyla Anna Seghers'in betimlediği sorun evrensel bir boyut kazanır. Makalenin amacı tarihselleştirme olarak nitelendirilen bu olguyu daha ayrıntılı olarak açıklamaktır. Bu nedenle Anna Seghers'in *Yedinci Haç* eserindeki kurgu ve gerçeklik arasındaki ilişki öncelikle açıklığa kavuşturulacak ve daha sonra da romanın simgeselliği açıklanacaktır. Bundan sonra da, metinde yer alan tarihselleştirme irdelenecektir. Araştırma, *Yedinci Haç* eserinin çok yönlü tarihsel ilişkilerini uygun bir şekilde sınıflandırmak için geniş anlamda hermetik yaklaşım tekniği (yorumlama) ile yürütülecektir. Çalışmanın sonunda ise tarihselleştirme olgusunun bazı konuları görülebilir kılmak için kullanılan bir araç olduğu gösterilecektir.

Anahtar Sözcükler: Anna Seghers, Tarihselleştirme, Nasyonal Sosyalizm, Kurgu, Gerçek, Sembolik.

Einführung

Anna Seghers, die mit bürgerlichem Namen Nennly Reiling hieß, wurde 1900 in Mainz als die einzige Tochter von jüdischen Eltern geboren. 1933, nach der Machtübernahme Hitlers, floh sie mit ihrer Familie nach Frankreich. Während der Zeit im Exil schrieb Anna Seghers über viele Themen, wie Faschismus, Leben im Exil, Nationalsozialismus u.a. Eines ihrer berühmtesten Werke ist *Das siebte Kreuz*, das vielleicht den Höhepunkt in ihres Schaffens markiert.

Die ersten Seiten dieses Romans erschienen 1939 in der in Moskau herausgegebenen Exilschrift *Internationale Literatur*. 1942 erschien das Buch in englischer Sprache als *The seventh cross* in Boston mithilfe des mexikanischen Exilverlags El Libro Libre. Im selben Jahr, 1942, gab

dieser Verlag das Buch in deutscher Sprache heraus. 1946 erschien das Buch zum ersten Mal in Berlin.

In *Das siebte Kreuz* hat die Geschichte deutliche Spuren hinterlassen. Der Roman *Das siebte Kreuz* von Anna Seghers fand in Deutschland zur Zeit des Nationalsozialismus statt. Es lässt sich feststellen, dass Anna Seghers in diesem Roman dem Leser ein realitätsnahes Bild von Deutschland um 1937 präsentiert. Aus dem Exil versuchte sie, soweit es ihr möglich war, die Situation in Deutschland darzustellen. Anhand der sieben Flüchtlinge, von denen nur einer, Georg Heisler, Erfolg hatte, zeigte sie einen Hoffnungsschimmer.

Das siebte Kreuz hat einen überaus präsenten zeitgeschichtlichen Hintergrund. Die gelebten Ereignisse in Deutschland zwischen 1933-1945 werden im Text sozusagen abgebildet. Das Hauptthema ist die Flucht von sieben Häftlingen: Georg Heisler, Beutler, Wallau, Aldinger, Pelzer, Füllgrabe und Belloni. In diesem Roman dauert die Erzählung ihrer Flucht sieben Tage und außerdem bekommt man einen Eindruck von der Atmosphäre der Konzentrationslager dieser Zeit und der Gesellschaft des ‚Dritten Reiches‘.

Um die historische Realität der Zeit zu authentifizieren, nennt Anna Seghers den Namen Hitlers (1997, S. 170). Z.B. sagt ein Mann im Konzentrationslager:

Gleich im ersten Monat der *Hitler*herrschaft [Herv. d. Verf.] hatte man Hunderte unserer Führer ermordet, in allen Teilen des Landes, jeden Monat wurden welche ermordet. Teils wurden sie öffentlich hingerichtet, teils in den Lagern zu Ende gequält.

Zudem wünschen sich die Menschen auf den Straßen keinen „Guten Tag“, sondern sie benutzen den Hitlergruß „Heil Hitler“. Das ist auch der Teil des Alltags im ‚Dritten Reich‘. Die Vorschrift, immer mit „Heil Hitler“ zu grüßen, bezeugt einen großen sozialen Druck. Der überall ertönende Hitlergruß gehörte zur Normalität. Das Volk hörte immer „heil Hitler hin, heil Hitler her“ (Seghers, 1973, S. 329).

Die Familie Röder wird als unpolitische Arbeiterfamilie dargestellt. Sie denken, dass sie Glück haben.(Ohlsen, 2017, S.88):

Es ist jetzt wirklich nicht mehr so schwer‘ sagte die Liesel Röder, ‚Kinder zu bekommen.‘ - ‚Das war’s ja nie.‘ - ‚Ach, Georg‘ rief Liesel, ‚dir kommen deine Lebensgeister zurück.‘ - ‚Nein, es ist wahr, wir waren fünf zu Haus, und ihr?‘ - ‚Der Fritz, der Ernst, ich und der Heini – vier.‘ - ‚Nie hat ein Hahn nach uns gekräht.‘ sagte Liesel. ‚Jetzt geschieht doch was.‘ Paul sagte mit lachenden Augen: ‚Liesel hat einen staatlichen Glückwunsch von der Direktion bekommen.‘ - ‚Habe ich bekommen, ja,

ich!' - ‚Soll man dich vielleicht für die große Leistung beglückwünschen?‘ - ‚Spaß beiseit, Georg, all die Vergünstigungen und die Zulagen, sieben Pfennig pro Stunde, das spürst du. Die Befreiung von den Abzügen und ein solcher Stoß bester Windeln!‘ - ‚Als ob die NS-Volkswohlfahrt geahnt hätte‘ sagte Paul, [...] dem Paul seine Äugelchen haben ganz schön gefunkelt, er war fiedel wie in seiner Bräutigamszeit, diesen August auf der Sommerreise-‘ -, ‚Wo ging's denn hin?‘ - ‚nach Thüringen, [...]‘ (Seghers, 1997, S. 246f)

Nach diesem Zitat der Familie Röder versteht man, dass das Volk vom NS-Staat begeistert war, der ihm spürbare Vorteile verschaffte: im Zitat spricht Paul von Vergünstigungen, Zulagen, Steuerleichterungen und nützlichen Geschenken („und ein solcher Stoß bester Windeln!“). - „Jetzt geschieht doch was“- Liesel spricht hier wahrscheinlich aus, was andere, die sich früher vom Staat verlassen fühlten, über die politischen Veränderungen gedacht haben mochten. Obwohl im Text viele über die gegenwärtigen Verhältnisse erfreut sind, gibt es doch auch einige Familien, auf die das nicht zutrifft. Dies kann anhand des Beispiels der Familie Fiedler erläutert werden. Anna Seghers (1997, S. 369) beschreibt die Einstellung dieser Familie so: „Im Dritten Reich hatten sie keine Kinder gewollt, weil sie dann später in braune Hemden gesteckt würden und zu Soldaten gedrillt.“ Man kann also sagen, dass Anna Seghers ein alltägliches Bild des nationalsozialistischen Deutschland zeichnet, indem sie nahe an der geschichtlichen Realität bleibt.

Wie ich im Titel der vorliegenden Arbeit andeute, geht es mir besonders darum, ein im Roman zur Anschauung gelangendes Phänomen zu erfassen, das ich Historisierung nennen möchte. Daher werde ich mich zunächst dem zuwenden, was entschieden zu den historisierenden Momenten in *Das siebte Kreuz* beiträgt: dem Spiel von Fakten und Fiktionen auf der einen und der Symbolik auf der anderen Seite. Da es sich bei dem Text nicht nur um ein literarisches, sondern in gewisser Weise auch zeitgeschichtliches Dokument handelt, wird die Untersuchung einen im weitesten Sinne hermeneutischen Ansatz verfolgen.

1. Fakten und Fiktionen in *Das siebte Kreuz*

Aufgrund der vielfältigen zeitgeschichtlichen Bezüge von *Das siebte Kreuz* stellt sich konsequenterweise die Frage, wie im Text das Verhältnis von Fakten und Fiktionen gestaltet wird. Bernhard Spies (1997, S. 38) zufolge beeindruckt dieser Roman den Leser durch ein „vielfältiges Mosaik von Szenen aus dem Alltag.“

Im Grunde beginnt bereits mit den Namen der KZ Osthofen/Westhofen ein fiktional-faktales Spiel. Thilo Weckmüller spricht in diesem

Zusammenhang von der „literarischen Verfremdung“ der historischen Vorlage:

Die Schriftstellerin Anna Seghers setzte den in Osthofen inhaftierten Menschen ein weltberühmtes literarisches Denkmal. Ihr Roman ‚Das siebte Kreuz‘ nimmt seinen Beginn in dem Lager, das Seghers der literarischen Verfremdung wegen ‚Westhofen‘ nennt. Sie schildert die Flucht von sieben Häftlingen, die letztlich nur einem von ihnen gelingt.³

Das KZ Westhofen hat also – dies signalisiert bereits die an das historische Osthofen angelehnte Namensgebung – im Hinblick auf die Fiktionalität des Romans eine wichtige Funktion. Aus historischen Quellen geht hervor, dass die Häftlinge in Osthofen meistens vier bis sechs Wochen blieben. Aber der Protagonist dieses Romans, Georg Heisler, bleibt fast vier Jahre im KZ Osthofen! Normalerweise, d.h. in der Realität, wäre dies unmöglich gewesen.

Barbara Ritter⁴ erklärt, dass in den ersten Jahren vom Bestehen der Konzentrationslager der ehemaligen Papierfabrik als KZ genutzt wurden, damit die Gefangenen zu besiedeln. Die Lebensbedingungen waren menschenunwürdig:

Von 6 März 1933 bis Juli 1934 wurden die Gebäude der ehemaligen Papierfabrik als ein frühes Konzentrationslager (des damaligen Volksstaates Hessen) genutzt. Ohne richterliche Verfügung verhafteten Hilfspolizisten missliebige Personen und politische Gegner des NS-Regimes, allen voran Mitglieder der KPD, der SPD und Gewerkschafter, aber auch Angehörige des Zentrums, Juden, Zeugen Jehovas und Sinti. Die Gefangenen waren in der einstöckigen Halle links des Tores untergebracht. Die hygienischen Verhältnisse und die Unterbringung in der zugigen und nasskalten Fabrikhalle waren äußerst primitiv. Zynisch wurde in der NS- Presse, die häufig darüber berichtete, das KZ Osthofen als Umerziehungslager für „verwilderte Marxisten“ bezeichnet, mit der Verköstigung „besser als bei Müttern“. Zwar wurde im KZ Osthofen in den 14 Monaten seines Bestehens kein Häftling ermordet, aber die Gefangenen wurden menschenunwürdig misshandelt. Viele der Inhaftierten wurden nach der Schließung des Lagers erneut verfolgt, in andere Haftstätten und Lager verschleppt und später auch getötet.

In den Lagern wurden also keine Häftlinge ermordet, auch wenn die Haftbedingungen menschenunwürdig waren – so sah es in der Realität aus. In der fiktiven Welt des Romans hingegen will der

³ Vgl. <http://www.widerstand-portrait.de/portraits/kz-osthofen.html> (Stand: 14.10.2017)

⁴ Vgl. <http://www.rhein-neckar-industriekultur.de/objekte/papier-und-möbelfabrik-heute-gedenkstätte-kz-osthofen> (Stand: 15.10.2017)

Lagerkommandant Fahrenberg die geflüchteten Häftlinge, sobald sie gefasst sind, töten lassen.

Mit Fahrenberg hat es in diesem Zusammenhang eine besondere Bewandtnis. Im realen Leben führte nämlich ein gewisser Karl D'Angelo das Konzentrationslager in Osthofen. In *Das siebte Kreuz* wird er von Fahrenberg repräsentiert. So lässt sich natürlich auf Parallelen zwischen diesen beiden Lagerkommandanten schließen. Karl D'Angelo kann folgendermaßen charakterisiert werden:

Persönliche massive Beteiligungen an den Misshandlungen von Gefangenen werden ihm nicht nachgesagt. Er verhinderte aber auch nicht, dass im KZ Osthofen die Menschenwürde mit Füßen getreten wurde und Misshandlungen sowie Schikanen an der Tagesordnung waren. Als überzeugter Nationalsozialist und Antisemit versuchte Karl D'Angelo in vielen Gesprächen, politische Gegner zur NS-Ideologie zu bekehren. Mit jüdischen Häftlingen diskutierte er jedoch nicht und ließ deren besonders unwürdige Behandlung im Lager zu. (Tvrzníková, 2012, S. 35)

Fahrenberg hingegen wird gleich zu Beginn von *Das siebte Kreuz* wie folgt charakterisiert: „War der erste Kommandant ein Narr gewesen, mit furchtbaren, unvorausehbaren Fällen von Grausamkeit, [...] Fahrenberg war imstande gewesen, uns plötzlich alle zusammenschlagen zu lassen.“ (Seghers, 1997, S.9)

244

Außerdem wird Fahrenberg beschrieben als „der alte Kämpfer, der Eroberer von Seelingenstadt, wo sein Vater noch heute ein Installationsgeschäft am Marktplatz hat“ (Seghers, 1997, S. 9). Zum Vergleich: D'Angelo wurde 1890 in Osthofen geboren und 1918 hat er – ähnlich wie Fahrenberg – die Druckerei seines Vaters übernommen. Er machte übrigens ebenfalls Karriere in der NSDAP und wurde Führer von der Schutzhaftabteilung im KZ Dachau. Genauso wie Fahrenberg wurde er auch abgesetzt. Wie man sieht, sieht Fahrenberg D'Angelo in vielen Punkten sehr ähnlich. Zugleich ist er aber mit Merkmalen ausgestattet, die ihn grausamer als sein historisches Vorbild erscheinen lassen. So kann man sagen, dass hier die Fakten gleichsam nur das Gerüst sind, auf dem Seghers die fiktionalen Inhalte von *Das siebte Kreuz* aufbaut.

Eine andere Parallele zwischen Fiktion und Realität ergibt sich aus der Flucht von einem der Häftlinge, nämlich Wallau, der zugleich ein Freund des Protagonisten Georg Heisler ist. Die Verhaftung Wallaus kommt im Text wie folgt zur Sprache:

Fischer rief: „Sie haben den Wallau.“ Overkamp langte sich den Hörer, er kritzelte. „Ja, alle vier“, sagte er. Dann sagte er: „Wohnung versiegeln.“ Dann: „Herbringen.“ [...] Wallaus Frau hat Sachen in seiner Laube bei Worms untergestellt, will nicht gewußt haben, wozu und was, unter

Beobachtung wieder heimgelassen worden zwecks Beobachtung weiteren Verkehrs. Wallau um dreiunzwanzig Uhr zwanzig auf diesem Laubengrundstück verhaftet, verweigert bis jetzt jede Aussage. (Seghers, 1997, S.153)

Den historischen Bezugspunkt stellt hier die Verhaftung des KPD-Vorsitzenden Ernst Thälmann dar, der

zweifellos eine der großen Leitfiguren der deutschen Kommunisten im 20. Jahrhundert und das wichtigste politische Vorbild der Partei Ulbrichts [war]. [...] Der 1886 geborene Ernst avancierte in den 1920er Jahren zum Vorsitzenden der Kommunistischen Partei Deutschlands. Nach Hitlers Machtübernahme 1933 wurde er verhaftet und verbrachte 11½ Jahre in Einzelhaft, bis ihn die SS 1944 ermordete. (Börrnert, 2004, S.11)

Wallau und Ernst Thälmann haben gleichen Lebenslauf. Deswegen kann man sagen, dass in *Das siebte Kreuz* Thälmann von Wallau repräsentiert wird.

Neben diesen Beispielen gibt es eine wichtige Ähnlichkeit zwischen dem Protagonisten des Romans, Georg Heisler, und Hans Beimler, dem Mitglied der Kommunistischen Partei Deutschlands. Im Nachfolgenden sollen die Besonderheiten beider Männer detailliert beschrieben werden.

Georg Heisler ist einer der sieben Häftlinge, der bei der Flucht Erfolg hat. Seine erfolgreiche Flucht lässt ihn zum Helden des Romans werden. Auf diese Weise wird er zur Hoffnung der anderen Gefangenen. Hans Beimler ist ein realhistorisches Vorbild für den Protagonisten Georg Heisler. Man weiß folgendes über Hans Beimler:

Hans Beimler, eigentlich Johann Evangelist Beimler, wurde am 2. Juli 1895 in München als Sohn der ledigen Köchin Rosina Beimler geboren. [...] Hans kam zunächst in das Polizegefängnis München, wo er brutal misshandelt wurde. Am 25. April 1933 wurde er in das neu erbaute KZ Dachau überstellt. Dort gelang es ihm in der Nacht vom 8. auf den 9. Mai 1933, zu fliehen. Zunächst fand er bei Freunden Unterschlupf, bevor er über München nach Prag und schließlich in die Sowjetunion fliehen konnte. [...] 1934 entzogen die Nazis Hans Beimler die deutsche Staatsbürgerschaft. [...] Am 01. Dezember 1936 traf ihn in Madrid eine Kugel, die offenbar ein faschistischer Scharfschütze abgefeuert hatte. Mehr als zwei Millionen Menschen nahmen in Madrid Abschied von Hans Beimler. Beigesetzt wurde er auf dem Bergfriedhof Montjuïc in Berlin.⁵

Neben dieser Flucht von Hans Beimler ist die Flucht von Max Tschornicki vergleichbar mit der Heislers im Roman. Um die Wichtigkeit

⁵ Vgl. <http://www.hans-beimler-zentrum.de/hans-beimler/> (Stand: 16.10.2017)

dieser Person für die Zeichnung des Protagonisten zu illustrieren, lässt sich das Leben von Tschornicki als Beispiel anführen:

Der in Rüsselsheim geborene Max Tschornicki wuchs in einem orthodox jüdischen Elternhaus in Mainz auf. [...] Er war Mitglied der Jungsozialisten, der SPD und der sozialdemokratisch orientierten Schutzorganisation „Reichsbanner Schwarz- Rot- Gold“, deren Mitglieder er später als Jurist vor Gericht verteidigte. 1933 wurde Max Tschornicki mehrfach verhaftet und kurzzeitig inhaftiert. Am 24. Mai 1933 wurde er auf Grundlage der „Verordnung zum Schutz von Volk und Staat“ in das KZ Osthofen eingeliefert, aus dem ihm am 3. Juli 1933 die Flucht gelang. Max Tschornicki floh zunächst in das Saargebiet und nach dessen Angliederung an das Deutsche Reich nach Frankreich. In Toulouse erfuhr er von der Verhaftung seiner Verlobten und deren Mutter, für deren Freilassung er sich einsetzte. Max Tschornicki wurde nach der Besetzung Südfrankreichs in Lyon, wo es zu dieser Zeit eine starke politisch- jüdische Widerstandsbewegung gab, von der Gestapo verhaftet. Max Tschornicki überlebte eine Odysee durch mehrere Konzentrationslager bevor er am 20. April 1945 in Allach, einem Außenlager von Dachau, wenige Tage vor der Befreiung des Lagers durch Truppen der US- Armee starb.⁶

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Fakten und Fiktionen im *Siebten Kreuz* aufs Engste miteinander verschränkt sind. Wie gesehen, gibt es auffallende Ähnlichkeiten nicht nur zwischen bestimmten Namen (KZ Osthofen/KZ Westhofen), sondern auch Charakteren des Figurenpersonals und realhistorischen Personen. Da die Protagonisten des Romans im Grunde stellvertretend für alle Gefangenen im ‚Dritten Reich‘ stehen, kann man sagen, dass sie mit ihren Lebensgeschichten nahezu symbolische Bedeutung haben – womit das Thema des nächsten Abschnitts erreicht wäre.

2. Symbolik in *Das Siebte Kreuz*: ‚Sieben‘ und ‚Kreuz‘

Die Erzähltechnik des Romans *Das siebte Kreuz* hängt stark mit der Verwendung von Symbolen zusammen, mit denen Seghers das Nazi-Regime darstellt. Nach Erhard Schütz und Jochen Vogt hat „*Das siebte Kreuz* [...] eine novellistische Grundstruktur. Das quer durch alle Klassen und Schichten gelegte Gesellschaftspanorama zu gestalten, widersprach ihrer erzählerischen Methode der Unmittelbarkeit mit eingelagerter Geschichtssymbolik.“ (Schütz und Vogt, 1980, S. 41)

Als ein Hauptmotiv wählte Anna Seghers in ihrem Roman *Das siebte Kreuz* die Zahl ‚Sieben‘. In dem Roman ist es in vielfältiger Form

⁶ Vgl. <http://www.projektosthofen-gedenkstaette.de/index.php?page=42> (Stand: 16.10.2017)

präsent: Der Roman hat sieben Kapitel. Sieben Häftlinge fliehen aus dem Konzentrationslager, weshalb der Lagerkommandant Fahrenberg sieben Kreuze aus den Platenen bilden lässt. Zusätzlich hat er sieben Tage, um die Häftlinge zu finden. Dass es Georg Heisler schafft, sich am siebten Tag zu retten, ist ebenfalls interessant. Man kann also davon ausgehen, dass die Zahl ‚Sieben‘ ein Leitmotiv des Textes ist. Laut Petra Neumayer (2011, S. 32) ergeben

[d]ie 3 und die 4 [...] die 7: Der Geist hat sich mit der Materie verbunden. Geistliches und Weltliches bilden eine Synthese. In sechs Tagen erschuf Gott die Welt, am siebten Tag ruhte er. In der Heiligen Geometrie offenbart sich die erste Blume des Lebens, die Saat ist aufgegangen: Die 7 ist eine weitere Entfaltung der Schöpfung, entsprungen aus der 1. Zugeordnetes Symbol ist die erste Blume des Lebens, die die Liebe alles Seins repräsentiert.

Hier entsteht die Frage: Welche Rolle diese Zahl im literarischem Kontext spielt. Am siebten Tag schafft es Georg Heisler, sich zu retten, wodurch sein neues Leben beginnt. Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass der Anfang des neuen Lebens mit der Zahl ‚Sieben‘ symbolisiert wird. Tatsächlich erfüllt Georg Heislers Flucht die anderen Gefangenen mit Hoffnung. „Wir fühlten alle“, so der Erzähler, der bekanntlich einer der Gefangenen ist, „wie tief und furchtbar die äußeren Mächte in den Menschen hineingreifen können, bis in sein Innerstes, aber wir fühlten auch, daß es im Innersten etwas gab, was unangreifbar war und unverletzbar.“ (Seghers, 1997, S. 425) Die Zahl ‚Sieben‘ symbolisiert also die Hoffnung auf Neuerung.-Ferner meint der Erzähler:

Unser Gefühl, das wir nicht verbergen konnten, reizte die Peiniger noch mehr. So stark empfanden die meisten von uns diese Flüchtlinge als einen Teil von uns selbst, daß es uns war, als seien sie von uns ausgeschiedt. Obgleich wir nichts von dem Plan gewußt hatten, kam es uns vor, etwas Seltenes sei uns gelungen. Vielen von uns war der Feind allmächtig vorgekommen. Während die Starken sich ruhig einmal irren können, ohne etwas zu verlieren, weil selbst die mächtigsten Menschen noch Menschen sind – ja sogar ihre Irrtümer machen sie nur noch menschlicher –, darf sich, wer sich als Allmacht aufspielt, niemals irren, weil es entweder Allmacht ist oder gar nichts. Wenn ein noch so winziger Streich gelang gegen die Allmacht des Feindes, dann war schon alles gelungen. (S. 169f)

In diesem Zusammenhang kann man sagen, dass Georg Heisler für seine Freunde wie eine Kultfigur ist, die ihnen Hoffnung gibt. Seine erfolgreiche Flucht wird so zu einem Symbol des Widerstandes. Sie lässt sich darüber hinaus auch als Zukunftshoffnung begreifen. Deshalb hat sie nicht nur für Georg Heisler, sondern auch für alle anderen Gefangenen

eine existenzielle Bedeutung. Sie bedeutet nämlich so etwas wie „bewahrte Humanität“ (Huml und Rappenecker, 2003, S. 252).

Neben der Zahl ‚Sieben‘ bildet im Roman natürlich auch das titelgebende ‚Kreuz‘ ein wichtiges Motiv. Normalerweise ist dieses Zeichen den Christen bekannt, steht es doch im Zentrum der christlichen Symbolik: „Das Kreuz ist das Zeichen der Befestigung aller Menschen ‚auf Christus‘, der Besiegelung, mit dem heiligen Geist der Verheissung.“ (Bunsen, 1876, S. 235) Tatsächlich hat das Kreuz etwas Grausames an sich. Durch den Tod Christi erlangte es fragwürdige Berühmtheit. In der einschlägigen Stelle in der Bibel heißt es:

Was soll ich mit Jesus tun, den man Christus nennt? Sie sprachen alle zu ihm: Kreuzige ihn! Da sagte der Statthalter: Was hat er denn Böses getan? Sie aber schrien noch viel mehr und sprachen: Kreuzige ihn! [...] „Dies ist Jesus, der König der Juden.“ Dann wurden mit ihm zwei Räuber gekreuzigt, einer zur Rechten, der andere zur Linken. (Schlachter, 2000, S. 1029 f.)

Da Jesus Christus indes der Bibel zufolge wiederauferstanden ist, könnte das Kreuz auch Hoffnung auf Neuerung, ein neues Leben u.ä. symbolisieren.

Einen zentralen Punkt in Seghers Roman stellt ‚das leere Kreuz‘ dar: es ist eben jenes siebte für Georg Heisler bestimmte Kreuz, das leer bleibt. Man kann davon ausgehen, dass Seghers so auch auf ein mögliches Ende des Nationalsozialismus hindeuten wollte, quasi als Hoffnung für den Leser bzw. die „toten und lebenden Antifaschisten Deutschlands“, wie Seghers in der Widmung schreibt. Entsprechend meint Birgit Ohlsen (2017, S. 62): „Das siebte Kreuz bleibt leer und wird somit zum Symbol der Überwindbarkeit des Faschismus.“ Ähnlich symbolisiert für Heck und Wöbcke (2016, S. 125) das leere Kreuz den unausweichlichen Untergang des Nationalsozialismus. Ferner kann man das leere Kreuz wie folgt interpretieren:

Abgesehen von der Symbolik des leer bleibenden siebten Kreuzes, das bedeutet, dass das Nazi-Regime das Volk nicht besiegen kann, sondern sich selbst zu Grunde richten wird, ist die entscheidende Botschaft der Geschichte die Bedeutung der Solidarität.“ (Schmidt und Tallafus, 2007, S. 25)

In diesem Zusammenhang überrascht den Leser ein anderes Symbol des Romans, nämlich das Konzentrationslager, das in gewisser Weise das ‚Dritte Reich‘ symbolisiert. Denn erst mit dem Hitler-Regime tauchten die Konzentrationslager in Deutschland auf, hängen also unauflöslich damit zusammen. Meiner Meinung nach symbolisiert das Konzentrationslager die Grausamkeit des Hitler-Regimes. Zudem

symbolisiert es die Hoffnungslosigkeit der Menschen in den Jahren zwischen 1933-1945.

3. Die Historisierung in *Das siebte Kreuz*

Der Nationalsozialismus stellt in der deutschen Geschichte eine deutliche Zäsur dar. Obwohl er nur zwölf Jahre andauerte, hat er ohne Zweifel Spuren in der deutschen Kultur hinterlassen. So gesehen handelt *Das siebte Kreuz* in gewisser Weise auch vom kulturellen und historischen Prozess der Menschheit.

Im Vordergrund des Textes steht die erfolgreiche Flucht Georg Heislers bzw. die Revolte gegen ein unmenschliches Regime, das vom KZ Westhofen repräsentiert wird. Zwar spielt der Kommunismus eine tragende Rolle im Roman, doch ist es nicht von der Hand zu weisen, dass Seghers hier den Unterschied zwischen den Menschen als etwas Historisches bzw. Vergängliches darstellt. In *Das siebte Kreuz* erscheint Geschichte als ein endloser Prozess von Gewalt, in dem es immer Sieger und Besiegte gibt. Oder anders ausgedrückt: der Roman akzentuiert, dass in der Geschichte Sieger immer irgendwann zu Besiegten werden. Genau hierin liegt die Bedeutung des im Text entstehenden Phänomens, das hier eingangs als Historisierung bezeichnet wurde. Historisierung bedeutet zunächst einmal „Aufarbeitung der Vergangenheit“ (Vilar, 2004, S. 9), bei der man davon ausgehen kann, dass sie „schöpferisch mit den Beziehungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart arbeitet“ (Hoogeveen und Labrousse, 1981, S. 241). Bettina Bannasch und Gerhild Rochus zufolge (2013, S. 198) betrifft Historisierung

den Zusammenhang mit der geschichtlichen und kulturellen Überlieferung. Sie bezieht sich gleichermaßen auf die Gegenwart. Die Erfahrungen der gegenwärtigen Leser und Interpreten, der zeitgeschichtliche Kontext aktueller Exile und die Antworten, die die Gegenwart – die Gesellschaft, die Politik, die Wissenschaft und die Literatur – darauf finden, bilden den Erfahrungshorizont, von dem aus der Blick der Leser und Forscher sich zurück auf das historische Exil richtet.

Demgemäß eignet sich die Historisierung in *Das siebte Kreuz* nicht nur zur Erfassung der Vergangenheit, sondern auch und vor allem zur Vorführung der Gegenwart.

Auf dieser Grundlage rücken im Roman die vielfältigen Beziehungen zwischen der Vergangenheit und Gegenwart in den Fokus. Durch (symbolische) Anspielungen auf die Vergangenheit (wie etwa durch das ‚Kreuz‘) nimmt der Leser eine generalisierende Perspektive auf die beschriebene NS-Zeit ein. Mithin gewinnen die zeitgenössischen Themen, die im Text zur Darstellung kommen, eine universale

Dimension, die durch die Kreuz- und Zahlensymbolik zusätzlich unterstrichen wird.

Aus dieser historisierenden Perspektive erscheinen im Roman die durch den Nationalsozialismus verursachten Misstände weniger als politisches denn vielmehr menschliche Probleme. Deshalb ist der Nationalsozialismus im Roman auch nicht so sehr als eine bestimmte politische Ideologie zu verstehen, denn durch die Historisierung erscheint er als Repräsentant der Macht an sich. So kann der Leser von *Das siebte Kreuz* in gewisser Weise Zeuge werden, wie rücksichtslos die ‚Macht‘ gegen die Menschen – oder die Menschheit – vorgeht, um sich selbst zu erhalten. Er kann aber auch sehen, dass es dem Menschen möglich ist, sich aufzubäumen und Widerstand zu leisten.

Im Übrigen ist die Historisierung etwas, das Seghers' Roman stark mit dem literaturgeschichtlichen Kontext der Exilliteratur verbindet, in dem er entstand. Laut Wiebke von Bernstorff (2006, S. 57) spielen literarische Texte, die im Exil geschrieben wurden,

fast ausnahmslos nicht in Deutschland. Es lassen sich in den Texten grob zwei Linien unterscheiden, die von einer beträchtlichen Spannung gekennzeichnet sind. Auf der einen Seite stehen die Erzählungen, die entweder von einer mythischen Vorzeit oder von fremden Ländern und historisch entlegenen Zeiten sprechen. Auf der anderen Seite finden sich didaktische Erzählungen in politisch konformer Manier.

Zwar beschreiben die Exil-Autoren zumeist die eigene Gegenwart, jedoch benutzen sie dabei sehr häufig die Vergangenheit oder den Mythos als literarische Hintergrundfolie. Man denke nur an Thomas Manns Romantetralogie *Joseph und seine Brüder*, worin der Versuch einer „Humanisierung des Mythischen“ bzw. die Fokussierung auf das „Ewig-Menschliche“ ebenso wie die spezifische Form der Historisierung, durch die der dem *Joseph* eigene Reflexionsmodus entsteht, eine tragende Rolle spielen (Bazarkaya und Öztürk, 2017, S. 66 ff.). Es ist also festzuhalten, dass in Texten der Exilliteratur die soziale und politische Situation Deutschlands – nicht zuletzt mittels der Historisierung – in hohem Maße literarisiert bzw. fiktionalisiert wird.

Ein Beispiel, in dem die Historisierung in *Das siebte Kreuz* besonders eindrücklich zur Anwendung kommt, ist die Stelle, wo Franz Marnet, ein Freund Georg Heislers, mit dem Rad „von dem Gehöft seiner Verwandten, das zu der Gemeinde Schmiedtheim im vorderen Taunus gehörte, ein Paar Minuten früher als gewöhnlich auf seinem Fahrrad ab[fuhr]“ (Seghers, 1997, S. 11). Nach Rüdiger Bernhardt ist „Der Vorgang sowohl real als auch symbolisch zu sehen“ (Bernhardt, 2009, S.

19). Denn man kann diese Fahrt aus der hoch liegenden Idylle in die Tiefe quasi als Fahrt in die Hölle des nationalsozialistischen Alltags deuten. Wichtig ist im Zusammenhang der Historisierung vor allem die Rede vom Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation. An der entsprechenden Stelle im Roman heißt es nämlich:

Bei der Mündung liegt Mainz. Das stellte dem Heiligen Römischen Reich die Erkanzler. Und das flache Land zwischen Mainz und Worms, das ganze Ufer war bedeckt von den Zeltlagern der Kaiserwahlen. [...] Zwanzig Jahre später stand auf der Mainzer Schiffsbrücke ein alter Soldat Posten. Wie sie an ihm vorüberzogen, die Letzten der Großen Armee, zerlumpt und düster, da fiel ihm ein, wie er hier Posten gestanden hatte, als sie eingezogen waren mit den Trikoloren und mit den Menschenrechten, und er weinte laut auf. Auch dieser Posten wurde zurückgezogen. Es wurde stiller, selbst hierzuland. Auch hierher kamen die Jahre 33 und 48, dünn und bitter, zwei Fädchen geronnenes Blut. Dann kam wieder ein Reich, das man heute das Zweite nennt. (Seghers, 1997, S.14f)

Rüdiger Bernhardt interpretiert diese Fahrt von Franz Marnet wie folgt:

Während der Fahrt wird die Geschichte der Landschaft von der mythischen Frühzeit über die römische Besetzung, die Christianisierung, das Heilige Römische Reich deutscher Nation und die Französische Revolution 1789 bis zum Zweiten Kaiserreich von 1871 und dem Beginn des Nationalsozialismus erinnert. (Bernhardt, 2009, S. 20)

Dadurch entsteht eine Brücke zwischen der Vergangenheit und Gegenwart. Denn Seghers stellt eine Kontinuität zwischen der NS-Zeit und früheren historischen Epochen her. Die ‚Macht‘, so könnte die Deutung lauten, war immer schon grausam und unmenschlich; solange es sie gibt, wird das – im Rückblick womöglich sinnlos erscheinende – Blutvergießen fort dauern. Indem Seghers das NS-Regime aber quasi im Strom der Geschichte verortet, suggeriert sie, dass seine Macht beschränkt ist und irgendwann ganz verschwinden wird, so wie die Macht aller anderen Herrschaftssysteme, die längst untergegangen sind. Damit relativiert sie den Nationalsozialismus ebenso wie sie die Botschaft ihres Antifaschistischen Romans universalisiert.

Fazit

In dieser Arbeit wurde das Werk *Das siebte Kreuz* von Anna Seghers analysiert. Die Ausgangsfragen dieser Arbeit lauteten: „Was ist das Phänomen *Historisierung*? Welche Rolle spielt dabei der zeitgeschichtliche Hintergrund, um die Werke richtiger zu interpretieren?“ Was Anna Seghers in ihrem Werk behandelt, kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

Der vorangegangenen Untersuchung liegt die Auffassung zugrunde, dass Anna Seghers mit *Das siebte Kreuz* ein Hitler-Deutschland darstellt, in dem Fiktionalität und Faktualität aufs Engste miteinander verschränkt sind. Seghers' Roman handelt nicht allein vom kommunistischen Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Deshalb kommt dem Symbol des Kreuzes und der symbolischen Zahl ‚Sieben‘ eine so wichtige Bedeutung zu. Mit der Verwendung von Symbolen stellt Seghers das Nazi-Regime dar. Sie wählte die Zahl ‚Sieben‘ als ein Hauptmotiv. Der Anfang des neuen Lebens und die Hoffnung auf Neuerung werden mit dieser Zahl symbolisiert. Mit dem leeren Kreuz symbolisiert sie den Untergang des Nationalsozialismus. Dank dieser Techniken wird das dargestellte Thema in gewisser Weise universalisiert.

Seghers benutzt in ihrem Roman das Phänomen *Historisierung* und setzt sich so mit zeitgenössischen politischen Ereignissen auseinander. Durch die dabei zur Anwendung kommende Historisierung erscheinen die im Roman dargestellten Themen weniger als politische denn vielmehr als menschliche Probleme. Man kann also sagen, dass *Das siebte Kreuz* zwar ohne Zweifel „ein Roman des Widerstands“ ist (Žmegač, 1994, S. 632), darüber hinaus aber auch eine universale Botschaft enthält, nämlich die, dass der Mensch sich unmenschlichen Regimen – ganz gleich, welcher politischen Richtung – widersetzen und den Kampf gegen sie nie aufgeben soll.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die vorangegangene Untersuchung ein ziemlich überraschendes Ergebnis erzielt hat. Es wurde nämlich gezeigt, dass die Historisierung in Seghers' Roman *Das siebte Kreuz* weniger bestimmte Ereignisse in der Vergangenheit fokussiert, als vielmehr dazu dient, aktuelles Zeitgeschehen zu universalisieren. In diesem Werk kann der Leser sehen, dass es dem Menschen möglich ist, sich aufzubauen und Widerstand zu leisten.

Literaturverzeichnis

- Bannasch, B. & Rochus, G. (2013). *Handbuch der deutschsprachigen Exilliteratur*. Berlin: De Gruyter.
- Bazarkaya, O. K. & Öztürk, Burcu (2017): Auflösung des Medialen: Thomas Manns *Joseph und seine Brüder* und Richard Wagners *Ring des Nibelungen*. Tekirdağ: Humanitas, 5(10). S. 61-76.
- Bernhardt, R. (2009). *Erläuterungen zu Anna Seghers Das siebte Kreuz*. Hollfeld: C. Bange Verlag.
- Bernstorff, W. (2006). Fluchtorte *Die mexikanischen und karibischen Erzählungen von Anna Seghers*. Göttingen: Wallstein Verlag.

- Börrnert, R. (2004). *Wie Ernst Thälmann treu und kühn! Das Thälmann-Bild der SED im Erziehungsalltag der DDR*. Germany: Klinkhardt.
- Bunsen, E. (1876). *Das Symbol des Kreuzes bei allen Nationen und die Entstehung des Kreuz-Symbols der Christlichen Kirche*. Berlin: Verlag von Mitscher&Röstel.
- Heck, G. & Wöbcke, M. (2016). *Dumont Reis Handbuch Reiseführer Mexiko: mit Extra-Reisekarte*. Auflage 3. Köln.
- Hoogeveen, J. & Labrousse, G. (1981). *DDR Roman und Literaturgesellschaft*. Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik Band 11/12-1981. Amsterdam: Rodopi.
- Huml, A. & Rappenecker, M. (2003). *Jüdische Intellektuelle im 20. Jahrhundert Literatur- und kulturgeschichtliche Studien*. Würzburg: Königshausen&Neumann.
- Neumayer, P. (2011). *Heilen mit Zahlen von der Zahlenmystik bis zum spirituellen Codesystem- mit großem Praxisteil*. Staffelsee: Mankau Verlag.
- Ohlsen, B. (2017). „Heimat“ im Exilwerk von Anna Seghers. Berlin: Frank&Timme GmbH.
- Schlachter, F. E. (2000). *Die Bibel*. Bielefeld: Christliche Literatur-Verbreitung.
- Schmidt, H. J. & Tallafuss P. (2007). *Totalitarismus und Literatur: Deutsche Literatur im 20. Jahrhundert-Literarische Öffentlichkeit im Spannungsfeld totalitärer Meinungsbildung*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Schütz, E. & Vogt, J. (1980). *Einführung in die deutsche Literatur des 20. Jahrhunderts*. Band 3: Bundesrepublik und DDR. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Seghers, A. (1973). *Das siebte Kreuz*. Hamburg: Luchterhand-Literaturverlag.
- Seghers, A. (1997). *Das siebte Kreuz. Ein Roman aus Hitlerdeutschland*. Berlin: Taschenbuch Verlag.
- Spies, B. (1997). *Anna Seghers: Das siebte Kreuz: Grundlagen und Gedanken*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Tvrzníková, J. (2012). *Bernhard Schlinks „Der Vorleser“ und Anna Seghers „Das siebte Kreuz“ im Vergleich*. Philosophische Fakultät der Masaryk Universität in Brünn. Magisterarbeit. Brünn.

Vilar, L. (2004). Die Kritik des realen DDR- Sozialismus im Werk Anna Seghers: „Die Entscheidung“ und „Das Vertrauen“. Würzburg: Königshausen& Neumann.

Žmegač, V. (1994). Geschichte der deutschen Literatur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Band III/2. Weinheim: Beltz Athenäum Verlag.

Internetverzeichnis

Ritter, B. „Papier- und Möbelfabrik- heute Gedenkstätte KZ in Osthofen“
<http://www.rhein-neckar-industriekultur.de/objekte/papier-und-moebelfabrik-heute-gedenkstaette-kz-osthofen> (Stand: 15.10.2017)

Weckmüller, T. „Trotz alledem! Ein Porträt des Widerstandes im Rhein-Main-Gebiet. Linoldrucke aus der Werkstaat uah!“
<http://www.widerstand-portrait.de/portraits/kz-osthofen.html>
(Stand: 14.10.2017)

<http://www.hans-beimler-zentrum.de/hans-beimler/> (Stand: 16.10.2017)

<http://www.projektosthofen-gedenkstaette.de/index.php?page=42> (Stand: 16.10.20)

ON HISTORICIZATION IN ANNA SEGHERS' *DAS SIEBTE KREUZ*

Abstract: Anna Seghers' novel **The Seventh Cross** (1942) depicts the society of the Third German Empire. Anna Seghers, who has undeniable importance for the Exile literature, combines real and fictional symbols to describe national socialism in Germany in **The Seventh Cross**. In fact, in her novel **The Seventh Cross** Anna Seghers describes the cultural and historical process of humanity. In this way, something comes in the text, that can be referred to as a Historicization. In the novel, history seems like a power process, and there are the winners and losers in this process. Or in another words, it can be said that the winner will lose one day. Thanks to the different examples of the phenomenon of historicization, such as the use of symbolic numbers and symbolic use of the cross, the problem that Anna Seghers describes is of a universal dimension.

The aim of this work is to explain this phenomenon in detail. Therefore the relationship between fictionality and factuality in **The Seventh Cross** should be first clarified and then the symbolism of the novel is explained. The third step is to analyze the historicization in the text. The work will pursue a hermeneutical approach in the broadest sense, in order to classify the manifold historical references of **The Seventh Cross**

appropriately. At the end of the work it will be shown that the use of historicization method makes certain themes noticeable.

Keywords: Anna Seghers, Historicization, National Socialism, Reality, Fiction, Symbolic.

TÜRK İSTİKLÂL HARBİ'NİN *AHÂLİ* GAZETESİ'NE YANSIMASILARI

İlker ALP¹

Öz: İstiklâl Harbi, tarih boyunca bağımsız yaşamaya alışmış Türk milletinin kendisine boyunduruk vurmaya çalışanlara karşı yürüttüğü bir var olma mücadelesidir. Emperyalist Avrupa devletleri ve bunların güdümündeki Yunanistan'ın karşısında yalnız kalan Türk milletinin, Sevr'in esaret zincirlerini kabul etmeyişinin ve buna karşı verdiği savaşın destanıdır. İlk önce "Kuvâ-yı Milliye" adıyla başlayan Millî Mücadele, Mustafa Kemal'in 19 Mayıs 1919 tarihinde Samsun'a çıkmasıyla bir bayrak altında toplanan halkın dört yıllık mücadelesi sonunda bağımsız bir Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulmasıyla son bulmuştur. İstiklâl Harbi sürecinde, özellikle de düzenli ordunun kurulmasından sonra, mücadelenin sürdürülmesi için çıkarılan Tekâlif-i Milliye Kânunu'nun önemli yeri vardır. İstiklâl Harbi'nin sürdürülmesinde İslâm Dünyası'nın özellikle soydaşlarımızın katkılarının önemli bir yere sahip olduğu inkâr edilemez bir gerçeği teşkil etmektedir. Bunlar arasında en önemlilerinden biri Bulgaristan Türklerinin yaptıkları yardımlardır. Bulgaristan Türkleri, Türkiye'deki kardeşlerinin yürüttüğü İstiklâl Harbi'ne hem maddî, manevi ve askerî malzeme olarak, hem de bu harbe gönüllü olarak katılma suretiyle kendi canlarıyla önemli desteklerde bulunmuşlardır. Bu çalışmada Bulgaristan Türklerinin, Türk İstiklâl Harbi'ne verdikleri desteklerin Bulgaristan'da yayımlanan *Ahâli Gazetesi*'ne yansımaları incelenmiştir. *Ahâli Gazetesi*'ndeki İstiklâl Harbi ile ilgili haberler ve yazılar tarih sırasına göre ele alınmıştır. Bu şekilde Bulgaristan Türklerinin her zaman Anavatan olarak gördükleri Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşundaki katkıları daha belirgin bir şekilde ortaya konmuştur. Ayrıca bu alanda yapılacak çalışmalara da katkı sağlanmış olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Türk İstiklâl Harbi, Millî Mücadele, *Ahâli* Gazetesi, Bulgaristan Türkleri, Millî Mücadelede Dış Yardımlar.

¹ Prof. Dr.,Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü. ilkeralp@trakya.edu.tr.

THE REFLECTIONS OF THE TURKISH NATIONAL STRUGGLE ON *AHÂLI* NEWSPAPER

Abstract: The Turkish War of Independence is the struggle for existence of the Turkish people. It is the epic of Anatolia which didn't accept the Sevr Treaty and stood up to it. The National Struggle, which firstly started with the name "National Forces" ("Kuvâ-yı Milliye"), ended with the establishment of an independent State of the Republic of Turkey at the end of the four-year struggle of the public as a consequence of Mustafa Kemal's landing in Samsun on May 19, 1919. In the process of the Turkish War of Independence, Tekâlif-i Milliye law enacted for the purpose of continuation of the struggle has a significant place. The contributions of our cognates and our co-religionists are important in continuing the National Fight. One of the most important of these is the aid of the Bulgarian Turks. They provided significant supports to the National Struggle in terms of the material, military and moral ways. In this study, the reflections of the supports given by the Bulgarian Turks to the War of Independence on *Ahali* Newspaper published in Bulgaria will be scrutinized. News and writings about the War of Independence in the *Ahâli* Newspaper will be examined chronologically. Thus, the contributions of the Bulgarian Turks in the establishment of the State of the Republic of Turkey, which they always regard as their homeland, will be revealed more clearly.

Keywords: The Turkish War of Independence, the National Struggle, *Ahali* Newspaper, Bulgarian Turks, External Aids in the National Struggle.

Giriş

XIX. yüzyıl boyunca, hatta XX. yüzyılın başlarında kitle iletişim araçlarının en etkililerinden biri olan gazeteler, tarih bilimi için de oldukça önemli bir kaynaktır. Ancak gazetelerdeki bilgilerin yanıtıcı olma ihtimali mevcuttur. Bu sebeple kesin kanaate varılmadan önce, incelenen gazetelerdeki bilgilerin, diğer gazete ve kaynaklardaki bilgilerle karşılaştırılması gerekmektedir. Böylece karşılaştırma yöntemiyle daha doğru sonuçlar elde edilecektir. Bireyler ve toplumlar ilk zamanlarda devletlerarası ilişkiler ve ülke dâhilinde meydana gelen gelişmelerden haberdar olma ihtiyaç ve isteğini, yetkililerce yapılan resmî duyurular ve diğer şahısların naklettikleri bilgilerle karşılamışlardır. Johannes Gutenberg'in 1440 yılında Almanya'nın Mainz şehrinde modern matbaayı icat etmesi ile toplumun bu ihtiyacı gazeteler vasıtasıyla karşılanmaya başlanmıştır. Bugünkü anlamda modern gazetenin ilk defa, ne zaman ve nerede neşredildiği konusunda kesin bir

görüş bulunmamaktadır. Bununla birlikte günümüz Fransa sınırları içerisinde bulunan Strazburg şehrinde, 1605 yılında çıkarılan *Relation aller Fürnemmen und gederckwürdigen Historien* gazetesi (www.zeit.de/2014/01/zensur-geschichte-zeitung-presse/seite 2:2016), 1609'da Almanya'nın Ausburg şehrinde iki haftada bir neşredilen *Aviso Relation oder Zeitung* gazetesi ve 1605'te Hollanda'da ticarî bir bülten olarak yayımlanan *Niuewe Tijdingen* gazetesinin (Çakır, 2002, s.1) modern gazetelerin bilinen ilk örneklerini teşkil ettiklerini öne sürmek mümkündür. Fransa'nın İstanbul Elçiliği tarafından 1795 yılında yurtdışındaki vatandaşları için on beş günde bir çıkarılan *Bulletin de Nouvelles* gazetesi ise Osmanlı Devleti'nde neşredilen ilk gazete olma özelliğini taşımaktadır (Kabacalı, 1994, s.10). Ülkemizde yayımlanan ilk Türkçe gazetenin ismi bizzat yenilikçi bir padişah olan II. Mahmut tarafından verilen ve 1 Kasım 1831 tarihinde hayata geçirilen *Takvîm-i Vakayî*'dir (Gezgin, 2004. s.13). Bu dönemde Osmanlı Devleti'nin diğer kültür merkezlerinde olduğu gibi Edirne'de de gazeteciliğe önem verilmiş ve gazetelerin neşredilmesine başlanmıştır. Edirne Valisi Hurşit Paşa tarafından kurulan Edirne Vilâyet Matbaası tarafından, 17 Ağustos 1867 tarihinde neşrine başlanılan *Edirne Gazetesi*, Edirne'de yayın hayatına başlayan ilk gazete olma özelliğini taşımaktadır (Bilar, 2006, s.36). Söz konusu gazete, ülkemizdeki diğer gazetelerden farklı olarak Türkçe, Yunanca ve Bulgarca olmak üzere üç dilde yayımlanmıştır (Vatansever, Sannav, 2016, s. 229). Bundan sonraki süreçte Türkiye'nin basın yayın alanında hızlı bir gelişme kaydedilmiştir. Haliyle Edirne'de de birçok yeni gazete yayın hayatına başlamıştır. Bu süreç içerisinde Edirne'de yayımlanan en önemli gazetelerden biri *Ahâli Gazetesi*'dir.

1. Ahâli Gazetesi

Ahâli Gazetesi 8 Eylül 1919 tarihinde Edirne'de neşredilmeye başlanmıştır. Ancak Edirne'yi Yunanlıların işgal etmesi üzerine, gazete sahibi Mehmet Behçet Perim, Bulgaristan'a giderek aynı gazeteyi 4 Aralık 1920'den itibaren Sofya'da yayınlamaya devam etmiştir (Çapa, 1989, s. 726-727; Doğruöz, 2013, s. 23). Hakkı Tarık Us Koleksiyonu'nda bir nüshasına rastlanan Ahâli Gazetesi'nin, Bulgar Millî Arşivi 1878-1944 Yılları Arası Süreli Yayınlar Kataloğu'nda 127 nüshası bulunmaktadır. Başyazarı ve sahibi Mehmet Behçet olan Ahâli Gazetesi'nin, Bulgar Millî Arşivi'ndeki ilk sayısı 22 Aralık 1920 tarihini taşımaktadır (Vatansever, Sannav, 2016, s. 230). Haftada üç kez yayımlanan gazetenin tüm sayıları iki sayfadan, her sayfa da üç sütundan oluşmaktadır. Gazete adresi Mariya Luiza No:49 Sofya olarak belirtilmiştir. Gazetenin bir yıllık abonelik ücreti 150 frank, altı aylık

ücreti 75 Frank, bir tanesi ise 1 Lev olarak belirlenmiştir. Gazetenin ismi, ilk sayfanın üst kısmının ortasında yer almıştır. Bunun sağ tarafında başyazar olan Mehmet Behçet'in ismi, gazetenin yazışma adresi, kutu içinde de Rûmî ile Hicrî tarihleri ve gazetenin yayın tarihi kaydedilmiştir. Gazete isminin sol tarafında ise abonelik şartları ve kutu içinde gazetenin numarası yer almıştır (*Ahâli*, 1920, s.1).

Gazetenin yayınlanma amacı, Ahâli başlığının alt kısmında; “*Esir Trakya'nın istihlâsıyla Müslüman hukûkunun müdâfaasına çalışmak ve bu uğurda hür ve müstakil bir vicdanla çarpışmaktır.*” şeklinde açıklanmıştır (*Ahâli*, 1920b, s.1). Gazetenin bazı nüshalarında ise bu kısmın yerine “*Müstakil Türk Gazetesi*” ibaresi yer almaktadır. Gazetenin 16 Mayıs 1924 tarihli nüshasında yazışma adresi olarak “*Bulgaristan (Tuna Boyunda) Rahva (Rahova)'de Ahâli Matba'ası*” olarak verilmiştir (*Ahâli*, 1924, s.1).

Gazetenin sahibi Mehmet Behçet Perim, 1896 yılında bugün Bulgaristan sınırları içinde kalan Nevrokop şehrinde dünyaya gelmiştir. Edirne Mekteb-i Sultânisi'nden mezun olan Mehmet Behçet gazetecilik hayatına atılmış ve sırasıyla *Ahâli*, *Koca Balkan*, *Bulgaristan*, *Tuna Boyu*, *Mücâdele* gazetelerini ve *Altın Kalem Dergisi*'ni çıkarmıştır. Kendisinin çıkardığı gazete ve dergilerin yanı sıra *Bulgaristan Türk Muallimler Mecmuâsı*'nda ve Bulgaristan'da yayınlanan birçok Türkçe gazetede yazılar yazmıştır (Zilabid, <http://www.academia.edu/9283491>, 2017). 1927 yılında Türkiye'ye göç eden Mehmet Behçet Perim, Hatay ve Afyon'da Bucak Müdürlüğü, İzmir'de Sivil Savunma Müdürlüğü yapmış ve 1965 yılında İzmir'de vefat etmiştir.

2. Ahâli Gazetesi'ne Göre Türk İstiklâl Harbi

1800'lü yılların başlangıcında Avrupa'da sanayi ve ekonomi alanlarındaki gelişmeler, bir güç yarışına dönüşmüştür. Bu güç dönüşümü beraberinde sömürgeciliğin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. 1900'lü yıllara gelindiğinde sömürge elde etme yarışı Avrupa'da iki farklı kutuplaşmanın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Almanya ve İngiltere etrafında oluşan bu iki kutup arasındaki çıkar çatışmalarının yanı sıra, Alsace-Lorraine'de üstünlük kurma, deniz kuvvetlerinin silâhlandırılması, Fas Buhranı, Bağdat Demiryolu, Balkanlar'da Avusturya-Rusya çatışması gibi birçok sebep Üçlü İttifak ve Üçlü İtilâf'ı savaşın eşiğine getirmiştir. 1914 yılında Avusturya-Macaristan Veliâhdı Ferdinand ve eşinin Saray Bosna ziyareti sırasında bir Sırp tarafından öldürülmesiyle birlikte yaşanan hadiseler, dünyayı dört yıl kana bulayacak bir savaşa dönüşmüştür (Çetin, 2017, s. 381-382).

Osmanlı Hükümeti, savaşın başlamasında önce İtilâf Devletleri saflarına girmek için büyük uğraşlar verse de bunu başaramamıştır. Bunun üzerine Enver Paşa liderliğindeki Osmanlı Hükümeti, 2 Ağustos 1914'te Almanya ile İttifak Antlaşması imzalamıştır (Muzaffer, 2002, s. 48-49, Kamil, 2016, s. 86). Buna rağmen Osmanlı Devleti, 4 Ağustos 1914 tarihinde tarafsızlığını ilân ederek, siyasî alanda bloklardan birine katılmayacağı mesajını vermiştir. Osmanlı Hükümeti'nin satın aldığı belirterek İngilizlere teslim etmediği Goeben ve Breslau'nun, Karadeniz'e açılarak Rusya'nın Sivastopol, Odessa, Kefe ve Novorskiyski limanlarını bombalaması üzerine, 2 Kasım 1914 de Rusya, 5 Kasım 1914'te İngiltere ve Fransa Osmanlı Devleti'ne savaş ilân etmişlerdir. Böylece Osmanlı Devleti, resmen ve fiilen İttifak Devletleri'nin safında I. Dünya Savaşı'na girmiştir (Kamil, 2017, s. XVII).

Osmanlı Devleti, I. Dünya Savaşı'nda Kanal, Çanakkale, Irak, Filistin, Suriye, Hicaz-Yemen ve Galiçya olmak üzere yedi cephede savaşmıştır. Dört yıl süren I. Dünya Savaşı, İtilâf Devletleri'nin zaferiyle sonuçlanmıştır. Osmanlı Devleti, birçok cephede ordularının yenilmesi ve müttefiki Bulgaristan'ın teslim olması üzerine İtilâf Devletleri'yle 30 Ekim 1918 günü Mondros Ateşkes Antlaşması'nı imzalamıştır (Kamil, 2017, s. XXI). İmzalanan bu antlaşmaya dayanarak İtilâf Devletleri kısa bir süre içinde Türkiye'yi işgal etmeye başlamışlardır. Bunun karşısında Türk milleti, kısa bir süre içinde örgütlenerek Müdafaa-i Hukuk cemiyetlerini kurmuş ve işgalleri durdurmaya çalışmıştır. Ülkenin kurtuluşunun İstanbul'dan yapılamayacağını anlayan Mustafa Kemal Paşa, Padişah'ın görevlendirmesi ile 19 Mayıs 1919 tarihinde Samsun'a ayak basarak Millî Mücadeleyi başlatmıştır. Mustafa Kemal Paşa, sırasıyla Havza ve Amasya genelgelerini yayınlamış, ardından da Erzurum ve Sivas kongrelerini düzenlemiştir (Kamil, 2017, s. XXVII-XXXI). Bu şekilde millî birliği sağlayan Mustafa Kemal Paşa, İstiklâl Harbi'nin yürütülmesinde en etkili şahsiyet olmuştur. TBMM Hükümeti'nin kurduğu düzenli ordu, I. ve II. İnönü Savaşları, Eskişehir-Kütahya Savaşı ve Sakarya Savaşı'nda verdiği başarılı muharebeler sonucunda, Yunan ordusunun ilerleyişini durdurmuş ve Büyük Taarruz'la da Anadolu'nun işgaline son vermiştir.

Mustafa Kemal Paşa önderliğinde gerçekleşen İstiklâl Harbi'ne Balkanlar'da yaşayan Türkler, gönüllü birliklerle katılmışlar, aynı zamanda maddî ve mânevî destek vermişlerdir (Kamil, 2017, s. LIX-LX). Bu süreçte, 1.200.000'den fazla bir nüfusa sahip olmalarından dolayı, Bulgaristan Türklerinin yaptıkları yardımlar, Balkanlar'daki diğer ülkelere göre miktar bakımından daha fazlaydı ve daha büyük önem

taşıymaktaydı. Nitekim Bulgaristan Türkleri, Millî Mücadeleye gönüllü olarak katılmanın yanı sıra, hem büyük miktarlarda para, silâh ve mühimmat sağlamışlar hem de çıkardıkları gazeteler vâsıtasıyla mânevî destek vermişlerdir. Ahâli Gazetesi bu dönemde Türk İstiklâl Harbi hakkında yaptığı haberler ile önemli katkılar temin etmiştir.

Ahâli Gazetesi'nin Bulgaristan Millî Arşivi'ndeki ilk sayısı 22 Aralık 1920 tarihine aittir. Gazetenin mevcut tüm nüshalarını incelediğimizde İstiklâl Harbi ile alâkalı haberlerin milletlerarası ve millî nitelikler taşıdığı görülmektedir. Milletlerarası nitelik taşıyan haberler daha çok Ankara Hükümeti'yle Avrupa devletleri arasındaki ilişkileri içerirken, millî nitelik taşıyan haberler ise Anadolu'da yaşanan gelişmeler ve genel gidişat ile ilgili verilen bilgileri kapsamaktadır.

2.1 Ahâli Gazetesinde Ankara Hükümeti İle Avrupa Devletleri Arasındaki İlişkilere Dair Yapılan Haberler

Ahâli Gazetesi'nde yayınlanan haberler, genelde Ankara Hükümeti ile Avrupa devletleri arasındaki ilişkileri kapsamıştır. Bu konuyla ilgili ilk haber, gazetenin 22 Aralık 1920 tarihinde çıkarılan sayısında, "*Mühim Bir İ'tirâf*" başlığı ile birinci sayfadan verilmiştir. Bu haberde gazete, dönemin Fransa Başbakanı olan Georges Leygues'in sözlerine yer vererek Fransa'nın Ankara Hükümeti'yle bir barış yapmak istediğini belirtmiştir (Ahâli, 1920b, s.1-2; Çapa, 1989, s. 726-728). Ahâli Gazetesi'nin aynı sayısında Fransa'da yayınlanan *Le Jurnal* gazetesinin, Fransa'nın Türkiye politikasını eleştirdiği "*Türklerle Anlaşmak Lazım*" başlıklı yazısında şu şekilde verilmiştir:

"İtilâf siyaseti Yunan milletin hakikî hissiyatına vâkıf olamayarak aldandı ve aldanarak şarktaki doğru siyasetinden külliyen ayrıldı. Fransa aynı zamanda bir Devlet-i İslâmiye olduğu hâlde Türkiye ile an'anevî râbitasını kırmaması ve bu sûretle Türklerin infîlâtına meydan vermemesi icâb ederken şâyân-ı teessüftür ki Venizelos'un muhayyel-i mevâ'idi arkasında koşdu ve bugünkü dünyaya düşdü.

Hâlbuki İstanbul'da olsun, Türklerle anlaşmaktan çok şey çıkar. Çâr nâ-câr Bolşeviklere temâyül eden Türk milliyetperverlerini celb ile aralarında pek derin uçurumlar bulunan Bolşeviklere karşı bir sed olmalarına çalışmak lâzımdır. Hülâsa Türkiye ile anlaşmaklığımız nüfuz ve şevketimize zarar vermeden Kilikya'nın tahliyesini bize mümkün kılar, Suriye'deki yükümüz hafifler. Çünkü me'selenin hakikat noktası avı elde etmektedir. Konstantin ile Venizelos her şeyden mukaddem bir isimdir, bir gölgedir. Gölge ve hayal için ise mühim bir av bırakılmaz".(Ahâli, 1920b, s. 2)

Londra Konferansı; İtilâf Devletleri arasındaki anlaşmazlıklara çözüm aramak, Rusya ile TBMM'nin yakınlaşmasını ve birlikte hareket

etmelerini engellemek, İtilâf Devletleri'nin TBMM'ne Sevr Antlaşması'nı kabul ettirmek ve Yunan ordusuna zaman kazandırmak amacıyla, ayrıca düzenli ordunun I. İnönü Savaşı'nı kazanmasının, TBMM'nin Gümrü Antlaşması'ndaki diplomatik başarısının ve güneyde Fransızlara karşı alınan başarılı sonuçların da etkisiyle İtilâf Devletleri tarafından Ankara Hükümeti'yle antlaşma yapmak üzere düzenlenmiştir (Çetin, 2015, s. 416-451). TBMM Hükümeti'ni tanımak istemeyen İngiltere, Ankara Hükümeti'nin temsilcilerini doğrudan çağırarak yerine, önceleri İstanbul Hükümeti'ni konferansa davet etmiştir. Ayrıca İngiltere, konferansta ikililik yaratarak Sevr Antlaşması'nı TBMM'ne kabul ettirmek amacıyla, İstanbul Hükümeti'nin göndereceği heyet içinde Mustafa Kemal Paşa'nın uygun göreceği bir temsilcinin de yer almasını istemiştir. Ancak Mustafa Kemal, Ankara Hükümeti'nin doğrudan davet edilmedikçe, TBMM'nin konferansa katılmayacağını ve burada alınan kararları tanımayacağını bildirmiştir. Bunun üzerine Ankara Hükümeti, İtalya aracılığı ile konferansa davet edilmiştir (Çetin, 2012, s. 110-112). Londra Konferansı, Ahâli Gazetesi'nin de en çok haber yaptığı konulardan biri olmuştur. 21 Şubat -12 Mart 1921 tarihleri arasında gerçekleşen Londra Konferansı ve İngilizlerin bu konferansa, hem İstanbul hem de Ankara hükümetlerini davet etmesi ile ilgili gazetede yapılan ilk habere 18 Şubat 1920 tarihli sayıda yer verilmiştir. “*Cihân Ne Hâlde*” başlığı ile yer alan haberde:

“Son günlerde en mühim ve şâyân-ı tezkâr olan hâdisatdan biri de bu ayın yirmi birinde Londra'da yeni bir sulh konferansının toplanması ve Türklerin buraya büyük bir ehemmiyetle da'vet edilmesi keyfiyetidir.

Bu mühim da'vetin -sâbık Türkiye Başvekili Talat Paşa ile mühim bir İngiliz hey'etinin Berlin'de vukû'u bulan temas ve müzâkerâtından sonrabâ-husûs İngilizler tarafından icrası bize pek büyük ümitler vermekde ve (Sevr) Muâhedesi'nin gayr-i kâbil-i tatbik olduğu hakîkaten cihân efkâr-ı umûmiyesi gibi nihâyet İngilizler tarafından da kabul edildiğini ihsâs eylemektedir. Demek oluyor ki Türkün ölmeyeceğine, hukûk-ı siyâsisini yapacağına, hakkını alacağına artık İngilizler de kani' olmuş bulunuyorlar.

Son (İnönü) Muhârebesi'nden evvel İngilizler Yunan ordusunun kuvvetini bir defa daha denemek ve eğer muzaffer olursa (Sevr) Muâhedesi'ni partial Yunan ordusu kuvvetiyle tanıtmak emelini besliyordu. Fakat vakâ ki (İnönü) Muhârebesi Yunanlıların müthiş mağlubiyetleri ile neticelendi; İşte o zaman İngilizler için de yola gelmekten başka çare kalmadığı meydana çıktı...” (Ahâli, 1920c, s.1)

Ahâli Gazetesi'nde Londra Konferansı ile ilgili yapılan ikinci haber de gazetenin sahibi ve başyazarı olan Mehmet Behçet Perim tarafından kaleme alınmıştır. Mehmet Behçet Perim, Londra Konferansı ve bu

konferansa Ankara Hükümeti'nin yanı sıra İstanbul Hükümeti'nin de çağrılması ile ilgili görüşlerini “*Dünya İşleri Ne Yolda*” başlıklı yazısında şu şekilde aktarmıştır:

“Son üç beş günün en mühim ve en canlı hâdisesi (Londra Konferansı) mes‘elesidir. Türklerin artık öldürülemeyeceğine kanâ‘at getiren Avrupa diplomatları bu sefer onu başka sûretle susdurmaya çalışıyorlar. Fi-l-hakîka Mustafa Kemal Paşa'nın -bâ-husûs İstanbul'un İngilizler tarafından işgalinden sonra- tuttuğu yol pek sarbdı. Bu yolda ne kadar ilerlerse o kadar çabuk yumruk vuracak ve nihayet bütün şu şimdiki oynak siyaset-i umûmiyesi baştanbaşa sarsıp çıkacaktı. Son (Ankara) Kongresi'nde toplanan Umûm-i İslâm beldelerinin murahasları, işi hakikaten yaman bir noktaya getirmişler, Avrupa karşısına en son silâhlarla dikilmişler idi.

Hint'den, Afgan'dan, Beluctan ve nihâyet Mekke-i Mükerrerme'den, Bağdat'dan, Tahran ve Semerkant'dan gelen irili ufaklı İslâm murahasları, Mustafa Kemal Paşa hükûmetine sûret-i katiyede yardım vermeyi kararlaştırmışlar ve bu uğurda en muazzam fedakârlıklara dahî katlanmayı göze aldırarak din birliği nâmına ahd ve peymân etmişler idi. Bunun içindir ki İngiltere Hükümeti yine kurnaz davrandı ve bu dehşetli Asya hücumunu bir müddet daha durdurabilmek endişesiyle Mustafa Kemal Paşa ile İstanbul'daki Padişah kabinesine mürâca‘at mecburiyetinde kaldı.

Mustafa Kemal Paşa'nın İstanbul Hükümeti nâmına Londra'ya giden sadrazam Tevfik Paşa'ya çektiği telgraflar geçenki nüshamızda bi't-tabîi görülmüşdür. Azıcık düşünülecek olursa o telgraflar aradaki ikiligi kaldırmak için merkezî hükümetin Ankara'da olduğu ve binâen aleyh Padişah'ın şimdilik İstanbul'da kalarak umûm millet ve devlet işlerinin Ankara'da çevrilmesi lüzûmu beyân ediliyor ve Padişah'ın Anadolu Hükümeti'ni sûret-i resmîyede tasdik etmesi teklif olunuyor idi. Bu cidden pek mühim olan me'seleyi ne Sadrazam Tevfik Paşa ne de diğer nâzırlar lâyük olduğu derecede büyük bir mahâretle kavrayamadılar ve hükümet umûrunu Anadolu'nun omuzlarına atarak işin içinden çıkmak akıllılığını gösteremediler. İşte bu anlayamamazlık yüzünden hem İstanbul'dan 15 kişilik bir heyet-i murahhasa hareket etdi, hem de Anadolu'dan 10 kişilik bir heyetin yola çıktığı bildirildi. Hâlbuki İstanbul'un 16 Mart 1920 senesindeki işgâlinde sonra İstanbul'da bir Türk Hükümeti'nin var olduğunu kabul etmek ahmaklıktı. Madem ki İstanbul'un işgâl edilmesiyle oradaki nüfûz-ı hükümet mahvolmuş idi; şu hâlde İstanbul'dan giden bu heyet hangi milleti temsil edecekdi? Ortada Rumeli'den mahrûm kalmış, Anadolu'dan kovulmuş total bir (İstanbul kasabası hükümeti) var. Küçük bir kasaba hükümetinin Londra Konferansı'na gönderdiği murahaslardan ne fayda beklenebilir?

Ma'mâfih kuvvetle me'mûl ediyoruz ki İstanbul'dan giden murahaslar Ankara'dan gönderilen murahaslarla buluşunca işin ehemmiyetini ve

nazik olan noktalarını anlayacaklar ve bu sûretle fikirde ve vicdanda derhal birleşerek müşterek bir gayretle âmâl-ı milliyenin istihâl ve müdâfaasına çalışacaklardır.

Bize göre: son Londra Konferansı Türklerin ve bu vesile ile umûm dünya milletlerinin tabî'î çıkarlarını yeniden tanıyacak ve ellerimizden gasb edilen hukûk ve arazimizi çaresiz geriye verecektir. İzmir'in, Bursa'nın tahliyesine, Edirne'nin ve Trakya'nın yeniden boşatılmasına, Makedonya'nın yeni bir kıvama konulmasına olmuş gözüyle bakılabilir. Çünkü aksi hâlde Cihân Sulhu'nun te'mîni imkânı hâsıl olmayacak ve garb hükümetlerinin satvet-i siyâsileri kat'îyen sarsılacaktır." (Ahâli, 1920d, s. 1)

Londra Konferansı TBMM Hükümeti, İstanbul Hükümeti, İngiltere, Fransa, İtalya, Yunanistan ve Japonya'nın katılımıyla 21 Şubat 1921 tarihinde başlamıştır (Çetin, 2015, s. 435-436). Londra'da başlayan konferans yoğun tartışmalarla devam ederken, Mehmet Behçet Perim'in Türk milletinin konferanstan beklentilerini dile getirdiği bir yazısı, Ahâli Gazetesi'nde neşredilmiştir. "*Derdleşme*" başlığını taşıyan bu yazıda konferansta tartışılacak bazı meselelere şöyle değinilmiştir:

"Cihânı telâş ve heyecan içinde bekleten (Londra Konferansı) nihayet makineyi kurdu. Gün, saat ve dakika demeyip işleyen bu siyaset makinesinden Salah-ı âlem nâmına pek çok şeyler bekleniyor. Trakya, İzmir, Boğazlar, Makedonya, ekalliyetler... ve hülâsa Sevr Muâhedesi'yle alâkadâr irili ufaklı bir sürü mesâil-i muallâka..." (Ahâli, 1920e, s. 1)

Konferansın ilk gününde İngilizlerin desteğini arkasına alan Yunanistan temsilcisine söz verilmiştir. İngiltere bu tutumuyla, gerçek amacının TBMM ile bir barış antlaşması imzalamak olmadığını, bunun yerine yapılacak göstermelik bazı değişikliklerle Sevr Antlaşması'nı TBMM'ne kabul ettirmeyi hedeflediğini ortaya koymuştur. İngiltere'nin bu tutumu Ahâli Gazetesi'nde şu şekilde eleştirilmiştir:

"Konferansın netice-i mesâisi hakkında birçok şâyialar da yok değil. Meselâ Londra Konferansı Salâh-ı âlem nâmına hiçbir iş göremeden dağılacak veya sulh konferansı Yunanistan'a müzâhir olacak, Ermenistan'a fazla yüz verecek gibi şeyler... Fakat bunlar şüphesiz doğru şeyler değildir. Bütün bunlardan evvel konferans milletlerin kendisinden adâlet ve hakkâniyet nâmına hayırlı işler beklemekte olduğuna ve binâen aleyh bu defa da hakkı boğmağa kıyâm ederse umûmî bir kıyâmetin yalçın kayaları altında boğulmaya mahkûm bulunduğuna elbette kâni' olmuş..." (Ahâli, 1920e, s.1)

Londra Konferansı sırasında Yunan heyeti, Sevr Antlaşması'na dayanarak Anadolu'da başlattıkları işgale sonuna kadar devam edeceklerini dile getirmişse de Fransız General Henri Gouraud raporunda,

Türk ordusunun harp kuvvetinin, manevî durumunun ve komutanların sevk-idare kabiliyetinin, Yunan ordusuna göre daha üstün olduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Ahâli Gazetesi'nde yapılan haberde şöyle denilmektedir:

“Yunan Hükûmeti hey'et-i Murahhasa reisi (Kaloyaropulos) konferans huzurunda Yunanistan'a mâli muâvenetlerde bulunulduğu takdirde Yunan ordusunun (Sevr) Muahedesi'ni Türkiye'de aynen tatbika kadir olduğunu iddia etmiş ve işbu keyfiyetin hazır bulunan İtalya, Fransa ve İngiltere mütehssisîn-i askeriyesine tedkikine lüzûm görülmüştür. Askerî mütehassıslar aynı mecliste Yunan ordusunun buna muktedir olamayacağını, Mustafa Kemal Paşa ordusundaki kabiliyet-i harbiyenin, kuvve-i mâneviyenin ve maharetli kumandanların Yunan ordusunda mevcut bulunmaması dolayısıyla buna imkân olamayacağını cevaben bildirmişlerdir.” (Ahâli, 1920e, s. 2)

Ahâli Gazetesi'nde, İstanbul gazetelerinde Londra Konferansı ile ilgili çıkan haberlere de yer verilmiştir. Bu haberlerden birinde, Yunanistan'ın kendisine ait olduğunu iddia ettiği İzmir, Edirne ve İstanbul'un nüfusları hakkında bilgiler yer almaktadır. Bu bilgilere göre İzmir'de 111.484'ü Türk, 87.498'i Rum, 48.196'sı ise Ermeni, Musevi vd. gayrimüslim, Edirne'de 122.725 Türk, 38.521 Rum, 600 Bulgar, İstanbul'da ise 604.000 Türk, 100.000 Rum ve 396.000 diğer gayrimüslim yaşamaktadır (Ahâli, 1920e, s.2).

Ahâli Gazetesi'nde, Londra Konferansı ile ilgili; “*Londra Konferansı ve Türkler*” başlığıyla neşredilen haberde, İzmir ve Trakya'daki demografik yapının belirlenmesi için bir komisyonun oluşturulacağı bildirilmiştir. Gazetenin İstanbul muhabirine dayanılarak verilen haberde kurulacak bu komisyon hakkında şu açıklama yapılmıştır:

“İstanbul muhâbir-i mahsûsamızın gelen telgrafnâmesine göre Londra Konferansı bu defâ sûret-i kat'ıyyede hakka hürmetkâr olmağı esâsını kabul etmiş ve Londra'da ittifak eden Ankara-Türkiye murahhaslarını hüsn-i sûretle kabul ederek Trakya ve İzmir'deki nüfusun tahkiki için yapılacak yoklamanın hitâm-ı icrâsına kadar her iki memleketin Yunanlılardan gayri bir hükûmet-i asâkirî tarafından işgal etdirilmesine ve etrafa dağılmış olan işbu memleket muhâcirlerinin seri'an memleketlerine avdetle ibrâz-ı mevcûdiyet eylemelerinin taht-ı te'mine alınmasına karar vermiştir. Karar-ı vâkıanın teferruâtı ayrıca bildirilecektir.” (Ahâli, 1920e, s.2)

TBMM heyetinin başkanı ve Dışişleri Bakanı Bekir Sâmî Bey, Londra Konferansının devam ettiği sırada Fransızlarla ayrı bir görüşme yaparak bir antlaşma imzalamıştır. Fransızlara bir takım ekonomik ve siyasi ayrıcalıkların verildiği bu antlaşma, milli menfaatlere uygun olmadığı ve Mustafa Kemal'in bilgisi dışında yapıldığı için, TBMM tarafından

onaylanmamış ve Bekir Sâmî Bey Dışişleri Bakanlığı görevinden alınmıştır. Söz konusu antlaşmayla ilgili Ahâli Gazetesi'nde şu şekilde haber yapılmıştır:

“Ankara ile yapılacak musâlaha hakkında Fransız Hükûmeti'nin Ankara'ya olan cevabı dün akşam İngiltere Hâriciye Nezâreti'ne takdîm edilmiştir. Bu cevap dostâne bir ifâde ile yazılmış ve iki noktaya istinâd etmiştir.

1 – Ekalliyetlerin himâyesi

2 – Muâhedenin İngiltere ve Fransa nâmına ihzâr ve imzâsı.

(Deba) gazetesi bu bâbda yazdığı bir bendinde Fransa'nın her hükûmetden evvel ekalliyetlerin serbestisi hakkında mevâid almış olması muvaffakiyyetini kayıt ediyor. Ve bu muvaffakiyyet sâyesinde şark mes'elesinin kesb-i silâh edebileceğini bildiriyor. Fransa'nın İngiltere Hâriciye Nezâreti'ne verdiği rapor münderecâtının bâ-husûs (Hıristiyan ekalliyetlerinin himâyesi) husûsundaki kayıtlar hâriciye nezâretini epey zaman müzâkerelerde bulunmağa icbâr etmiştir. Madde-i müzâkerenin yeni Türkiye Hükûmeti nezdindeki Sevr tatbikasını Fransa Hükûmeti şimdiden te'mîn etmiştir.” (Ahâli, 1921, s.1)

Londra Konferansı'nın bir sonuç alınmadan dağılması neticesinde TBMM, Yunan işgal kuvvetlerine karşı bir taarruz hazırlığına başlamış ve bu bilgi tüm Avrupa'ya yayılmıştır. İngiltere, Türk ordusunun zaferiyle sonuçlanacağını düşündüğü bu taarruzu durdurabilmek amacıyla diplomatik girişimlerde bulunmuştur. İngiltere'nin bu teşebbüsü Ahâli Gazetesi'ne şöyle yansımıştır:

“19 Teşrin-i sâni tarihli *Matin Gazetesi* İngiltere Hükûmeti'nin hazırlanmakta bulunan Anadolu taarruzlarını durdurmak için Düvel-i İ'tilâfiye ile müzâkereye giriştiğini yazıyor. Bu hesaba göre İngiltere Hükûmeti diğer İ'tilâf Devletleri'yle birlikte Anadolu, Yunan davacılarını sülhe davet edeceklerdir.” (Ahâli, 1921, s.1)

Ahâli Gazetesi TBMM'nin Avrupa devletleri ile ilişkileri hakkında yaptığı haberlerde açık bir şekilde TBMM'nin yanında yer almış ve gözü kulağı Türk İstiklâl Harbi'nde olan Bulgaristan Türklerini bilgilendirme görevini hakkıyla yerine getirmiştir.

2.1 Ahâli Gazetesinde Anadolu İle İlgili Yapılan Haberler

Ahâli Gazetesi'nde Anadolu ile ilgili yapılan haberler genellikle “*Anadolu Haberleri*” başlığı ile verilmiştir. Bu haberler de kendi içerisinde Ankara-İstanbul İlişkileri, Türk-Yunan İlişkileri ve Türk İstiklâl Harbi için Bulgaristan'da toplanan yardımlar olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Ahâli Gazetesi'nde Anadolu ile ilgili ilk haber 25 Aralık 1920 tarihli “*Anadolu ve İzzet Paşa*” başlığı ile verilmiştir. Bu haberde;

“Son zamanlarda Anadolu ile anlaşmak emeli ile Ankara'ya müteveccihen hareket eden İzzet Paşa'dan İstanbul'a henüz doğru bir haber gelmemiştir. Bu seyahat mahâfil-i ecnebiyyeyi fenâ hâlde düşündürüyor. Bütün nâzırlar, bu mesele altında gizli bir rolün oynanacağı endişesiyle hâl-i tecesssüsde bulunuyor.” denilmektedir (Ahâli, 1920a, s.2).

Ahâli Gazetesi'nin aynı tarihli nüshasının ilk sayfasında Doğu Cephesi'nde Kars'ı Ermenilerden geri alan 34. Piyâde Alayı'na ait bir fotoğrafa yer vererek fotoğrafın alt kısmına ise; “*İstanbul muhâbir-i mahsûsumuzun gönderdiği mektuba göre el-yevm Kars şehrini işgal eylemekte bulunan 34. Piyâde Alayının muzaffer sancağı (muhafızları ile birlikte...)*” tarzında bir açıklama yapılmıştır.

15 Mayıs 1919 tarihinde yine başka bir Anadolu haberine yer verildiği görülmektedir. Bu habere göre İzmir Mekteb-i Sultânisi de şehirdeki diğer kurumlar gibi Yunanlılar tarafından işgal edilmiştir (Tınal, 2010, s.129). İzmir Mekteb-i Sultânisi'nin Yunanlılar tarafından işgal edilmesi Ahâli Gazetesi'nde “*İzmir Mekteb-i Sultânisi Basılıyor*” başlığı ile haber yapılmıştır. Bu haberde baskın ile ilgili şu bilgiler verilmiştir:

“Muhtelif harb cebhelerindeki bozgunluklarının acılarını bir dürlü unutmayan Yunan ordusunun İzmir kumandanı ve vali-i askerisi İstiryadis geçen gün 200 kişilik bir müfreze-i askeriye ile İzmir Mekteb-i Sultânisi'ni işgal ve mezkûr mektebi adliye dairesine kalb etdirmiştir.

İşgal pek kaba bir tecâvüzle başlamış leyli ve nehâri bütün mekteb talebesi Yunan askerlerinin süngülü tüfeklerle bahçe etrafında dolaşdıkları esnâda hıçkırığa hıçkırığa ağlamışlardır. Mekteb muallimlerinin ikisi kolları bağlanmak suretiyle muhabbetü'l-hıfz hapishaneyeye gönderilmiş, zavallı talebe de me'yûs ve mükedder dâr-ül-muallimine misafir edilmiştir.

Yunan adâleti (yam yam)ların dahî mekteplere hürmet etmek istedikleri şu son senelerde İzmir Mekteb-i Sultânisi'nin eşkıya baskını gibi işgali suretinde tecelli edecekse vay hallerine...” (Ahâli, 1920f, s.2)

Ahâli Gazetesi'nde TBMM'nin İstanbul Hükümeti'yle yaptığı görüşmelere de yer verilmiştir. Bu haberlerden birisi de gazetenin 18 Şubat 1336 tarihli sayısında “*İstanbul Ankara Müzakerâtı ve Netâyici*” başlığı ile verilmiştir. Söz konusu haberde iki hükümet arasında yapılan müzakere ile ilgili şu bilgiler verilmiştir:

“İstanbul muhâbir-i mahsûsamızdan

Geçen mektubunda şark meselesinin yeniden tetkiki arzusuyla Paris Konferansı'nın vâki olan mukarrerâtını bildirmiş ve bu kararın mutâlîbât-ı milliyemizin istihsâli emrinde sâlih bir merhale olduğundan bahsetmişdim. Düvel-i Mü'telife'nin arzusu resmen Bâb-ı Âlî'ye tebliğ

edilince hepimiz Anadolu'dan yükselecek cevabı sabırsızlıkla beklemeye başladık. Hükümet bu hususta fevkalâde ketum davrandığı cihetle müzakerâtın nasıl bir şekil iktisâb ettiğini anlamak kabil olamıyordu. Açık siyasete taraftar olduğu için Mustafa Kemal Paşa gerek Sadrazam Paşa'nın telgraflarını ve gerekse Anadolu'nun cevaplarını aynen Anadolu Ajansı'yla ilân ettiği cihetle sonra muhâberât-ı vak'anın mâhiyeti anlaşıldı. Aşağıya derç edilen Mustafa Kemal Paşa'nın telgrafından da anlaşılacağı vecihle "Türkiye Büyük Millet Meclisi" İstanbul Hükümet'inin hiçbir vaz'-ı meşrû-ı hukûkisi olmadığını ileri sürerek yegâne hükümetin Ankara'da bulunduğunu işaret eylemiş ve sulh konferansına i'zâm edilecek murahhasların ancak Ankara'dan iktibas-ı kudret edebileceklerini katî ve sarîh bir lisanla bildirmiştir..." (Ahâli, 1920c, s.1).

Ahâli Gazetesi'nde yer bulan diğer bir haber türü de Bulgaristan Türklerinin Anavatanları'ndaki İstiklâl Harbi için topladıkları maddî yardımlar ve sağladıkları manevî destekleriyle ilgilidir. Örneğin; "*Tatarpazarcık Muhâbir-i Mahsusumuzdan*" başlığını taşıyan haberde, Bulgaristan Türklerinin, Anadolu'da şehit düşen kardeşlerinin ruhları için mevlit okudukları ve yardım kampanyaları düzenledikleri, ayrıca kahvehane sahiplerinin birer günlük gelirlerini Türk Kızılayı'na bağışladıkları şöyle anlatılmıştır:

"Tatarpazarcık muhâbir-i mahsûsumuzdan:

Önümüzdeki hafta Pazar günü Anadolu'da nâmûs ve yurdu için fedâ-yı cân iden kahraman kardeşlerimizin ruh-ı mübâreklarına ithâf olunmak üzere mevlid-i nebevî kırâa't edileceğini ve her şeyden evvel kalbleri milliyet hissiyle çarpan kahvehâne sahiplerinin Nisan ibtidâsında birer günlük hâsîlat sâfiyelerinin muhterem Hilâl-i Âhmer'e teberru' edeceklerini bu gibi teşebbüsâtın vukû'undan evvel yine aynı maksad uğrunda iâne toplamak üzere bir komisyon teşkil edileceğini tebşîr ve memleketimizin fakir ve fakat hamiyetperver ahâlisinin sâir din kardeşlerimize dahî numûne-i emsâl olmasını temenni ederim" (Ahâli, 1922a, s.2).

Ahâli Gazetesi'nin 3 Mayıs 1338 tarihli sayısında: "*Muhâbir-i mahsûsumuzun son mektubuna nazaran nefis-i Kırcaali ahâli-i İslâmiye Anadolu'daki din kardeşlerine âid ilk vazife-i dinîyye ve millîyelerini 199.000 Lef Hilâl-i Âhmer iânesi toplamak sûretiyle ifâ etmişlerdir.*" denilmektedir (Ahâli, 1922b, s.2). Yine aynı gazetenin 10 Mart 1338 tarihili sayısında da toplanan yardımlar ile ilgili olarak "*Muhterem Karinâbad Müslümanlarının Anadolu mücâhidlerine aid vazâif-i millîyelerini idrâk ettiklerini görmekle mübâhîyim. Beş altı gün zarfında küçükük kasabamız Müslümanlarının derc ettikleri iâne miktarı 15.000 Levayı mütecevizdir*" denilmektedir (Ahâli, 1922c, s.2).

Osmanlı Hilâl-i Ahmer ve Türkiye Hilâl-i Ahmer mecmualarında yayınlanan yardım listelerindeki bilgilerde Bulgaristan Türklerinin, Türk Kızılayı'na büyük miktarlarda bağışta bulduklarını doğrulamaktadır. Örneğin: 1922 yılında Cuma-i Bâlâ'dan 8.000 leva, Varna'dan 40.495 leva ile 23.14 Osmanlı lirası, Eski Cuma'dan 30.000 leva, Filibe'den 425 Osmanlı lirası ve 4.200 kuruş, Kârînâbâd'dan 16.590 leva, Eski Zağra'dan 884.22 Osmanlı lirası, Yeni Zağra'dan 415.63 Osmanlı lirası, Kızanlık'tan 3244.37 Osmanlı lirası, Yanbolu'dan 29.410 leva, Salihye'den 14.080 kuruş, Yenipazar'dan 32.895 kuruş, Zıştovi'den 2.564 kuruş, Razgrad'dan 5.000 kuruş; 1923'de Vidin'den 84 Osmanlı lirası, Şumnu'dan 15.000 leva, Burgaz'dan 684 Osmanlı lirası, Yenipazar'dan 109.000 leva, Razgrad'tan 92.188 leva, Filibe'den 5.000 leva ve 800 Türk lirası, Eski Cuma'dan 200.000 leva, Karlova'dan 16.400 leva, 1924 yılında Filibe'den 35.300 leva, Sofya'dan 150 Türk lirası vs. yerlerden para yardımı yapılmıştır.

Sonuç

Mehmet Behçet Perim tarafından 1920-1924 yılları arasında Bulgaristan'da yayınlanan *Ahâli Gazetesi* bu süre zarfında Mustafa Kemal önderliğinde sürdürülen Türk İstiklâl Harbi'ne maddî ve özellikle de mânevî olarak büyük bir destek vermiştir. Gazete bir yandan Bulgaristan'da yaşayan Türklerin haklarını savunurken, diğer yandan da Millî Mücadele'nin büyük bir destekçisi olmuştur.

Yaptığı haberler ile Bulgaristan Türklerini Türk İstiklâl Harbi hakkında hem bilgilendirmiş, hem de bu zor günlerinde Türkiye'deki kardeşlerine iletilmek üzere, maddî ve mânevî yardım toplanmasını teşvik etmiştir. *Ahâli Gazetesi* neşrettiği bu haberlerini yabancı gazeteler ve İstanbul'da bulunan muhâbirleri vasıtasıyla temin etmiştir. Gazete bu haberlerini neşrederken yaptığı yorumlarda daima Ankara Hükümeti'nin yanında yer almış, hatta Padişah'ı ve İstanbul Hükümeti'ni zaman zaman sert bir dille eleştirmekten geri kalmamıştır.

Ahâli Gazetesi muhabirlerinin yayınladıkları haberler ve yaptıkları yorumlarla, Türk İstiklâl Harbi süresince Türkiye dışından gelen yardımların önemli bir yere sahip olduğunu inkâr edilemeyecek şekilde ortaya koymuşlardır. Diğer taraftan Bulgaristan'da yaşayan Türklerin savaş zamanında bile Anavatan olarak gördükleri Türkiye ile alâka ve bağlarını bile koparmadıklarını ve kalplerinin Anadolu'yla birlikte çarptığını göstermesi açısından da oldukça önemlidir (Çapa, 2010, s.74).

Kaynakça

- Bilar, E. (2006). *Edirne'nin Basın-Yayın Tarihi (1361-2006)*, C. I, İstanbul: T.C. Edirne Valiliği Yayınları.
- Çakır, H. (2002). *Osmanlıda Basın-İktidar İlişkileri (Azınlık Basını, Türkçe Basın ve Dış Basın)*, Siyasal Kitabevi.
- Çapa, M. (1989). Bulgaristan ve Kıbrıs Türklerinin Anadolu'ya Yardımları, *Türk Kültürü*, S. 320, Y. XXVII, Aralık 1989, ss. 726-732.
- Çapa, M. (2010). *Kızılay (Hilâl-i Ahmer) Cemiyeti (1914-1925)*, Türkiye Kızılay Derneği Yayınları.
- Çetin, N. (2017). I. Dünya Savaşı'na Giden Yolda Avusturya-Macaristan İle Sırbistan İhtilâfi, *Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. C.19, S.1. ss. 371-393.
- Çetin, N.(2012). Londra Konferansı'nda Ahmet Tevfik Paşa, *Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Dergisi*, C. 2, S. 4. ss.107-127.
- Doğruöz, T. (2013). Lozan Antlaşması'nın Ahâli Gazetesine Yansımaları, *History Studies*, C.5 S.4. ss. 19-38.
- Gezgin, S. (2004). Gazeteciliğin ve Türk Yazılı Basınının Kısa Tarihsel Perspektifi (Bölüm II), *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, S. 19. ss.9-12.
- Kabacalı, A. (1994) *Türk Basınında Demokrasi*, Ankara: Kültür Bakanlığı Demokrasi Klasikleri.
- Kamil, İ. (2016). Enver Paşa'nın Birinci Dünya Savaşı Sırasında Balkanları Teftişi İle İlgili Bilinmeyen İki Belge. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 18, S. 12. ss. 83-101.
- Kamil, İ. (2017). *Türk Kurtuluş Savaşı İle İlgili Bulgaristan Diplomatik Belgeleri (1919-1922)*, C.1 (1919-1920), Türkçe Özel Seri, Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Tepekaya, M. (2002) Osmanlı Alman İlişkileri. *Türkler Ansiklopedisi*, C. XIII, Ankara.
- Vatansever, E., Sannav, S. C. (2016). Bulgaristan Millî Kütüphanesinde Muhafaza Edilen Üç Türk Gazetesi: Tuna, Edirne ve Ahâli. *II. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu*, PEGEM Akademi. ss. 223-233.

İnternet Kaynakları

- Zilabid, B. "Mehmet Behçet Perim Hayatı ve Eserleri", <http://www.academia.edu/9283491>. (Erişim: 10.07.2017).

www.zeit.de/2014/01/zensur-geschichte-zeitung-presse/seite-2. (Erişim: 15.04.2016).

Gazeteler

Ahâli, (22 Aralık 1920b), N. 315-5.

Ahâli, (25 Aralık 1920a), N. 316-6.

Ahâli, (11 Temmuz 1924), N. 418-118, s.1.

Anadolu-İngiltere. (23 Kasım 1921). *Ahâli*, N. 322-1.

Anadolu ve İzzed Paşa. (Aralık 1920a). *Ahâli*, 25 N. 316-6.

Cihân Ne Hâlde. (18 Şubat 1920c). *Ahâli*, N. 321-11.

Derdleşme. (3 Mart 1920e). *Ahâli*, N. 324-14.

Dünya İşleri Ne Yolda. (27 Şubat 1920d). *Ahâli*, N. 323-13.

Hamiyetli Kırca'alîler. (3 Mayıs 1922b). *Ahâli*, , N. 366-44.

İstanbul Ankara Muzâkeriyeti. (18 Şubat 1920c). *Ahâli*, , N. 321-11.

İzmir Mekteb-i Sultânisi Basılıyor. (30 Aralık 1920f). *Ahâli*, N. 8.

Konferans ve Kalogeropoulos. (3 Mart 1920e). *Ahâli*, N. 324-14.

Londra Konferansı ve Türkler. (3 Mart 1920e). *Ahâli*, N. 324-14.

Muhterem Karınabatlılar. (10 Mart 1922c). *Ahâli*, N. 352-32.

Mühim Bir Haber. (22 Aralık 1920b). *Ahâli*, N. 315-5.

Mühim Haberler. (23 Kasım 1921). *Ahâli*, N. 322-1.

Tatarpazarcık Muhâbir-i Mahsûsumuzdan. (24 Mart 1922). *Ahâli*, N. 360-40.

Türklerin Hakkı. (3 Mart 1920e). *Ahâli*, N. 324-14.

Türklerle Anlaşmak Lazım. (22 Aralık 1920b). *Ahâli*, N. 315-5.

171 NUMARALI MANİSA ŞER'İYE SİCİLİNDEKİ TEREKE KAYITLARINA GÖRE MANİSA'DA TAŞINMAZ MALLAR¹

Gülser OĞUZ²

Öz: Tereke kayıtları kişilerin ölümünden sonra geride bıraktıkları mal varlığını ihtiva eden kaynaklardır. Kassamlar tarafından tereke kayıtları belirli koşullarda tutulurlar. Mirasçıların anlaşamaması, ölen kişinin küçük çocuğunun kalması, ölen kişinin eşinin hamile olması gibi. Dolayısıyla toplumun genelini yansıtmaları da önemli veriler içerirler. Bu halleriyle sosyo ekonomik tarih çalışanları için büyük önem arz ederler. Osmanlı toplumuna dair pek çok yönden ele alınan bu veriler, toplumun kültür unsurları, yaşam stilleri ve geçim kaynakları gibi konularda değerli fikirler vermektedir. Bu noktada tereke kayıtlarına dayalı olarak tek odak noktasından hareketle sorgulamalar yapmak da mümkündür. Mesela bir kentteki taşınmaz mallar, bunların niteliği, değerleri, çeşitleri; kimlerin hangi taşınmazlara sahip olduğu gibi.

Bu çalışmada da 171 numaralı Manisa Şer'ie Sicil Defteri kullanılacaktır. Defter 286 sayfadır. Defterin 1113-1118 (1701-1707) yılları arasını kapsadığı tespit edilmiştir. Defterde 110 adet tereke kaydına rastlanmıştır. Bu defterin içinde dağınık halde bulunan tereke kayıtlarının hepsi kişilerin taşınmaz malları odaklı olarak taranacaktır. Taşınmaz malı olmayan kişiler büyük oranda çalışmanın gerisinde tutulacaktır. Bu tarama sonucunda 18. Yüzyılın başlarındaki Manisalıların taşınmaz mallarının değerleri ve çeşitleri hakkında fikir sahibi olunacaktır. Diğer yandan servet yapılanmasında taşınmaz malların yeri ve önemiyle ilgili ipuçları bulunmaya çalışılacaktır. Merak konusu olan diğer konu, taşınmaz mal ediniminde kişilerin önceliğinin ne olduğunun belirlenmesidir. Bu yönüyle çalışma alanına ve kent tarihine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Manisa Şer'ie Sicil Defteri, Tereke Kaydı, Taşınmaz Mallar.

¹ Bu çalışma 2017 yılında düzenlenen Uluslar arası I. Manisa Sempozyumu'nda sunulan "18. Yüzyılın Başlarında Manisalıların Taşınmaz Malları ve Düşündürdükleri" isimli bildirinin genişletilmiş halidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü. gulseroguz@nevsehir.edu.tr.

IMMOVABLE VALVES IN MANİSA ACCORDİNG TO 171 NUMBERED MANİSA REGISTRATION REGISTRATION

Abstract: Tereke records are the sources that contain the properties that they leave behind after the death of people. Terrestrial records kept by Kassam are kept on certain conditions. Therefore, although they reflect the general public, they contain important data. In this way, it is of great importance for the socio-economic history researchers. This data about the Ottoman society, which is handled from many directions, gives valuable ideas to the issues such as the culture elements of the society, life styles and livelihoods. It is also possible to make inquiries at this point by moving from a single focal point based on the terrestrial records. For example, immovable properties in a city, their qualities, values, types; like who owns what immovables. In this study, Manisa Şer'îye Register Book no. 171 will be used. The notebook is 286 pages. It is determined that the book covers between the years 1113-1118 (1701-1707). 110 bookkeeping records were found in the notebook. All of the terrestrial records that are scattered within this book will be scanned with the focus on the immovable properties of the persons. Those who do not have immovable property will be excluded form the study. As a result of this survey, you will have an idea about the values and types of the immovable properties of the Manisaites in the early 18th century. On the other hand, we will try to find clues about the place and importance of immovable properties in the structuring of wealth. Another issue of curiosity is the determination of the priorities of the persons involved in the acquisition of immovable property. The aim is to contribute to the field of study and the history of the city.

Keywords: Manisa Sheriff Register, Tereke Register, Immovable Properties.

Giriş

Manisa tarihinin, antik çağlara kadar dayandığı bilinmektedir. Bu cümleden de anlaşılacağı gibi bu yerleşim yerinde pek çok medeniyet hüküm sürmüş ve yaşamıştır. Bu durumun gerçekleşmesinde Manisa'nın coğrafi konumunun ve ikliminin etkili olduğu muhakkaktır.

Manisa'nın Osmanlı hâkimiyetine geçişi ise Yıldırım Bayezid dönemindedir.³ Sonraki dönemde Fetret Devrinde Osmanlı hâkimiyeti

³ Şehrin isminin fetihten sonra "Fetihten sonra 'Muğnisa' denildiği bunun da 'Kâfir karısı şehri" anlamına geldiğine Evliya Çelebi söylemektedir. Evliya Çelebi'ye göre şehrin ismi sonradan "Ma'nisa"ya dönmüştür. Evliya Çelebi, *Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyahatnamesi*, Haz. Seyit Ali Kahraman, 9. Kitap, 1. Cilt, İstanbul 2011, s. 76.

bölgede sarsılrsa da şehir, Çelebi Mehmet'in padişahlığıyla Osmanlı topraklarına katılacaktır (Emecen, 2003: 578). Manisa Osmanlı Devleti için önemin her daim koruyan bir şehir olmuştur. Bu önemi en iyi gösteren olgulardan biri, Manisa'nın şehzade şehri olmasıdır. Şehre bu özellik, II. Murat döneminde verilmiş ve III. Mehmet dönemine kadar sürmüştür. Yani şehzadelerin sancağa çıkma geleneği kalkana kadar, Manisa şehzade sancağı olma vasfını korumuştur. Hatta bu geleneğin son zamanlarına doğru şehzade şehri olarak kullanılan tek sancak burası olmuştur. Tabii şehrin bu vasfı taşıması ona pek çok avantaj sağlamıştır. Mesela şehzadelerin annelerinin ve padişahların şehirde han, hamam, cami vb. yapılar yaptırarak şehrin imarına katkıda bulunmaları gibi (Uluçay 1992: 30; Emecen, 2003: 597; Karakaya, 2003: 577-578; Yavaş, 1997: 123). Ki bu durum şehrin büyüyüp gelişmesinde büyük şans olmuştur.

Manisa şehrinin bir başka şansı, kurulduğu toprakların verimliliği ve jeopolitik konumudur. Kent bereketli topraklarda kurulmuştur. Şehrin kaderini etkileyen iki unsur, Spil Dağı ve Gediz Nehri'dir. Şehir bu dağın eteklerine kurulmuştur. Şehrin verimli topraklarını sulayan Gediz Nehri, bölgenin önemli bir ihtiyacını suyu karşılamaktadır. Dolayısıyla Manisa'nın kurulduğu alan verimli toprakları güçlü bir akarsuyu tarafından sulandığı tarım arazilerine yakın olması bakımından önem taşımaktadır. Bu manada, özellikle 17. yüzyılın sonlarından itibaren İstanbul'un zahire, hayvan ve sanai ürünlerde iâşesini sağlayan şehirlerden de biri olmuştur (Nagata, 1997: 11).

Bölgede Gediz nehrinin can verdiği verimli topraklarda özellikle hububat, üzüm ve pamuk gibi zirai ürünler yetişmekteydi. Bunun yanında halı kilim, keçe ve sahtiyan gibi bazı mamul maddeler, İzmir vasıtasıyla ihraç edilen ürünleri olmuştur.⁴ Yuzo Nagata'nın ifadesine göre bölgede buğday, arpa, darı ve baklagiller yetişmekteydi. Bunlar yetersiz olduğu için geçim kaynağı olarak hayvancılık ve meyvecilik de olarak önemli yer işgal etmekteydi.⁵ Şehrin sanayi ürünlerine bakıldığında şehirde başta Manisa alacası olmak üzere boyacılık, saraçlık gibi sektörler faaldi. Bu sektörlerin, 18. ve 19. yüzyılda geliştiğini gösteren verilerin Şer'îye

⁴ Yuzo Nagata *Tarihte Ayanlar Karaosmanoğulları Üzerine Bir İnceleme*, Ankara'dan naklen B. Masters, *The Orijins of Western Economic Dominance in the Middle Easts*, New York-London 1988, s. 27-29.

⁵ Şehrin köyleri odaklı yapılan çalışmalarda da yetişen tarım ürünleri buğday, arpa ve burçak ve bağcılık olarak tespit edilmiştir. Geçim kaynağının da büyük oranda tarım sonra hayvancılık ve küçük oranda da diğer alanlara dayalı olduğu bu çalışmada vurgulanmıştır. Fatih Belber, 'Temettüât Kayıtlarına Göre Manisa Koldere Çiftliği/ Köyü'nün Sosyo-Ekonomik Durumu (1844-1845)', *Akademik Bakış*, C. 7, Sa. 13, 2013, s. 233, 244.

Sicilleri'nde tespit edilemediğini savunan Nagata, bölgenin sanayi merkezi olmaktan ziyade zirai ürünlerin toplandığı bir yer olduğunu belirtir (Nagata, 1997: 17).⁶

Diğer yandan, Manisa konum olarak önemli bir coğrafyada bulunmaktaydı. Zira Anadolu'nun iç kesimleriyle, İran'dan gelip Ege kıyılarına uzanan ticaret yollarının geçtiği bir konumda bulunmaktadır. Özellikle İzmir'in bir liman kenti olarak önem kazanmasından sonra Manisa geçiş güzergâhında olması sebebiyle de devlet içindeki önemli şehirlerden biri olma konumunu devam ettirmiştir.⁷ Ki bu ticarete, ulaştırma işinde develerden yararlandığı ve Manisa'da da devciliğin önem taşıdığı bilinmektedir. 18. yüzyılın ortalarında Manisa temel alınarak yapılan bir çalışmada şehirdeki esnaflar arasında devcilerin varlığı dikkat çekicidir (Yıldız, 2006: 89).⁸

Manisa'nın mahalle ve nüfus özelliklerine dair elde edilen veriler ise şu şekildedir: 1627 yılında Manisa'da 47 mahalle tespit edilmiştir.⁹ Bunlardan en büyükleri; Nişancı maa Hüsrev Ağa, Hacı Yahya ve Danişmend Halil mahalleri olarak belirtilmiştir. Yalnız bu sayının başka kaynaklar tarandığında daha da arttığı (52 mahalle) ayrıca belirtilmiştir (Sonyıldırım 2007: 38-39, 40, 42). 18. yüzyıla gelindiğinde de Manisa'nın geçmiş asırdaki durumunu koruduğu, mahalle sayısının elli dört, nüfusun ise 20-24.000 arasında olduğu belirtilmiştir (Emecen, 2003:580; Karakuyu, 2007: 12).¹⁰

Feridun Emecen şehrin nüfusunun büyük oranda Türkmenlerden oluştuğunu işaret etmiştir. Yine onun belirttiğine göre bölgede 16. yüzyıla kadar Hristiyan nüfus bulunmamaktadır ve 1500 yılından itibaren İspanya'dan çıkarılıp Osmanlıya gelen Yahudiler burada ikamete

⁶ Nagata başka bir çalışmasında 16. yüzyılda da bölgede geçimin daha çok tarım üzerinden sağlandığını vurgulamıştır. Yuzo Nagata, '16. Yüzyılda Manisa Köyleri: 1531 Tarihli Saruhan Sancağına Ait Bir Tahrir Defterini İnceleme Denemesi' *Tarih Dergisi*, XXXII, 1979, s.734. 19. yüzyıl Manisa'sına dair bir çalışmada da geçim kaynakları olarak "tarım, ticaret ve zanaata dayalı" sonucuna ulaşılmıştır. İlker Mümin Çağlar, '273 Numaralı Manisa Şer'iyye Sicilindeki Tereke Kayıtlarına Göre Manisa'da Sosyal Hayat (1836-1837)', Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sa. 44, Nisan 2015, s. 205.

⁷ Bu konuyla ilgili Yuzo Nagata'nın tabiri şu şekildedir: "İzmir'in hinterlandı olan bölgenin dağ ve ovaları adeta bedenın birer uzuvları gibi idi. Uzuvlar arasında bağlantıyı sağlayan ve İzmir'i besleyen insanlar ve kervanlar idi." Nagata, *a.g.e.*, s. 14.

⁸ Hatta Yuzo Nagata bölgede etkinliğini sürdüreceğ olan Karaosmanoğulları'nın bu ticaretle yakından ilgilendiklerini tespit etmiştir. Bkz. Yuzo Nagata, 'Manisa Şer'i Mahkeme Sicil Defterlerinden Birkaç Not', *OTAM*, Sa 3, 1992, s.287.

⁹ Bu sayı 16. yüzyılda 37'dir. Nagata, 'a.g.m', s. 734.

¹⁰ Evliya Çelebi mahalle sayısını 60 olarak verir. Evliya Çelebi, *a.g.e.*, s. 76.

başlamıştır. Sonrasında Celali İsyanlarıyla beraber diğer etnik grupların yer değiştirmeye bölgeye yerleştiğini de ifade eder (Emecen, 2003: 580). Gayr-i Müslim nüfus olarak da Rum, Ermeni ve Yahudilerin şehirde bulunduğu bilinmektedir (Sonyıldırım, 2007: 45).

1. Çalışmanın Amaç, Kapsam ve Sınırlılıkları

Bu çalışmada yukarıda kısaca özellikleri çizilen 18. yüzyılın başlarındaki Manisa'daki taşınmaz mallar üzerinde durulacaktır. Bu cümleden anlaşılacağı üzere çalışmanın ilk sınırlılığı taşınmaz mallardır ve konuya geçmeden önce taşınmaz mallardan kastedilenin ne olduğu üzerinde durulmalıdır.

Taşınmaz mallardan kastedilen, kabaca bir yerden bir yere taşınamayan mallardır. Bu cümleden hareketle ev, ahır, dam, bağ, bahçe, değirmen, dükkân, arsa, han, hamam gibi yapılar taşınmaz malların kapsamına girer. Taşınmaz mallar iki şekilde oluşur. Bunlardan ilki bir toprak parçasının şenlendirilmesi sonucu oluşan taşınmazlardır ki burada maksat tarımın yapılmasıdır.¹¹ Bu tür taşınmazların bu statüyü kazanabilmesi için insan emeğinin var olması ve toprak parçası üzerinde ağaçların ekilmesi, belki içine suyun getirilmesi gibi faktörler gerekmektedir. İkincisinde ise yine bir toprak parçası üzerine -ki genellikle bu toprak parçası bir yerleşim yerinin içindedir- insan emeğiyle çeşitli vasıfları taşıyan bina inşa edilmelidir. Bu bina, barınma ihtiyaçlı ev, konak, oda gibi yapılar; ticari maksatlı han, dükkân, değirmen gibi yapılar; tarım ve hayvancılık yapma maksatlı ahır, dam, samanlık gibi yapılar olabilir. Bu taşınmazlar, asıl olarak insanın barınma ve geçimini sağlama gibi temel ihtiyaçlarını karşılamak maksadıyla edinilmektedir. Peki, bu taşınmazların bir şehirde tespiti, tarihçilerin ne tür çıkarımlarda bulunmalarını sağlayabilir? Bu tarz bir sorgulama 18. yüzyılın başlarında Manisalıların ilk olarak taşınmaz mal ediniminde önceliklerinin ne olduğu, bu önceliğin kişinin servetiyle ilişkisinin olup olmadığını ortaya çıkarabilir. Bunun yanında taşınmaz mallardaki çeşitliliğe bakarak, şehrin sakinlerinin geçimini nasıl sağladığıyla ilgili fikir edinilebilir. Ayrıca taşınmaz malların değeri, taşınmaz mal sahipliğindeki yoğunlaşma ve servet arasında ilişkisinin olup olmadığı da sorgulanabilir. Son olarak da taşınmaz mal sahipliği ve

¹¹ Osmanlı Devletinde toprakların pek çoğu miri arazidir. Yani mülkiyeti devlete işletmesi halka ait olan topraklardır bunlar. Bunun dışında toprak çeşitleri arasında vakıf, metruk, mevat araziler de bulunmaktadır. Son olarak toprak çeşitleri arasında mülk araziler vardır ki konumuzu oluşturan bunlardır. Osmanlı devletinde toprak meselesiyle ilgili pek çok çalışma vardır. Bkz. M. Macit Kenanoğlu, 'Mülk', *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 31, s. 541.

cinsiyet arasında nasıl bir ilişkinin olduğu araştırılabilir. İşte bütün bu sayılan olasılıklar bu çalışmanın amaçlarını oluşturmaktadır.

Çalışmanın amaçları bu şekilde belirlendikten sonra çalışmanın diğer sınırlılıkları ve tereke kayıtlarının önemine dair kısa bilgi verildikten sonra asıl konuya geçilebilir. Bu çalışma için 171 numaralı Manisa Şer'îye Sicil Defteri kullanılacaktır. Defter, İSAM Kütüphanesi'nden temin edilmiştir. Kütüphanenin sayfasında defterin tarihi Hicrî 1116-1117 (1704-1706) olarak gösterilmiştir. Fakat yapılan incelemede defterin 1113-1118 (1701-1707) yılları arasını kapsadığı görülmüştür.¹² Bu zaman dilimi, çalışmanın diğer sınırlılığını oluşturmaktadır. Defter, 286 sayfa, 145 pozdan oluşmaktadır. Çalışmanın bir de tereke kayıtlarının yapısından kaynaklanan sınırlılıkları bulunmaktadır. Ölen bir kişinin geride bıraktığı mal varlığını kapsayan tereke kayıtları, ölen her kişi için tutulmazdı. Bu kayıtların kişinin varissiz ölmesi, mirasçıların anlaşmazlığa düşmesi, ölenin küçük çocuğunun kalması gibi gerekçelerle tutulması çalışmanın diğer sınırlılığıdır (Barkan, 1966:2). Dolayısıyla defterlerin sağladığı bu verileri toplumun genelini yansıtan veriler olarak değil de örneklem veriler olarak almakta yarar vardır. Tereke kayıtları günümüze kadar pek çok Osmanlı sosyal ve ekonomik tarih çalışmalarına kaynaklık etmiştir (Oğuzoğlu, 1985: 1-5; Canbakal, 2009: 1-7; Sabev, 2012: 259-272. Veriler çok farklı açılardan da ele alınmaya devam etmektedir (Patatçı 2016: 327-125; Bozkurt, 2012: 91-120, Akbel, 2066: 257-278; Erünsal 2012: 253-277).

2. 18. Yüzyılın Başlarında Manisalıların Taşınmaz Malları

İncelenen 171 numaralı Manisa Şer'îye Sicilinde 110 adet tereke kaydına rastlanmıştır. Bu tereke kayıtlarından 75 tanesinde herhangi bir taşınmaz malı olan kişi vardır. Taşınmaz malı olan bu kişilerden 18 tanesi kadındır. İki kişinin de kimliği bilinmemektedir. 3 kişinin de gayrimüslim olduğu bilinmektedir. Peki, bu sayısal verileri biraz daha derinlemesine incelenirse ne tür veriler elde edilebilir? Yukarıda çalışmanın amaçlarından bahsedilmişti. Bu amaçlara ulaşmak için birkaç yöntem kullanılmıştır. Bunlardan ilki belirlenen bütün taşınmaz malı olan tereke kayıtlarının yekûnlarını küçükten büyüğe sıralamaktır. Böylece tereke sahiplerinin servetlerinin nerelerde yoğunlaştığı, zenginle fakir arasında ne kadar fark olduğu ortaya çıkarılabilir. Bunun yanında zengin fakir ve orta hallilerin nasıl bir servet ve taşınmaz mal yapılıması içinde olduğu sorgulanabilir. Dolayısıyla aşağıda da örnekleri görüleceği üzere kendi halinde çok pahalı olmayan nalbant dükkânı olan Nalbant Ali ile meslek

¹²Manisa Şer'îye Sicili bundan sonraki atıflarda MŞS kısaltmasıyla verilecektir.

türü olarak birbirinden çok farklı dükkânları satın alıp bir de nalbant dükkânı edinen Ali Ağa için iki nalbant dükkânı farklı amaç ve anlamlar içermektedir. Birisi için nalbant dükkânı ekmek teknesi iken, diğeri için parasının değerlendirmek için yaptığı yatırımlardan sadece biridir.

Bahsi geçen defterde yapılan incelemeye göre Manisalıların sahip oldukları taşınmaz mülk çeşitleri arasında menzil, değirmen, bağ, bahçe (kavak, söğüt, zeytin, sebze), yağhane, arsa, kiremithane ve dükkân vardır. Dolayısıyla taşınmaz malların barınma ihtiyacı olanlar ve geçimlik olanlar şeklinde ikiye ayrılabilceği görülmüştür.

3. Yaşam Mekânı Olarak Taşınmaz Mallar

Yaşam mekânı olarak taşınmaz malların içinde en çok rastlanan tür menzil olarak nitelenen evlerdir. 75 taşınmaz malı olan Manisalıların 64 tanesinde menzil bulunmaktadır.¹³ 8 kişinin de bağ ya da dükkân gibi taşınmazları vardır fakat menzili bulunmamaktadır. Burada dikkati çeken şudur ki, taşınmaz malı olup en zengin kişi olan Es-seyyid Ahmed Ağa bin Es-seyyid Hacı Mehmed'in menzili tespit edilememiştir. Yapılan incelemede görülmüştür ki çiftliği vardır ama onun satım işlemi yapılmamıştır. Çünkü üç ayrı çiftlikteki eşyaların kaydı mevcuttur. Fakat çiftliklerin satışı yoktur (MŞS 171: 58-1). Bu sayısal veriler bize Manisalıların taşınmaz mal ediniminde barınma ihtiyaçlarını ilk sıraya koyduklarını anlatmaktadır. Bunun yanında bahsi geçen 9 kişinin de erkek olması Manisa'da kiracı olma durumunun varlığına işaret etmektedir. Bu savı güçlendiren bir başka kanıt, 110 tereke sahibinin sadece 75'inde taşınmaz malın bulunmasıdır. Ancak sadece bu verilerden hareketle kiracılık olgusuyla ilgili kesin rakamlara ulaşamaz. Fakat varlığıyla ilgili öngöründe bulunmak mümkündür.

Günümüzün evi olan mülk menziller bazen farklı şekillerde kayıt altına alınmıştır. Bu fark evin müstemilatının ya da yapıldığı malzemenin ne olduğunun belirtilmesinden kaynaklanmamaktadır. Bu veriler genellikle "menzil", ya da "menzil der mahalle-i mezbûr" şeklinde kaydedilmiştir. Bazen de kayıtların "Menzil-i harici ve dâhili der mahalle-i mezbûr" şeklinde tutulduğu görülmüştür. Bu tür evlerin daha pahalı bahçeli bir yapılar bütünü olduğu düşünülmektedir ki yapılan incelemede fakir diyebileceğimiz kişilerin evlerinin böyle olmadığı görülmüştür. Çünkü Ek I'de de görüleceği gibi küçükten büyüğe doğru yapılan sıralamada 40. sıradaki tereke sahibinden sonra bu tip menzil tanımları vardır.

¹³ Benzer tespitler için bkz. Şahin Sonyıldırım, *a.g.e.*, s.99.

Menzillerin bazen hisseli ya da ortak olarak satın alındığı görülmüştür. Mesela Nifli Zade Mahallesi'nden El-hâc Mustafa Bin Abdülkerim'in 30 kuruş değerinde nısıf menzili bulunmaktadır (MŞS 171: 219-3). Bu konuya güzel bir örnek de 18 Cemâziye'l-evvel 1118 (28 Ağustos 1706) tarihli kayda göre Hatice bint Hacı İvaz'ın eşi ile "müşterek iştirâ" ettikleri 17 kuruş değerinde menzili verilebilir (MŞS 171: 208-1).

Menzil fiyatlarının da çok değişik aralıklarda olduğu görülmüştür. En düşük menzil fiyatı 4 kuruş ile Hacı İlyas-ı Sagîr Mahallesi'nden Mustafa bin Mehmed'in terekesinde tespit edilmiştir (MŞS 171: 219-2). En yüksek menzil ise İbrahim Mahallesi'nden "dâhiliye ve hariciye" olarak tanımlanan menzildir. Ki bu kişinin ortalamanın üstünde hayatı olduğu anlaşılmaktadır. Menzilin fiyatı 2000 kuruştur (MŞS 171: 34-1).

4. Ekonomik Faaliyetlerin Yapıldığı Taşınmaz Mallar

Bu bölüm kendi içinde üç alt başlık altında incelenebilir: Bağ ve bahçeler, dükkânlar, değirmen ve diğerleri. İnsan geçiminde başat rol oynayan bu taşınmaz mallar, Manisalıların ekonomik alanda nelerle meşgul olduklarını göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

4.1. Bağ ve Bahçeler

Bağ, üzüm kütükleri olan üzüm yetiştirilen yer olarak tanımlanmıştır. Diğer tanım da "bahçe, çiçeklik, ağaçlık yer, bostan" şeklindedir (Ayverdi, 2010: 102). Manisa ve çevresinde bağcılığın yapıldığı bilinmektedir.¹⁴ Bu bilgiyi doğrular şekilde, tereke kayıtlarına bağlı tespit edilen taşınmazlar içinde menzilden sonra en sık rastlanan taşınmaz maldır. Fiyatları da dönüm başına ortalama 10 kuruştur. Fakat bir dönüm bağ, Tablo I'e de bakıldığında görüleceği üzere belirtilen daha az ya da daha çok değerde olabilmektedir. Bağların bazen sadece "bağ" şeklinde kaydedilirken, bazen de "Kara Çay tımârında 3 dönüm bağ" örneğinde olduğu gibi yerinin belirtildiği görülmüştür (MŞS 171: 69-2). Kayıtlarda bir de "1 dönüm bağ yeri 5 guruş" şeklinde veriye rastlanmıştır ki bu arazinin henüz işlenip üretime kazandırılmayan bir toprak parçası olduğu düşünülebilir (MŞS 171: 88-2).

Bahsi geçen defter incelendiğinde sık olmamakla birlikte bahçelere de rastlanmıştır. Bunlardan ilki zeytin bahçesidir. İki kişide zeytin bahçesi kaydına rastlanmıştır. Bunlardan biri El-hâc Osman Ağa bin Mehmed

¹⁴Yüzyıl farklı da olsa örneklem olabileceği düşüncesiyle 17. yüzyılın ortalarında Manisa'da yetişen ürünler şu şekilde belirtilmiştir: Duhan (tütün), buğday, badem, susam, arpa, üzüm, penbe. Halil Atabey, *Manisa'nın 79 Numaralı Şer'îyye Sicil Defteri (h. 1049-1050) Transkripsiyonu ve Değerlendirilmesi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2014, s. 451.

Çavuş'tur ve zeytin bahçesinin değeri 100 kuruştur (MŞS 171: 226-1). Diğeri de Sakarkaya Karyesi'nde Arab Ali bin Abdullah'tır ve zeytin bahçesinin değeri 20 kuruştur (MŞS 171: 244-1). Bu kısımda ele alınabilecek bir başka veri, Bektaş-ı Sagîr Mahallesi'nden Mehmed bin Ali'ye aittir. Tarlasında 5 kuruş değerinde kavak ve söğüt eşcârı bulunmaktadır (MŞS 171: 80-1). Bunun dışında bir tane bahçe yeri, bir tane de sebze bahçesi kayıtlarına rastlanmıştır (MŞS 171: 245-1; 58-1).

4.2. Dükkânlar

İçinde perakende eşya satılan veya küçük imalat yapılan işyeri olarak tanımlanan dükkânlara dair pek çok veri tespit edilmiştir (Ayverdi, 2010: 312). Bu veriler sayesinde Manisalıların yaptığı iş kollarıyla ilgili fikir sahibi olmak mümkün olmaktadır. Dükkân, mülk menzil ve bağdan sonra en çok karşılaşılan taşınmaz maldır. Burada dikkat çekmek istediğimiz husus şudur: ticari alım satım ya da küçük çaplı üretim faaliyeti yapılan bu dükkânların farklı farklı kişilerce tek tek olduğu gibi, "bir topluluk" şeklinde tek bir kişinin elinde de toplandığı görülmüştür. Şöyle ki, 75 kişiden 9 kişinin dükkânı vardır. Bunlardan 6 kişinin 12 ile 200 kuruş arasında değişen değerlerde dükkânlarının olduğu görülmüştür. Ki terekelerine bakıldığında bu kişilerin geçimlerini bu dükkânlardan sağladığı anlaşılabilmektedir. Üç kişinin de dükkân hissesi vardır. Bir kadının da dükkân hissesi olduğu tespit edilmiştir.¹⁵

Burada dükkân sahipliğiyle ilgili asıl dikkati çeken, Es-seyyid Ahmed Ağa bin Es-seyyid Hacı Mehmed'dir. Bu şahsın, toplam 26 tane dükkânı ya da dükkân hissesi bulunmaktadır. Bunlar börekçi dükkânı örneğinde olduğu gibi maharet isteyen iş kolunun yanında, bakkal dükkânı örneğinde olduğu gibi mal alım satımı üzerinedir.¹⁶ Bir kişinin bu kadar geniş bir yelpazede meslek yapılanması içine giremeyeceği malumdur. O halde bu taşınmaz mal yapılanmasının sorgulanması gerekmektedir ki, ilk izlenim pek çok zenginde görüldüğü gibi kira geliri sağlama gayesidir.

4.3. Diğer Taşınmaz Mallar

Rastlanan diğer taşınmazlar içinde ilk dikkati çeken değirmendir. Üç değirmen kaydına rastlanmıştır ki bunların sahibi Es-seyyid Ahmed Ağa bin Es-seyyid Hacı Mehmed'dir. Farklı büyüklüklerde olduğu anlaşılan değirmenlerinin değerleri 300 ile 1300 kuruş arasında değişmektedir. Aynı kişinin malları içinde 200 kuruş değerinde kiremidhane? ve

¹⁵Aslında kadın terekelerinde hiç dükkâna rastlanmamıştır. Fakat bir erkeğin terekesinde eşi ölünce ondan miras kalan dükkân hissesinden bahsedilmektedir. Bu da kadının ekonomik hayattaki yerine dair izler taşınması bakımından önemlidir. MŞS 171, s. 205-1.

¹⁶Bkz. Tablo I.

Yahudihane hissesi kaydına rastlanmıştır (MŞS 171: 58-1). Bunun yanında dört kişinin de yağhanesinin varlığı tespit edilmiştir. Ki yağhanelerin ortalama 200 kuruşla hiç de azımsanamayacak fiyatlarının olduğu görülmüştür. Bu verilerden Manisa'da pek çok iş kolunda çalışıldığını ve zeytin üretiminin de varlığını tespit edebiliriz.

5. Servet ve Taşınmaz Mal İlişkisi

Son dönemde tereke kayıtlarına dayalı olarak servet analizi yapmayı hedefleyen çalışmalar vardır. Bu çalışmalarda görülmüştür ki servet, statü ve değerli mal edinimi arasında bir doğru orantı vardır. İşte bu değerli mal kavramı ise değişkendir. Yani bir kişi malını taşınmaza yatırırken diğeri altın ve mücevherde karar kılabilir. Ya da pek çok alanda birden faaliyet gösterebilir.¹⁷ Bu durum taşınmaz mallar bazında Manisa'da nasıl bir örnek oluşturmuştur peki? Bunu bulabilmek için birkaç hesaplama yapılmıştır. Öncelikle tüm veriler Tablo I'de görüldüğü gibi küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Tablo incelendiğinde görülecektir ki en zengin kişi 21.337, en fakir kişi 19 kuruş terekeye sahiptir.¹⁸ Dolayısıyla zengin ve fakir arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Bunun yanında taşınmazı olan bu kişilerin toplam terekeleri 61329,49 kuruştur. Bunların ortalaması ise yaklaşık 786 kuruştur. Tablo incelendiğinde görülecektir ki, bu ortalama 76. sıradaki kişinin tereke yekûnundan bile çoktur. Diğer yandan ortadaki sayı demek olan ve ortalama alınan ölçme değerlendirmelerde yardımcı hesaplama olarak kullanılan listenin "medyan"ı ise yaklaşık 180 kuruştur. Aslında en zengin kişinin tereke toplamının genel toplamın üçte biri olduğu vurgulanıldığında da söylenmek istenilene yaklaşılmış olur. Özetle söylenilmek istenen, medyanı da göz önünde tutarak, 18. yüzyılın başlarında Manisa'da fakir kişiler daha çoğunlukta idi. Muhtemelen servetinin tamamının bizim incelediğimiz defterde yer almayan yine de defterin en zengin kişisi olan

¹⁷Aynı dönemi kapsayan örnek için bkz. Gülser Oğuz, *Bir Osmanlı Kentinde Taşınır ve Taşınmaz Mal Varlığına Dayalı Servet Analizi: Edirne Örneği*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Ankara 2013, s.187,189, 267.

¹⁸19 kuruşun neyi ifade ettiğini defterin tarihine yakın bir tarihe ait Manisa'da temel ihtiyaç maddelerinin fiyatlarını vererek tahayyül etmek mümkündür. Mesela, Badem kıyyesi 45 akçe, bürülce kıyyesi 4 akçe, sabun kıyyesi 24 akçe, bal kıyye-i Osmanî 1: 12 akçe, ceviz kıyyesi 60 akçe tespit edilmiştir. Bkz. Zeynep İnce, *Patrona İsyanının Gölgesinde (1730-1731) Batı Anadolu'da Sosyal Hayat ve Osmanlı Müesseseleri*, Adnan menderes üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın,2014, s.137-138; 1147 senesi Receb ayının 28'inde (23 Aralık 1734) Manisa'da ekmek narhı şu şekilde belirlenmiştir: 'İşbu sene-i seb'a ve erbain ve miye ve elf Receb-ü'l hayrının yirmi sekizinci günü cümle marifetiyle yüz beş dirhem nân-ı aziz iki akçeye ve seksen dirhem nân-aziz-i has iki akçeye olmak üzere mûsalaha ve mürasele olundu.' İnce, *a.g.e.*,s.139. incelediğimiz defterde 1 kuruş 120 akçedir.

Es-seyyid Ahmed Ağa bin Es-seyyid Hacı Mehmed aslında ortalamanın yükselmesine tek başına sebep olmuştur. Ki onun bir ön sırasında yer alan ve ikinci en zengin olan El-hâc Osman Ağa bin Mehmed Çavuş'un terekesi 9203,5 kuruştur ve bu en zengin kişininkinin yarısından da az bir meblağdır. Demek ki Manisa'da 18. yüzyılın başında zengin ile fakir arasında büyük fark bulunmaktadır.

Taşınmaz mal sahipliği ile servet arasındaki ilişkiye gelince elde edilen sonuç iki şekildedir. Öncelikle iki kavram arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Taşınmaz malı olan zenginlerin bu mallarının çok değerli olduğu ve hatta pek çok alana yayıldığı tespit edilmiştir. Yani değerli bir menzil, dükkânlar, bağlar ve hatta değirmen ve yağhane gibi. Bu da zengin olan kişilerin zenginliklerini yaşadıkları mekâna yansıttıklarını ve para kazanma şekillerini de çeşitlendirdiklerini anlatmaktadır.

Diğer yandan taşınmaz mal sahibi olmak için illa zengin olunması gerekmediği de elde edilen bir başka sonuçtur. Dilşikâr Mahallesi'nden Asiye? Bint Esihan? örneğinde olduğu gibi 19 kuruş tereke yekûnu olan kişi 15 kuruş değerinde bir taşınmaz mal sahibidir (MŞS 171:74-1). Tabi buradaki doğru orantı da açıktır: Kişi serveti oranında taşınmaz mala sahip olabilmektedir. Yani fakirler malumdur ki güçleri oranında konforlu bir mülk sahibi olabilmektedirler.

6. Zenginlerin Taşınmaz Mal Yapılanması ve Hayatlarına Dair İzler

Bu güne kadar yapılan pek çok çalışmada 18. yüzyılda zengin kişilerin taşınmaz mal yapılanmalarıyla ilgili benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu da kişilerin değerli taşınmazların sahipliği -ki bu bazen çiftlik denilen içinde tarım ve hayvancılık gibi faaliyetlerin yapıldığı kompleks yapılardır¹⁹, genellikle unvan sahipliği, karmaşık alacak verecek ilişkisi, değerli mücevherler ve nakit para sahipliği şeklinde özetlenebilir (Oğuz, 2013: 184, 190,192). Bu yapılanmayı gösteren kişilerin çiftliklerinde geçimlik tarım ve hayvancılıktan ziyade pazara yönelik çalışmaların yapıldığı öne sürülmüştür (Keyder, 2010: 19; İnalçık, 2010: 19). Yine diğer taşınmazlarda da kişinin geçimini sağlama gayesinin ötesinde daha çok gelir elde etmenin farklı arayışlarının yansımaları izlenimi mevcuttur. Bu yapılanmanın 18. yüzyılın başından itibaren varlığı bilinmektedir. Manisa bölgesi için de durum böyledir. Nagata'nın bu konudaki tespiti, 18. yüzyıldan itibaren başta Karaosmanoğulları olmak üzere çeşitli kimseler tarafından tarla ve çiftlikler meydana getirilmek suretiyle ovanın taşıdığı

¹⁹Çiftliklerin doğuşu ve yapıları ile ilgili bkz. Halil İnalçık, 'Çiftliklerin Doğuşu: Devlet, Toprak Sahipleri ve Kiracılar', *Osmanlı'da Toprak Mülkiyeti ve Ticari Tarım*, Ed. Çağlar Keyder-Faruk Tabak, İstanbul 2010, s. 24.

üretim gücü iyice ortaya çıkarıldığı şeklindedir (Nagata, 1992: 14). Bu noktada bizim verilerimizdeki en zengin birkaç kişinin hayatına bakmak yerinde olacaktır.

İlk örnek İmâd Mahallesi'nden Es-seyyid Ahmed Ağa bin Es-seyyid Hacı Mehmed'dir. Onunla ilgili veriler incelendiğinde eşyalarının diğer tereke sahipleriyle karşılaştırıldığında ortalamanın üstünde olduğu anlaşılmaktadır. Çiftliklerinin değeri kaydedilmese de üç çiftliğinden gelen eşyaların listesi mevcuttur. Demek ki bu kişiyle ilgili mal varlığı listesi eksiktir. Kayıtlar incelendiğinde arpa buğday gibi hububatların önemli derecede mallarının içinde sayıldığı görülmektedir. Es-seyyid Ahmed Ağa bin Es-seyyid Hacı Mehmed'in Hüseyin'de 15 kuruş, Ahmed'de 10 kuruş, Yusuf'da 30 kuruş, Osman'da 10 kuruş, Mahmud'da 20 kuruş, Mustafa'da 13 kuruş, Veli'de 6 kuruş alacağı kalmıştır. Aynı yerde bir de "der zimmet-i müste'cir-i değirmenciyan 700 keyl buğday" kaydı bulunmaktadır. Bu kişilerin onun ortakçısı olduğu kaydı da mevcuttur.²⁰ İşte bu veri, Es-seyyid Ahmed Ağa bin Es-seyyid Hacı Mehmed'in kredi kaynağı olma ihtimalini akla getirmektedir. Bu kişiyle ilgili dikkat çeken bir başka husus, çok sayıda büyük baş hayvanının varlığıdır. İnek, camız, öküz, koyun ve at gibi hayvanların yanında develerin de varlığı dikkat çekicidir. Dolayısıyla Es-seyyid Ahmed Ağa'nın bu hayvanları tarımda iş gücü olarak kullanmasının yanında etinden ve sütünde de yararlanma ihtimalinin olduğu ve bunların bahsi geçen maksatla kullanıldığı düşünüldüğünde bir evi beslemenin çok ötesinde bir sayıda olduğu açıktır. Ayrıca develerin varlığı, yukarıda da işaret edildiği gibi, acaba adı geçen kişinin de bu hayvanları ticari nakilde kullandığı mıydı sorusunu aklımıza getirmektedir.²¹

Es-seyyid Ahmed Ağa bin Es-seyyid Hacı Mehmed'in dikkat çeken bir diğer servet yapılanması sahip olduğu taşınmaz mallardır. Tablo I'de görüldüğü üzere, çok sayıda dükkân ve dükkân hissesi, değirmenleri, yağhanesi ve sebze bahçesi onun çeşitlenen para kazanma şekillerinin örnekleridir. Bu kadar çok ticari mekânı tek başına kendinin işletemeyeceği malum olan Es-seyyid Ahmed Ağa bin Es-seyyid Hacı

²⁰Ortakçılık ile ilgili verilere bölgede başka çalışmalarda da tespit edilmiştir. Yuzo Nagata, '16. Yüzyılda Manisa Köyleri...' s. 744-745. Ortakçı kullar ilgili detaylı bilgi için bkz. Ömer Lütü Barkan, XV ve XVI. Asırlarda Osmanlı İmparatorluğu'nda Toprak İşçiliğinin Organizasyon Şekilleri' *Türkiye'de Toprak Meselesi-Toplu Eserleri*, İstanbul 1980, s.575-724. Manisa'da 19. yüzyılın ortalarına dair yapılan bir çalışmada ortakçılığın en yaygın mesleklerden biri olduğu tespit edilmiştir. Belber, 'a.g.m.', s. 244.

²¹Mesela daha sonra bölgede etkin olacağı bilinen Karaosmanoğullarının deve taşımacılığıyla ilgilendiği bilinmektedir. Yuzo Nagata, 'Manisa Şer'i Mahkeme Sicil Defterlerinden Birkaç Not', OTAM, Sa 3, 1992, s.287.

Mehmed'in bu taşınmazların kira gelirinden yararlandığı düşünülebilir. Belki de bu taşınmazlar onun parasını güvenilir bir yatırım aracına çevirmesinin yoluydu.

Es-seyyid Ahmed Ağa bin Es-seyyid Hacı Mehmed'in kaydında dikkat çeken bir başka husus da toplam 6001 kuruşluk borç ödemesidir. Yüksek meblağlarda olan bu borçların kişilere hatta “deyn-i müsbet berây-ı vakf-ı hırka-i şerif 110” kaydında olduğu gibi vakfa olduğu görülmüştür. 6001 kuruşluk borcun o günün şartlarında çok yüksek bir meblağ olduğunu, Tablo I'deki kişilerin tereke yekûnlarına bakarak da anlamak mümkündür. Taşındığı “ağa”²² unvanından aynı zamanda askeri sınıf üyesi olma ihtimali bulunan bu zat, karmaşık alacak verecek ilişkileri ve farklılaşan taşınmaz mal yapılanması aynı zamanda tarım ve hayvancılıkla uğraşması bakımından yukarıda ifade edilen bazı askeri sınıf üyelerinin 18. yüzyıldaki servet yapılanmasının Manisa örneği gibidir.

İkinci örnek de El-hâc Osman Ağa bin Mehmed Çavuş'tur (MŞS 171: 226-1). 4 Safer 1118 (18 Mayıs 1706) tarihli kayıttan, 9203,5 kuruşluk terekesiyle en zengin ikinci kişi olan El-hâc Osman Ağa'nın, unvanı dikkat çekicidir. Yaşadığı karyede ve Manisa'da bulunan pahalı mülk menzili, yağhanesi, dükkân hissesi ve bağıyla Es-seyyid Ahmed Ağa'nın yolunda gittiği izlenimi vardır. Bunun dışında canlı havyaları ve pek çok kişide alacağı olan bu askeri sınıf üyesinin de ekonomik olarak farklı alanlara yöneldiği söylenilebilir.

7. Taşınmaz Malı Olan Manisalı Kadınlar

171 numaralı Manisa Şer'îye Sicili'nin içinde herhangi bir taşınmaz malı olan 18 kadın bulunmaktadır.²³ Yapılan incelemede herhangi bir taşınmazı olan kadınların hepsinin farklı fiyatlarda mülk menziline olduğu görülmüştür. Yani taşınmazı olan kadınların önceliği, barınma

²²Ağa unvanıyla ilgili bkz. Faruk Sümer, 'Ağa', *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 1, İstanbul 1992, s. 451-452.

²³Kadınların da taşınmaz mal alıp satımında etkin oldukları başka çalışmalarda da tespit edilmiştir. Şahin Sonyıldırım, *a.g.e.*, s.100. Kadınların taşınmaz mal ediniminde bölgelere göre bazı farklı sonuçların olabildiği ortaya çıkmıştır. Bkz. Suraiya Faroqhi, *Osmanlı Dünyasında Üretmek, Pazarlamak, Yaşamak*, Çev. Gül Çağalı Güven- Özgür Türesay, İstanbul, 2003, s. 250; Kadınların Taşınmaz malları ile ilgili bkz. Mary Ann Fay, 'Kadınlar ve Vakıflar: 18. Yüzyıl Mısır'ında Mülkiyet, İktidar ve Toplumsal Cinsiyetin Nüfuz Alanı', *Modernleşmenin Eşiğinde Osmanlı Kadınları*, Ed. Madeline C. Zilfi, Çev. Necmiye Alpay, Birinci Baskı, İstanbul, 2000, TVY, s. 34-35; Fatma Müge Göçek, - Marc David Bear, '18. Yüzyıl Galata Kadı Sicillerinde Osmanlı Kadınlarının Toplumsal Sınırları', *Modernleşmenin Eşiğinde Osmanlı Kadınları*, Ed. Madeline C. Zilfi, Çev. Necmiye Alpay, İstanbul, 2000, s.36.

ihtiyaçlarının karşılanmasından yana olmuştur. Aşağıdaki tablo incelendiğinde de birkaç kişinin de bağ sahibi olduğu anlaşılan verilerde en ilginç örnek, Hatice bin Hacı İvaz'dır. Çünkü Hatice'nin eşiyle müşterek aldığı menzili ve bağı bulunmaktadır (MŞS 171: 208-1). Bu kadının toplumdaki yerini göstermesi bakımından güzel bir örnektir.²⁴

8. Taşınmaz Malı Olan Gayrimüslimler

İncelenen defterde taşınmaz malı olan üç gayri Müslim tespit edilmiştir. Bunlardan birinin Ermeni olduğu belirtilmiştir. 7 Zi'l-kade 1117 (20 Şubat 1706) tarihli kayda göre Ermeniyân-ı bâlâ Mahallesi'nden Sinan veled-i Arslan nam Ermeni'nin 30 kuruş değerinde menzili bulunmaktadır (MŞS 171: 220-1). Diğer iki kişi ise 100 kuruş değerinde menzili olan Kusta? Veled-i Yani (MŞS 171: 98-2) ile 30 kuruş menzili ve 20 kuruş bağı olan Kuru? Veled-i Durmuş?'tur (MŞS 171: 94-1). Verilerin azlığı fikir yürütmemize engel oluşturmaktadır.

9. Taşınmaz Malı Olan Köylüler

Osmanlı döneminde karye günümüzün köyü olarak nitelenebilecek yerlerdir. Burada oturan kişiler de kadı ile ilgili herhangi bir işi varsa bağlı oldukları kazanın kadısına giderlerdi. Dolayısıyla Şer'îye Sicillerinde karyelere ait kayıtların bulunması doğaldır.

Taşınmaz malı olanlardan sadece 4 kişinin Manisa'nın karyelerinden olduğu tespit edilmiştir. Bu kişilerden El-hâc Osman Ağa bin Mehmed Çavuş oldukça dikkat çekicidir. 4 Safer 1118 (18 Mayıs 1706) tarihli kayda göre bu kişinin en zengin ikinci kişi olduğu ve Yaya ? Karyesindeki dâhiliye ve hariciye menzilinın 400 kuruş olduğu ve şehirde de 700 kuruş değerinde menzilinın olduğu görülmüştür. Bu zatın dükkân hisseleri ve yağhanesi dikkat çeken yatırım araçlarıdır(MŞS 171: 226-1). Görülen o ki belki de El-hâc Osman Ağa, servetini merkezdeki para akışıyla desteklemeye çalışan bir müteşebbisti. Ya da zaten şehirliydi ve gelirini artırmak için köyde toprağa yatırım yapan bir askeri sınıf üyesiydi. El-hâc Osman Ağa'nın çok sayıda hayvanının olması da dikkat

²⁴Bu tür ortaklıklar başka çalışmalarda da tespit edilmiştir. Sonyıldırım, *a.g.e.*, s.97. Kadının Osmanlı toplumunda pek çok alanda pasif bir yerlerinin olmadığı bilinmektedir. Bu durum çalışmalarla da ortaya konulmuştur. Aryeh Shmuelevitz, 'Osmanlı İmparatorluğu'nda Kadının Sosyo Ekonomik Statüsü: XIX Yüzyılın Başlarında Yafa Kadınlarının Durumu', *Türkler*, c. 14, s.25.

çekici bir başka unsurdur ki bu servet yapılanması başka çalışmalarda da tespit edilmiştir.²⁵

Diğer iki kayıt Sakarkaya nam karyeye aittir. Bunlardan biri zeytin bahçesi ve iki dönüm bağının olduğunu öğrendiğimiz Arab Ali bin Abdullah, diğeri de bir menzil kaydı olan Es-seyyid Hacı Mehmed bin Es-seyyid Ali'dir. Arab Ali'nin terekesinde kendi yağında kavru lan bir kişi izlenimi bulunmaktadır (MŞS 171: 244-1). Sadece taşınmazı olarak evi bulunan Es-seyyid Hacı Mehmed ise gelirini hayvancılık ve ticaretten sağlıyor gibidir. Çünkü hububatı ve hayvanlarıyla beraber 16 devesinin olması dikkate değerdir. Belki de bu develeri ticari nakil işinde bile kullanıyordu. Onunla ilgili kayda değer bir diğer şey alacaklarının olmasıdır. 909 kuruşluk terekesiyle de karyeli Es-seyyid Hacı Mehmed'in aslında ortalamanın üstünde hayatının olduğu söylenebilir (MŞS 171: 248-1). Dördüncü kişi de Kuru? Veled-i Durmuş? Nam zimmîdir ve menzil ve bağıyla kendi halinde bir köylü izlenimi vermektedir (MŞS 171: 94-1).

Sonuç

Çalışmanın başlangıcında tereke kayıtlarının sosyo ekonomik tarih çalışmaları için ne kadar değerli kaynaklar olduğu ifade edilmişti. Bunu destekler şekilde 171 numaralı Manisa Şer'îye Sicili'ndeki tereke kayıtlarına dayalı olarak yapılan bu çalışma, pek çok veri sayesinde önemli çıkarımlarda bulunmamızı sağlamıştır.

Öncelikle en çok tercih edilen taşınmaz malların geniş bir fiyat aralığı olan mülk menziller olduğu tespit edilmiştir. Bu da insanların taşınmaz ediniminde ilk tercihinin barınma ihtiyacından yana olduğunu göstermektedir. Daha sonrasında en sık rastlanan taşınmaz çeşidi "bağ"dır ki bölgedeki bilinen üzüm yetiştiriciliğinin teyidi niteliğindedir. Bunun yanında zeytin, sebze, kavak ve söğüt bahçelerinin tespiti kişilerin geçim kaynakları hakkında bilgi veren verilerdendir. Diğer dükkânların tespiti bölgedeki esnaf faaliyetleri ve ticari faaliyetlerle ilgili fikir verir niteliktedir. Verilerden bu faaliyetlerin çok geniş yelpazede olduğu da görülmüştür. Fakir ve ortalama hayat süren insanların tereke kayıtlarındaki taşınmaz mallarla karınca kararınca kendi hayatlarını idame ettirdikleri anlaşılmaktadır.

Servet, unvan ve taşınmaz mal arasındaki ilişkinin varlığına gelince elde edilen sonuçlar şunlardır: Öncelikle bu üç kavram arasında bir bağın varlığı tespit edilmiştir. En zengin iki kişinin ağa unvanıyla beraber

²⁵Benzer tespitler için bkz. Zafer Karademir, 'Sivas Ağa Sınıfının Sosyo-Ekonomik Durumuna Dair Bir İnceleme (1780-1831)', *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sa.14, Ankara 2011, s. 191; Oğuz, a.g.e., s. 249.

taşınmaz malları ve hayvanlarıyla benzer refleksler gösterdiği anlaşılmaktadır. Özellikle en zengin kişinin varlığını tespit ettiğimiz üç çiftliği, pek çok dükkân ya da dükkân hissesi, değirmenleri, Yahudi hanesi gibi taşınmazları onun şehrin her yanına servetini bir ağ gibi yaydığını göstermektedir. Tarım ticaret, hayvancılık ve alacak verecek ilişkileriyle bu kişiler sanki ayan olarak nitelenen kişilerin minyatürü imajını çizmektedirler. Servetlerinin garantörünün de taşınmaz mallar olduğu da terekelerine bakılarak hissedilebilmektedir.

Ek 1:Taşınmaz Malların Listesi

Mahalle/ Köy Yer no	Adı	Taşınmaz mallar	Malın değeri	Tere ke yekû n	Tarih
İbrahim 34/1	?Ali Paşa bint Halil	Menzil 2000, menzil 300.	2300	?	1115
Dilşikâr 74/1	Asiye? Bint Esihan?	Menzil 15.	15	19	1116
Dere 223/2	Nevcivan bint Abdullah	Menzil 16.	16	27	1117
? Hisar 70/1	Kerime bint Civan	Menzil 18.	18	44,8	1116
Ali 223/1	Mihri bint Yusuf	Nısf menzil 12,5.	12,5	50,6	1119
Ermeniyân- ı bâlâ 220/1	Sinan veled Arslan	Menzil 30.	30	51	1117
Sakalar 206/1	Molla Hasan Bin ?	Menzil 30.	30	53	1118
Bektaş-1 Sagır	?	Menzil 15.	15	55	1113

21/1					
İlyas-1 Kebîr 236/1	Aişe bint Abdullah	Menzil 18, 2 dönüm bağ 18.	36	55	1118
Bektaş-1 Sagîr 80/1	Mehmed bin Ali	Kavak ve söğüd iştârı 5.	5	57	1115
Bektaş-1 Sagîr 71/2	Kerime bint Abdullah	Menzil 12, 1 dönüm bağ 4,5.	16,5	58,5	1116
Yarhasanla r 237/1	Mustafa bin Abdullah	2 dönüm bağ 27, 3 dönüm bağ 30.	57	63	1118
Hakî Baba 65/1	Es-seyyid Mehmed bin Abdülkerim	1,5 dönüm bağ 30,5	30,5	64,5	1115
Es-seyyid Halil 86/1	Sandukcu Emrullah	2 dönüm bağ 25, bağ 5.	30	68	1116
Dilşikar 69/1	Aişe bint Ali	Menzil 30, 2 dönüm bağ 10.	40	74	1117
Yaviler 43/1	Receb bin Kadir	Arsa 5, bağ 10.	15	76	1116
Hâkî Baba 88/2	Hasan bin Hacı Süleyman	Menzil 10, 1,5 dönüm bağ 20, 2 dönüm bağ 10, bağ yeri 5.	45	80	1116
Bektaş-1 Kebîr 234/1	Hacı Süleyman bin Bektaş	Menzil 50.	50	87	1118
Hacı İlyas-1 Sagîr 219/2	Mustafa bin Mehmed	Menzil 4, 2 dönüm bağ 40.	44	92,5	1117
Sa'dâbâd	Hacı Halil	Menzil 40, 1	45	93,5	1117

253/2	bin Abdullah	dönüm bağ 5.			
Gürhan 38/1	Aişe bint Mustafa	Menzil 20.	20	100	1116
Camî-i Kebîr 98/1	Emine bint Hacı	Menzil 50.	50	101	1116
Sa'dâbâd 107/1	Eskici Mustafa Beşe bin Mehmed	2 dönüm bağ 25, Menzil 20.	45	104	1117
Alay Bey 253/1	Fatma bint pir Mehmed	Menzil 40, 2 dönüm bağ 10.	50	104	1117
İmâd 44/2	Leblebici Hüseyin Çelebi bin Veli	Menzil 50.	50	108	1116
Rumiyân 98/2	Kusta veled Yani	Menzil 100.	100	110	1116
- 94/1	Kuru veled Durmuş	Menzil 30, bağ 2.	32	118	1116
Yarhasanlar 209/1	Süleyman bin Sadık	Menzil 30, 2 dönüm bağ 5.	35	118	1118
Alay Bey 33/1	? bint Mehmed	Menzil 50, 2 dönüm bağ 18.	68	122	1116
Gürhan 221/2	El-hâc Mustafa bin Abdullah	Menzil 70.	70	123	1117
Derviş Ağa 47/2	Boyacı Mustafa bin Ali	Menzil 40.	40	127, 5	1116

Ali Ağa 94/2	El-hâc Mehmed bin hacı Hasan	Menzil 80.	80	128	1116
Hakî Baba 95/3	Kadri bin Hamza	Menzil 40, bağ 20.	60	134	1116
Çarşu 242/1	? Beşe bin Halil	Menzil 40, dükkân 30, 3,5 dönüm bağ 25.	95	144	1117
Hacı İvaz Paşa 25/3	Kasab Halil Beşe bin Abdullah	Menzil 112,5 bağ 16.	128,5	180	1115
Kara Yunus 208/1	Hatice bint Hacı İvaz	Müşterek menzil 17, müşterek bağ 8.	25	180	1118
Hâkî Baba 29/1	El-hâc Mustafa bin Abdullah	Menzil 100.	100	182	1115
Nifli Zade 219/3	El-hâc Mustafa Bin Abdülkeri m	Nısıf menzil 30.	30	185	1117
Gürhâne 66/2	El-hâc Ahmed bin Mahmud	Menzil 40.	40	196	1115
İbrahim Çelebi 81/1	Gökmen İbrahim bin Sefer	Menzil 100, 2 dönüm bağ 20, dükkân 20.	140	203, 5	1115

Ali ? 85/1	Ali Bin Mustafa	5 dönüm bağ 100, 2,5 dönüm bağ 30, bağ-ı harab 5.	155	210	1116
Derviş Ağa 254/1	Mustafa bin Ali	Menzil 100, dükkân 30.	130	228	1117
Cami-i Kebîr 29/2	Aişe bint Hacı Mustafa	Menzil 80.	80	229	1115
Yarhasanla r 66/1	Halil bin Mazlı?	Menzil 50, bağ 15.	65	229, 5	1115
Hacı İvaz Paşa 69/2	Hacı Osman bin Hacı Ömer	Menzil 100, 3 dönüm bağ, 40, Dekâkîn bab 60.	200	232	?
244-1 Sakarkaya Karyesi 244/1	Arab Ali ibn Abdullah	Zeytin Eşcarı 20, 2 dönüm bağ 20.	40	239	1117
Çapraştılar 85/2	Saliha bint Receb	Menzil 150.	150	262	1116
Kara Hisar 102/2	Hasan bin Abdullah	Menzil 140 g. bağ dönüm 20.	160	285	1117
Alay Bey 27/2	Aslan? bin Ali	Menzil 80.	80	292, 5	1113 ?
Çarşu-1 Kebîr 221/1	Abdi bin Mehmed	Menzil 200, 3 dönüm bağ 25.	225	314	1117
- 10+71	?	Menzil ve yağhâne 200.	200	321	1116
Sultaniye 205/1	Daldayza de? Mustafa	Menzil 250, 3 bab dükkândan	280	364, 49	1118

	Halil bin Mehmed	hisse 30.			
Yaviler 23/1	Ümmühan bint Hasan	Menzil 120.	120	376,5	1115 ?
Hâkî Baba 246/1	Hacı Hasan bin Ahmed	Menzil 60, Bağ 20.	80	385	1117
Çarşu 222/1	Çolak Hacı Mehmed bin Abdullah	3 dönüm Bağ 20.	20	393,5	1117
Bektaş-1 Sagîr 28/1	El-hâc Halil bin Mehmed	Menzil 233,5.	233,5	400	1113
Hüsrev Ağa 225/1	El-hâc Hüseyin bin El-hâc Mustafa	Menzil 138, 4 dönüm bağ 25, bağ 15, bağ 14, dükkân 12.	204	406	1118
Alay Bey 21/2	Mehmed bin ?	Menzil 100, Menzil 60.	160	429	1113
Hüsrev Ağa 78/2	Hacı Ağa bin Cafer Ağa	Menzil 150.	150	440	1116
Gürhâne 44/ 1	El-hâc Mehmed bin El-hâc Süleyman	Menzil 250	250	448	1116
Hüccâclar 73/1	Nalband Hacı Abdulrahman bin Ömer	Nalband dükkânı 200.	200	46	
-	Hatice bin	Menzil 80.	80	507	-

79/2	Abdullah Efendi				
Hüsrev Ağa 210/1	Yusuf Beşe bin Abdullah	Menzil 250,yağhâne 200.	450	585	1118
Bektaş-ı Sagîr 25/2	Hacı Ömer bin Ömer	Menzil 150, 2 dönüm bağ 20, 4 dönüm bağ 40.	210	624	1115 ?
Alay Bey 108/1	Ömer bin Murad	Menzil 100, Bağ 5.	105	821	1117
Sakarkaya karyesi 248/1	Es-seyyid Hacı Mehmed bin Es-seyyid Ali	Menzil 30.	30	909	1117
İmâd 64/1	Es-seyyid Ahmed Ağa bin El-hâc Mehmed	Menzil 191.	191	1102	1116
Dere 72/1	El-hâc Hasan bin Hacı Mehmed	Menzil 250, Dükkân 60, 4 dönüm bağ 40.	350	1178	1116
Derviş Ağa 47/2	Boyacı Mustafa bin Ali	Menzil 40.	40	1272	1116
Camî-i Kebîr 245/1	Hacı Halil bin İbrahim	Menzil 600, 4 dönüm bağ 20, bağça yeri 25.	645	1340	1117
Çaprastlar-ı Kebîr 38/2	Cezayirli El-hâc Ahmed Ağa bin Ali	Menzil 1000.	1000	5481 ,5	1116

Niflizade 88/1	Fatma bint Abdullah	Bağ 3,5, menzil 33.	36,5	5841	1116
Yaya ?Karyesi 226/1	El-hâc Osman Ağa bin Mehmed Çavuş	Menzil 400, menzil 700, dükkân hissesi 630, bağ 8, 1,5 dönüm bağ 8, yağhâne 150, yağhâne 100, 3 dönüm bağ 30, 5 dönüm bağ 50, 2 dönüm bağ 20, zetin içcârı 100.	2196	9203 ,5	1118
İmâd 58/1	Es-seyyid Ahmed Ağa bin Es-seyyid Hacı Mehmed	Âsiyâb 4 göz 1300, 3 göz değirmen 1200, değirmen 2 göz 300, âsiyâb 2 göz 500, değirmen 2 göz 500, börekçi dükkânı 400, boyacı dükkânı 150, mısırcı dükkânı 200, mısırcı dükkânı 100, kahve dükkân 550, yağhâne 250, sebze bağçası 200, yağhâne 100, kiremidhâne 200, bağça 300, 7 dönüm bağ 20, yekûn 6370 Sehimli malları Değirmen göz 4,	11770	21.3 37	

		bakkal dükkânı der sük-ı iplik 5, bakkal dükkânı bab 3, lelebici dükkânı 1, attar dükkânı 1, tüfenkçi dükkânı 1, abacı dükkânı 1, kasab dükkânı? 1, kasab dükkânı 1, hurdacı dükkânı 4, bıçakçı dükkânı 1, kahvehâne 1, nalband dükkânı 1, harab hâne1, duhâncı dükkânı 1, çukacı dükkânı 1, helvacı dükkânı der 1, eskici dükkânı 1, çanakçı dükkânı 3, tacir dükkânı 1, haffaf ve çizmeci dükkânı 13, dükkân 1, derzi dükkânı 2, nalçacı dükkânı 1, bezzaz dükkânı 1, yahudihâne 1, sebze bağçası 2 yekûn 5400.			
--	--	---	--	--	--

Kaynakça

Manisa Şer'îye Sicili, No 171.

Kitaplar

- Ayverdi, İ. (2010). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, İstanbul, Kubbealtı yayınları.
- Çağatay U. (1992). *Padişahların Kadınları ve Kızları*, Ankara, TTK.
- Evliya Ç. (2011). *Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyahatnamesi*, Haz. Seyit Ali Kahraman, 9. Kitap, 1. Cilt, İstanbul, YKY.
- Faroqhi, S. (2003). *Osmanlı Dünyasında Üretmek, Pazarlamak, Yaşamak*, Çev. Gül Çağalı Güven- Özgür TÜresay, İstanbul, İmge Kitabevi.
- Masters, B. (1988). *The Orijins of Western Economic Dominance in the Middle Easts*, New York-London 1988.
- Nagata, Y.(1997). *Tarihte Ayanlar Karaosmanoğulları Üzerine Bir İnceleme*, Ankara, TTK.

Tezler

- Atabey, H. (2014). *Manisa'nın 79 Numaralı Şer'îyye Sicil Defteri (h. 1049-1050) Transkripsiyonu ve Değerlendirilmesi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- İnce, Z. (2014). *Patrona İsyanının Gölgesinde (1730-1731) Batı Anadolu'da Sosyal Hayat Ve Osmanlı Müesseseleri*, Adnan menderes üniversitesi Sosyal bilimler enstitüsü Tarih anabilim dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- Oğuz, G. (2013). *Bir Osmanlı Kentinde Taşınır ve Taşınmaz Mal Varlığına Dayalı Servet Analizi: Edirne Örneği*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Sonyıldırım, Ş. (2007). *17. Yüzyılın İlk Yarısında Manisa*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Yıldız, S. (2006). *XVIII. Yüzyılda Manisa'da Gündelik Hayata İlişkin Bir Değerlendirme*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Makaleler

- Akbel, M. (2016). Tereke Kayıtlarından Hareketle Yeniçerilerin Sosyo-Ekonomik Durumları. *Tarihin Peşinde Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sa. 15, s. 257-278.
- Bakan, Ö. L. (1966). Edirne Askeri Kassamı'na Ait Tereke Defteri (1545-1659). *Belgeler*, Ankara, 1966, C. III, Sa. 5-6, s. 1-479.
- Barkan, Ö. L. (1980). XV ve XVI. Asırlarda Osmanlı İmparatorluğu'nda Toprak İşçiliğinin Organizasyon şekilleri. *Türkiye'de Toprak Meselesi-Toplu Eserleri*, İstanbul.
- Belber, F.(2013). Temettüat Kayıtlarına Göre Manisa Koldere Çiftliği/ Köyü'nün Sosyo-Ekonomik Durumu (1844-1845). *Akademik Bakış*, C. 7, Sa. 13, s. 233-268.
- Bozkurt, F. (2012). Tarih Defterleri ve Osmanlı Demografi Araştırmaları. *Tarih Dergisi*, Sayı 54 (2011 / 2), İstanbul, s. 91-120.
- Canbakal, H. (2009). Barkan'dan Bu Yana Tereke Çalışmaları. Vefatının 30. Yıldönümünde Ömer Lütfi Barkan, Türkiye Tarihçiliğine Katkıları ve Etkileri Sempozyumu, İstanbul, s.1-7.
- Çağlar, İ. M. (2015). 273 Numaralı Manisa Şer'iyeye Sicilindeki Tereke Kayıtlarına Göre Manisa'da Sosyal Hayat (1836-1837). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sa. 44, Nisan 2015, s. 198-206.
- Emecen, F. (2003). Manisa. *İslam Ansiklopedisi*, C. 27, s. 577-583.
- Erünsal, İ. E. (2012). Sosyal Ve İktisadi Tarihimize Kaynak Olarak Sahhaf Terekeleri. *Osmanlı Coğrafyası Kültürel Arşiv Mirasının Yönetimi ve Tapu Arşivlerinin Rolü Uluslar arası Kongresi*, İstanbul, s.253-277.
- Fay, M. A. (2000). Kadınlar ve Vakıflar: 18. Yüzyıl Mısır'ında Mülkiyet, İktidar ve Toplumsal Cinsiyetin Nüfuz Alanı. *Modernleşmenin Eşiğinde Osmanlı Kadınları*, Ed. Madeline C. Zilfi, Çev. Necmiye Alpay, Birinci Baskı, İstanbul, s. 27-46.
- Göçek, F. M. - Bear, M. D. (2000). 18. Yüzyıl Galata Kadı Sicillerinde Osmanlı Kadınlarının Toplumsal Sınırları. *Modernleşmenin Eşiğinde Osmanlı Kadınları*, Ed. Madeline C. Zilfi, Çev. Necmiye Alpay, İstanbul.
- İnalçık, H. (2010). Çiftliklerin Doğuşu: Devlet, Toprak Sahipleri ve Kiracılar. *Osmanlı'da Toprak Mülkiyeti ve Ticari Tarım*, Ed. Çağlar Keyder-Faruk Tabak, İstanbul, s. 15-35.

- Karademir, Z.(2011). Sivas Ağa Sınıfının Sosyo-Ekonomik Durumuna Dair Bir İnceleme (1780–1831). *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sa.14, Ankara, s. 183-210.
- Karakaya, E. (2003). Manisa Mimari. *İslam Ansiklopedisi*, C. 27, s. 583-588.
- Karakuyu, M. (2007). Manisa Şehrinde Mahallelerin Tarihsel Gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, C. 4, Sa. 2, s. 1-20.
- Kenanoğlu, M. M. (2006). Mülk. *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 31, 540-542.
- Keyder, Ç. (2010). Osmanlı İmparatorluğu'nda Büyük Ölçekli Ticari Tarım Var mıydı?. *Osmanlı'da Toprak Mülkiyeti ve Ticari Tarım*, Ed. Çağlar Keyder- Faruk Tabak, İstanbul, s. 1-15.
- Nagata, Y. (1979). 16. Yüzyılda Manisa Köyleri: 1531 Tarihli Saruhan Sancağına Ait Bir Tahrir Defterini İnceleme Denemesi. *Tarih Dergisi*, XXXII, s. 731-758.
- Nagata, Y.(1992). Manisa Şerî Mahkeme Sicil Defterlerinden Birkaç Not. *OTAM*, Sa 3, s. 285-296.
- Oğuzoğlu, Y.(1985). Sicillerdeki Tereke Kayıtlarının Kültürel Malzeme Olarak Değeri. III. Araştırma Sonuçları Toplantısı, Ankara, s. 1-4.
- Patacı, Ö. O. (2016). Osmanlı Tereke Kayıtlarının Sanat Tarihi Araştırmaları Açısından Önemine Yönelik Bazı Değerlendirmeler. *OTAM*, Sa. 40, s. 327-254.
- Sabev, O.(2012). Osmanlı Toplumsal Tarihi İçin Değerli Kaynak Teşkil Eden Tereke ve Muhallefat Kayıtları. *Osmanlı Coğrafyası Kültürel Arşiv Mirasının Yönetimi ve Tapu Arşivlerinin Rolü Uluslar arası Kongresi*, İstanbul, s. 259-272.
- Shmuelevitz, A. (2002). Osmanlı İmparatorluğu'nda Kadının Sosyo Ekonomik Statüsü: XIX Yüzyılın Başlarında Yafa Kadınlarının Durumu. *Türkler*, c. 14.
- Sümer, F. (1992). Ağa. *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 1, İstanbul, s. 451-452.
- Yavaş, D. (1997) Hafsa Sultan Külliyesi. *İslam Ansiklopedisi*, C. 15, s. 123-124.

MÜZE EĞİTİMİNİN GELİŞİMİ*

Seher Selin ÖZMEN¹

Öz: Tüm dünyada müzecilik, nadir nesnelerin nüfuz sahibi kişiler tarafından toplanmasıyla başlamıştır.18. yüzyılda bir yüzyıl kadar devam edecek kurumsallaşma sürecinde, koleksiyonların güç ve prestij gösterisi olarak elit bir zümreye sergilenmesi söz konusudur. 19. yüzyılda Fransız Devrimi'nin getirdiği özgürlük ve eşitlik fikirleri sonucunda, 1793'te Louvre'da düzenlenen halka açık ilk sergi ile günümüzde halen gelişmekte olan müze eğitimi alanında ilk adım atılmıştır. O tarihten günümüze, müze eğitimi, yaşanan politik, ekonomik, teknolojik ve dolayısı ile toplumsal dönüşümlerin etkisi altında ve değişen pedagojik yaklaşımlarla ilişki içerisinde gelişim göstermiştir. Bu gelişim sürecinde, müze eğitim uzmanlarının yetişmesi için üniversitelerde açılan müzecilik ya da müze eğitimi bölümleri, yapılan akademik çalışmalarla zenginleşen literatür ve ulusal, uluslar arası kuruluşların belirlediği ölçütler, profesyonelleşme sürecini hızlandırmıştır. Günümüzde müze eğitimi, eleştirel yaklaşımı esas alan ve bu bağlamda, koleksiyondan önce ziyaretçiyi merkeze koyan bir yapıdadır. Müzeler bugün, eğitim programlarını oluştururken farklı hedef kitlelere yönelik, farklı uygulamaları dikkate almaktadırlar. Genel olarak tüm müzelerde birincil hedef kitle olan öğrencilerin, müzelerden doğrudan eğitimi destekleyecek dolaylı ya da yaygın bir eğitim kurumu olarak yararlandırılmaları için müze-okul işbirliğini öngören programlar hazırlanmaktadır. Bunun yanı sıra interaktif uygulamalar ve internet ortamında ulaşılabilen koleksiyonlar, müze eğitimindeki güncel seçenekler olarak değerlendirilebilir. Müze eğitiminin temel amacı, müzenin sahip olduğu nesnelere ziyaretçi ile buluşturarak deneyim yoluyla öğrenme sağlamaktır.

Anahtar Sözcükler: Müze Eğitimi, Müzecilik, Eğitim.

DEVELOPMENT OF MUSEUM EDUCATION

Abstract: Museology all over the world begins with the gathering of rare objects by influential people. In the 18th century during the

* Bu makale *Sanat Eğitimi Bağlamında Müze Eğitimi ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi Askeri Müze Örneği* başlıklı yayımlanmamış doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Öğr. Gör. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Arkeoloji Bölümü. sozmen@nku.edu.tr

process of institutionalization, the collections were exhibited to an elite class as a show of power and prestige. As a result of the ideas of freedom and equality brought by the French Revolution in the 19th century, the first public exhibition in the Louvre in 1793 took the first step in the field of museum education. From that time it has been developed under the influence of the political, economic, technological, and therefore social transformations that have taken place. During this development process, the professionalization have been accelerated by museology or museum education departments in universities, the literature enriched by the academic studies and the criteria determined by national and international institutions. Today, museum education is based on a critical approach and in this context, the visitor is in focus rather than the collection. Museums are considering different applications for different target audiences. Programs aiming at museum-school cooperation are being prepared for the students as indirect educational support. In addition, interactive applications and accessible collections on the internet can be considered as current options in museum education. The main aim of the museum education is to provide learning through experience by bringing together the objects with the audiences.

Keywords: Museum Education, Museology, Education.

Giriş

19. yüzyıldan günümüze müzeler, yaygın eğitim kurumları olma yolunda büyük ilerleme kaydetmişlerdir. Müze eğitimi, çağdaş eğitim anlayışının bir parçası olarak farklı deneyimler yoluyla yaşam boyu kazanılan davranış değişikliklerini yönlendirmede örgün eğitime büyük oranda katkı sağlayan bir duruma gelmiştir. Örgün/doğrudan eğitim (Formal education), yapılandırılmış içerikler ile tasarlanmış, müfredat, ortam ve yönetim açısından belirli kurallara ve yönetmeliklere dayalı, öğrenen açısından amaçlı ve kasıtlı, diploma ya da sertifika gibi resmi tanınırlığı olan bir öğrenme biçimidir. Açık eğitim (Non-formal education), doğrudan öğrenme olarak tasarlanmamış fakat önemli öğrenme öğeleri içeren etkinliklerle yapılan, öğrenen açısından amaçlı veya kasıtlı olmakla birlikte açık öğrenme, uzaktan öğrenme ve mektupla öğrenme gibi yüz yüze bir ortamda yapılmasına gerek olmayan eğitim yöntemidir. Yaygın eğitim (Informal education), deneysel ya da rastgele öğrenme olarak da anılır. Öğrenme amaçları, öğrenme zamanı ya da desteği açısından yapılandırılmamıştır. Yaygın eğitim, günlük yaşam içerisindeki öğrenmelerdir ancak etkinlikler müfredat kapsamında ya da amaçlı gerçekleştirilirse artık örgün ya da açık bir süreç haline gelir.

Günümüzde müze eğitimi söz konusu olduğunda bu eğitim biçimlerinin hepsi geçerlidir. Örgün eğitim, müze-okul işbirliğini esas almakta, müfredata uygun çalışmaları içermektedir. Açık eğitim, müzelerin koleksiyonlar konusunda bilgilendirme gibi internet üzerinden yaptıkları çalışmalarıdır. Yaygın eğitimde ise ziyaretçi odaklı eğitici sergileme söz konusudur; ziyaretçi kendi deneyiminden uzun vadede yarar sağlar. Öğrenme, sadece örgün ya da doğrudan eğitimle sınırlanmaz çünkü yaşantımızdaki çoğu öğrenme tesadüfen ya da dolaylı yollardan gerçekleşir. İnsanlar birbirleriyle konuşarak veya televizyon izleyerek de öğrenirler ancak televizyonda, tiyatrodaki, sinemada, konserde veya spor etkinliklerinde izleyici açısından edilgen bir öğrenme söz konusu iken müzedeki keşfetme ve etkileşim hali yani izlenenin durağan; izleyenin hareketli olması, etken bir öğrenme biçimidir. Müzede öğrenmenin eğitimci açısından zor olan kısmı, ziyaretçinin ne öğrenip ne öğrenmediğini araştırıp bulmak konusudur. Öğrenme bireysel bir süreçtir ve ziyaretçilerin eski bilgileri, kişisel beklentileri ve inançlarından büyük ölçüde etkilenir. Sosyokültürel bağlam çok önemlidir çünkü çoğu insan müzelere tek başına değil, arkadaşları, aileleri ve diğer gruplarla gelir. Bir müze ziyareti ömür boyu süren deneyimler zincirinde bir halkadır ve ziyaretçiler daha sonra edindikleri bilgileri geliştirebilirler. Müze ziyaretleri, daha sonra kişilerin yaşamlarında anlam ve motivasyon sağlayabilen güçlü izler üretebilir.

1. Müze Eğitiminin Gelişim Süreci

Tüm dünyada müzecilik toplayıcılıkla başlamıştır. Eski Mısır ile Mezopotamya'da dinsel değeri olan nesnelere mağara, mezar, tapınak, saray, villa ve kent merkezlerinde sergilenmesi, savaşlarda ele geçirilen ganimetlerin gücün bir simgesi olarak halkın görebileceği yerlere konması ilk toplayıcılık örnekleridir (İsmayılov, 2007, s. 4). Eski Yunan'da, ilham perisi Muse'ün evi olarak İskenderiye Müzesi kurulmuştur. Bu müze, sonraki dönem müzelerinin toplama ya da sergileme işlevlerini üstlenmemekle beraber, bir araştırma ve öğrenme merkezi olarak yüzyıllar sonrasının müzelerine gerçek bir ilham kaynağı olmuştur (Chadwick, 1980, s. 3). Roma İmparatorluğu'nda da daha çok Eski Yunan'a ait sanat yapıtlarını ve değerli nesnelere toplayıp sergilemek sınıf üstünlüğünün bir simgesi olarak yaygınlaşmıştır (İsmayılov, 2007, s. 5). Çin'de hanedanlar döneminde imparatorların aile hazinelerinin özel bir yerde toplanması, Japonya'da aynı amaçla tapınakların kullanılması, Ortadoğu'da özellikle ilmi ve edebi eserlerin koruma ve faydalanma amacıyla koleksiyonlar halinde medrese ve camiler bünyesinde kurulan kütüphanelerde bir araya getirilmesi (B. Madran, 1999, s. 18) müze ya da

müze eğitimi fikrinden çok farklı fakat bunların kökenini oluşturan uğraşlardır. Aynı şekilde Rönesans'a kadar Avrupa'da çeşitli toplumlar, önemli olduğuna inandıkları dinsel nesnelere ve hazineleri tapınak ve kiliselerde toplamışlardır. Ancak eski dönem düşünürlerinin gerçeğe ulaşma yolu olarak felsefeyi görmesi gibi Avrupa'da Ortaçağ'da egemen olan görüş gerçeğin sadece dinde var olduğu idi. Bu nedenle her iki dönemde de nesnenin estetik değeri değil felsefi ya da dini değeri ölçüt alınmıştır (Shaw, 2004, s. 8).

Avrupa'da müzecilik üç ana süreçte gelişim göstermiştir: Rönesans'a kadar devam eden koleksiyonerlik süreci; Rönesans'tan 19. yüzyıla dek devam eden kurumsallaşma süreci; günümüzde halen devam etmekte olan eğitim kurumu olma sürecidir. Koleksiyonerlik süreci, ilk müzelerin çekirdeğini oluşturan nesnelere toplandığı bir dönemdir. Müzecilikte kurumsallaşma süreci, toplama, koruma ve sergileme ile ilgili işlevlerin ortaya çıktığı dönemdir. Ekonomik, politik ve toplumsal dönüşümler sonucunda eğitimin önemini anlaşılması, bu nedenle o günlerden bugünlere gelişen teknolojik olanaklar ve yaratıcı fikirlerin birleşimi Müzelerin eğitim kurumu olma süreci ve bu bağlamda müzelerin toplumla ve en çok da okullarla ilişkilerinin değer kazanmaya başladığı dönemlerden bugüne uzanan bir süreçtir. Geçmiş çok eskilere dayanmayan Amerika Birleşik Devletleri'nde ise müzecilik anlamında Avrupa'daki süreçler doğal olarak yaşanmamış, kısa sürede bir tarihsel miras ve kültürel gelenek oluşturma çabası içinde, daha ilk kuruluşlarından itibaren müzeler yeni yöntemlerin uygulanabileceği eğitim ortamları olarak görülmüştür.

Müzecilikte kurumsallaşma sürecinin yapı taşı olan koleksiyonerlik, 15. ve 18. yüzyıllar arasında gelişme göstermiştir. Ekonomik, ticari, sosyal ve kültürel değişikliklerin ardından coğrafi keşiflerle birlikte doğaya duyulan ilginin artması ile doğa ve dünya ile ilgili konular da koleksiyonculuk kapsamına girmiş, kişisel koleksiyonlar oluşturulmuştur. Böylece sanat eserlerini ve nadir olduğuna inanılan diğer nesnelere toplamının bir üst kültür ve güç göstergesi olduğu düşüncesinden hareketle, Avrupa'da Rönesans'tan itibaren krallar ve soylular toplayıcılık işine soyunmuşlardır.

15. yüzyılda Floransa'daki Medici Sarayı, Avrupa'nın ilk müzesi olarak görülmektedir. Eski ve yeni koleksiyonerlik anlayışlarını birleştiren bu mekanda, Ortaçağ prenslerine ait hazinelerin yanı sıra Antik Yunan ve Roma'ya ait heykeller, el yazmaları, sikkeler de toplanmıştır. Böylece geleneksel koleksiyon anlayışını yansıtan tanrısal ve dinsel nesnelere

yanında din dışı, bireysel ve insana özgü nesnelere yer alması, kişisel koleksiyonerliği ortaya çıkarmıştır (Hooper-Greenhill, 1992a, s.s. 23-47).

16. yüzyılda sanat tarihçileri, toplayıcılığın sistematikleşmesini sağlamaya başlamışlar ve ilk sergilemeler ortaya çıkmıştır. Sanat tarihçisi Vasari İtalya'da Medici ailesinin yaptırdığı Uffizi Sarayı'nda görevlendirilmiş ve sarayın ikinci katında heykellerin sergilendiği bir galeri oluşturulmuştur. Bilinen anlamda ilk kapalı sergileme Uffizi Sarayı'nda Vasari'nin oluşturduğu galeri ile başlamıştır. Koleksiyonların halka değil, aynı zevk, bilgi düzeyi ve sosyal statüde bulunan soylu sınıfına ve din adamlarına açılmasını öngören dönemin sergileme anlayışı, kuşkusuz toplum yararına halkı aydınlatmaya yönelik olmamış, kralların güç, soyluların ise zenginlik gösterisine dönüşmüştür. Bu anlayış içinde koruma da önemsenmemiş, toplanan eserler tapınak, saray ve villalarda, bol pencereci salonlar ve koridorlarda sergilenmiştir. Öte yandan Rönesans'ın getirdiği hümanizm, Ortaçağ düşünüşünden farklı olarak, eski dönemlere ait eserleri paganizm değerlendirmesinden çıkarmıştır. Böylece 16. yüzyılın sonlarında Floransa'da ortaya çıkan, hemen hemen tüm Avrupa'da varlığı bir yüzyıldan kısa sürecek "kabine" denilen ilk müze örnekleri oluşturulmuş (Hooper-Greenhill, 1992a, s.s. 78-105), özellikle İngiltere'de, heykeller, fosiller, taşlar ve diğer nesnelere koleksiyon sahibinin dünya görüşü ve düşünsel gücü doğrultusunda, tam hakimiyeti ile sınıflandırılarak sergilenmiştir. Sadece koleksiyon sahibine ve onun özel dostlarına açık olan bu mekanlarda koleksiyonu anlamak, önceden edinilmiş bilgileri gerektirdiğinden, müze burada eğitim aracı değil, eğitimin sağladığı seçkinliğin bir göstergesi olmuştur (Shaw, 2004, s.s. 8-11). XVII. yüzyılda Francis Bacon ve Amas Comenius, eğitimin algılarıyla, bellek, anlama ve yargılamayla ilişkili olması gerektiğini vurgulayarak (Calkins, 1980, s.s. 165-172), tam da müze eğitiminin çağdaş ilkelerini ortaya koymuşlardır.

Avrupa'da 18. yüzyıl, müzecilik açısından önemli bir dönem olmuştur. Eğitimde fırsat eşitliğini vurgulayan 18. yüzyıl aydınlanma ruhunun birer ürünü olarak ansiklopediler ve kamu müzeleri hemen hemen aynı dönemde ortaya çıkmıştır (Hein, 1998, s. 3). Müzenin önemli bir eğitim aracı olarak tanımlandığı ilk eser, "Museographia", Caspar F. Neickel tarafından 1727'de kaleme alınmış (Guerrieri, 2002, s. 53), 1753'te İngiltere'de The British Museum ve 1765'te İtalya'da Uffizi gibi günümüzde hala varlığını ve önemini koruyan pek çok müze bu yüzyılda açılmıştır. Müzecilikte koleksiyonları türlerine, konularına göre ayırma, arşivleme, koruma ve güvenliğini sağlama çalışmaları başlamıştır. Ancak müzeciler sorumluluklarını bunlarla sınırlayıp, halkla iletişimden

kaçınmayı sürdürmüşlerdir (Atagök, 1999a, s. 223). Bununla birlikte, dünya tarihine adını Aydınlanma Dönemi olarak yazdıran bu dönemde kitap, ansiklopedi gibi bilgi kaynakları henüz sınırlı sayıda iken müzeler araştırmalara destek veren, tartışma ve deneyim ortamları olarak önemli sayılmaya başlamışlardır (Akmehmet ve Ödekan, 2006, s. 49). Ancak bu gelişmelere karşın müzelerin yine daha çok üst tabakanın gezip görebileceği, yararlanabileceği ortamlar olduğu anlayışı devam etmiştir. Müzelerin gerçek anlamda kamuya açılması, Fransız Devrimi'nden sonra Louvre Sarayı'nın müzeye dönüştürülmesi ile gerçekleşmiştir (Shaw, 2004, s. 13).

Anti demokratik ve hiyerarşik toplum yapısının, geleneksel dünya görüşünün ve dini-politik yönetim düzeninin sonunu getirerek 18. yüzyıl Avrupa tarihinde her anlamda bir dönüm noktası olan 1789 Fransız Devrimi, yeni bir müzecilik anlayışının da oluşmasına yol açmıştır (Hooper-Greenhill, 1992b, s. 167). Bu tarihten sonra artık müzelere sadece Fransa'da değil tüm Avrupa'da yüklenen yeni anlamlar, eğitim işlevini öne çıkarmaya başlamıştır. Devrimin yarattığı yeni anlayışlar çerçevesinde eğitimi seçkinlerin tekelinden alıp devletin temel bir görevi olarak çoğunluğun hizmetine sunmak fikri gündeme gelmiş (Tanilli, 1996, s. 20) ve müzeler eğitim düşüncesi ile kurulmaya başlamıştır. Fransa'da halka açık ilk sergileme 1793'te Louvre'da yapılmış, insanların sergilenen eserlere duyduğu merak ve ilgi karşısında sergilemede tema ve kronolojik düzenin dikkate alınmasının gerekliliği anlaşılmıştır. Sergilemenin bilgi verme amacına yönelmesi ile eğitim fikri, bugünün bilinciyle olmasa da yavaş yavaş oluşmaya başlamış, müze milliyetçilik fikrini yaymak üzere toplu halk eğitimi aracı olarak görülmüştür (Duncan, 1995, s. 22). Çeşitli dillerde yazılmış, halkın anlayabileceği, maliyeti düşük kataloglar, etiketler ve galeri turları bu müzenin eğitim etkinlikleri olmuştur (Hooper-Greenhill, 1999, s. 30). Louvre'un etkisiyle Avrupa'da pek çok müze politik temelli bir eğitim yaklaşımı ile halka açılmıştır. Sonraki yüzyılın başlarında kamu müzelerinin acil bir ideolojik zorunluluk olarak görülmeye başlanmasıyla Louvre'un, Fransız uygarlığının zaferini dramatize etmek üzere oluşturulmuş Antikçağ ve Fransız mirasından Fransız sanatına uzanan ikonografik programı, ulusal yanı vurgulayan törensel havası örnek alınmış, müze sergilemelerinde, koleksiyonların bu biçimde gruplanması çalışmalarına ağırlık verilmiştir (Duncan and Wallach, 2006, s.s. 68-77).

Eğitimin önemli bir müze işlevi olarak ele alınması, kamu müzelerinin ortaya çıkışıyla başlamıştır. Kamu müzeleri, 18. yüzyılın ürünü olmakla birlikte önemli kamu kurumlarına dönüşmeleri 19. yüzyılda

gerçekleşmiştir. Halkın refahı devletin sorumluluğudur düşüncesini benimsemiş olan ulus devlet anlayışına paralel bir gelişim gösteren müzeler (Hein, 1998, s. 3), bir yandan sömürgeciliğin getirdiği koleksiyon zenginliği, diğer yandan Endüstri Devrimi'nin dayattığı unsurlarla yeniden şekillenmek ve eğitim çalışmalarına öncelik vermek durumunda kalmışlardır. Bu yüzyıldan itibaren Avrupa'da müze eğitimi konusunda, toplumların teknolojik, bilimsel, sanatsal ilerleyişine koşut bir anlayış benimsenmiştir. Yüzyılın başlarında yeni açılan müzeler, devletin gücünü göstermek amacıyla fetihleri, sömürgelerden getirilen değerli ve egzotik nesnelere sergilemişlerdir. Örneğin o dönemde Napoleon'un her yeni fethi, Louvre'da açılacak yeni bir galeri anlamına gelmiştir (Hein, 1998, s. 4).

19. yüzyılın ikinci yarısında Endüstri Devrimi'nin hız kazanmasıyla, kente göç başlamış, bilim ve endüstri yaşamı tekrar şekillendirirken, devletler de toplumsal hizmet ve eğitim sorumluluklarını üstlenmişlerdir. Bu dönemde müzeler, toplum yaşamına destek veren kurumlar arasında sayılmakla kalmamış, kitlelere eğitim olanağı sağlayan tek kurum olarak görülmüşlerdir. Örneğin, Londra'daki Güney Kensington Müzesi'nin müdürü Henry Cole kamu eğitimi için özel olarak görevlendirilmiştir (Hein, 1998, 4). Bugün Victoria&Albert Müzesi adıyla bilinen ve 1851'deki Büyük Sergi'nin başarısının sonucunda 1857'de sanat ve endüstri müzesi olarak kurulan dönemin Güney Kensington Müzesi, Prens Albert'ın görüşleri dahilinde oluşturulan bir planla ilk adım olarak sanatı halka ulaştırma sorumluluğunu üstlenmiştir (Robertson, 2004, s. 1). Öte yandan, İngiliz yazar, şair ve sanat eleştirmeni John Ruskin, 1857'de İngiltere Parlamentosu'na müzelerin işçi sınıfının eğitiminde kullanılmasını önermiştir (Shabbar, 2001, s. 68). Bugün müze eğitiminde hala önemini koruyan, bilgilendirici etiketler, eğitici sergiler, kurslar, okullar için hazırlanan programlar gibi etkinliklerin temeli bu yüzyılda atılmıştır (Hein, 1998, s. 4).

Endüstrileşmiş ülkelerde kamu okulları hareketi de müzelerdeki hareketlenmeyle aynı dönemde ortaya çıkmıştır. İngiltere'de, bu yüzyılın başlarında gelişmeye başlayan örgün eğitim sistemindeki zayıflıklar, müzelerin bu anlamda kullanılmasının önemini bir kat daha artırmış, halkın çoğunluğu için yetersiz kalan okullara karşın müzeler temel bir eğitim olanağı sağlamaya başlamıştır (Hooper-Greenhill, 1999, s. 34; Hein, 1998, s. 4). Ancak, müzelerden farklı olarak okullar, bir eğitim kurumu olma yolunda çok çabuk ilerlemiş, değişen koşullarda toplumun ihtiyaçları doğrultusunda programlar geliştirmiş, ölçme ve değerlendirme sistemleri oluşturmuşlardır (Hein, 1998, s. 5). İngiltere'de 1870'te

çıkarılan İlköğretim Yasası ile öğretim programları ve yöntemleri tartışma ve inceleme konusu olmuştur. Bu yasa sonrasında, nesne ile ders yapmak eğitimin en büyük özelliği olmuş ve bu anlamda hem müze ziyareti sırasında nesnelere hakkında bilgilenme, hem nesne ödünç alma yoluyla müzelerden yararlanılabileceği anlaşılmıştır (Hooper-Greenhill, 1999, s.s. 45-46). Öte yandan 1880'lerde müze ziyaretçilerinin müzeden yararlanabilmesi için unutulmaması gerekenleri gösteren bir liste hazırlanmıştır (Hooper-Greenhill, 1999, s. 37). 1894-1895 yıllarında İngiltere'de ilk eğitsel müze olan Haslemere Müzesi açılmış, okulların bu müzeyi ziyaret etmeleri ile okul müze işbirliği gerçekleşmiştir (San, 2001, s. 21). Müze eğitiminde İngiltere ve diğer Avrupa ülkelerinde yaşanan bu ilerlemeler, müzelerin ziyaretçiyi edilgen bir konumda algılamasından dolayı ümit edilen başarıya ulaşamamış, yüzyılın sonlarında okullar kamu eğitiminde müzeleri gölgede bırakmıştır. Hein (1998, s. 5) Profesör Edward Forbes'un 1853'teki bir konuşmasından alıntı yaparak "Küratörlerin çok bilgili olabileceklerini ancak pedagoji konusunda donanımsızlarsa buldukları konuma uygun olamayacaklarını" belirtmektedir.

Eğitici sergileme yöntemleri aynı dönemde Amerika Birleşik Devletleri'nde de uygulanmaya başlanmış, Avrupa'dan göç ve Endüstri Devrimi'ne rağmen, 18. yüzyıl ortalarından itibaren kurulmaya başlayan müzeler, 19. yüzyılda çok çabuk geliştirilerek önemli değişikliklere uğramıştır. 18. yüzyılda Philadelphia'daki Peale Müzesi gibi ilk müzeler sağlık ve teknoloji gibi konularda halkı aydınlatmak amacıyla kurulmuş (Education in American Museums, 2008); 19. yüzyılda ise sadece yeni müzeler kurulmakla kalmamış, bu müzeler kapılarını eğitim misyonuyla donatılmış olarak halka açmışlardır (Glaser, 1986, s. 8). Bu dönemde Amerika'daki müzeler kuruldukları günden itibaren dönemin eğitim yaklaşımları ile özdeşleşen kurumlar olarak görülmüştür. Örneğin Smithsonian Enstitüsü, demokrasi ve evrensel eğitim gibi Aydınlanma fikirlerine büyük ilgi duyan İngiliz Bilim adamı James Smithson'un vasiyeti üzerine 1846'da Washington'da "insanlığa bilgiyi yaymak" amacıyla kurulmuştur (Smithsonian, 2008). Amerika'da müze eğitimi kavramı İç Savaş'tan sonra büyük gelişme kaydetmiştir. 19. yüzyılın sonlarında öğrenme teorileri, yeni bilgiler edinmenin sadece kitaplar yoluyla değil, nesnelere aracılığıyla da olabileceğini gösterirken müzeler nesne temelli eğitim olanaklarıyla bilgi üreten kurumlar haline gelmiştir. Bu dönemde Amerika'da Metropolitan Sanat Müzesi, Doğa Tarihi Müzesi ve Chicago Sanat Enstitüsü açılmıştır (Education in American Museums, 2008).

19. yüzyıl, toplumların belleğini temsil eden ve derin çalışmaları, araştırmalarıyla neredeyse üniversitelere denk bir önem kazanan Fransa'da Louvre, Almanya'da Kaiser Friedrich, İspanya'da Prado ve Rusya'da Hermitage gibi müzelerin açılışına ve müzeciliğin altın çağına şahit olmuş bir dönemdir. Ancak bu gelişmeler, müzeleri içe dönük ve ulaşılmaz kutsal mekanlar durumuna getirmiş, yüzyılın sonlarına gelindiğinde halk ve müzeler birbirinden kopmuştur (Guerrieri, 2002, s. 92). Buna rağmen, Birinci Dünya Savaşı döneminde, örgün eğitimin aksadığı günlerde müzeler çocuklar için çok önemli bir rol oynamış, sağlık ve temizlik gibi konularda düzenledikleri sergiler ile de halka önemli fikirler iletmişlerdir. Ancak 1920'lerde, 19. yüzyılın entellektüel ve politik yaşamının birçok alanında önemsenen eğitimle donatılmış ideal müze tanımına uymayan fikirler öne sürülmeye başlamış, yeni kuşak küratörler müzelerin kamusal işlevini bir yana bırakarak sadece koleksiyonlara ve araştırmaya yönelmişlerdir (Hooper-Greenhill, 1999, s.s. 45-56).

Müzelerin 20. yüzyıl başlarındaki bu tutumlarına karşın, yüzyılın ortalarından itibaren örgün eğitim sistemindeki gelişmeler, müzeleri öğrencilerle tekrar buluşmak durumunda bırakmıştır. Ünlü eğitim bilimcilerinin teorilerine dayanan ilerlemeci anlayışların benimsenmeye başlamasıyla, okullar müzede eğitime daha fazla önem vermişler, öğretmenlerin eğitim amacıyla müzelere girme istekleri yoğunlaşmıştır (Hooper-Greenhill, 1999, s. 20). Ünlü gelişim psikoloğu Jean Piaget'nin görüşlerinin etkisiyle aktif öğrenme ve deneyim için müzeler ideal eğitim ortamları olarak görülmeye başlanmıştır. Eğitim alanındaki yeni düşünceler, gelişmeler ve Piaget gibi gelişim psikologlarının bulguları sonucunda, örneğin İngiltere'de çocuklar için hands-on/yaparak öğrenilen, dokunulabilir müzeler ortaya çıkmıştır. Bu anlayışın uygulamaya dönüştüğü müzelerde artık vitrinlerdeki nesnelerin reproduksiyonları çocukların kullanımına sunulmaktadır (Ata, 1999, 4). John Dewey, müze eğitiminin davranış değişikliğine yol açmadaki gücüne ilişkin olarak iki noktaya değinmiştir. Birincisi, bizi değiştirmeyen deneyimler eğitici olamaz yani deneyimler sadece "hands-on/yaparak" değil, aynı zamanda "minds/on/düşünerek" olmalıdır. İkincisi, deneyimlerin hayata dair ve ilgi çekici olması eğlence için yeterli ve bu anlamda gerekli de olmakla beraber, deneyimler eğitime yönelik olarak düzenlenmedikçe yetersiz kalırlar. Deneyimlerin eğlenceli olmanın yanı sıra eğitici hale de getirilmesi, müze sergileri ve programlarını gerekirse temelden değiştirmeyi kapsayan bir durumdur (Hein, 1998, s. 2). Eğitsel yaklaşımdaki bu değişimler sonrasında müzeler, okullara hizmet veren eğitim bölümlerini kurmaya başlamışlardır.

1930'larda Amerika'da, müzelerin kamu eğitimindeki rolü ile ilgili tartışmalar, bir süredir koleksiyonlara odaklanıp eğitimi bir tarafa bırakan küratörleri tekrar eğitime, özellikle de okul çocuklarının eğitimine yönelmek durumunda bırakmıştır. Bu yıllarda müzeler eğitim yöntemlerinde uzmanlaşmaya giderek, kadrolarına eğitimcileri de dahil etmişler ve müze ziyaretçilerine yönelik ilk bilimsel çalışmalar yapılmıştır. 1932'de Amerikan müzelerinin %15'i eğitim programları sunarken; 1940'larda dersler, turlar, gösterimler, broşürler ve etiketler pek çok müzenin olağan özellikleri haline gelmiş, eğitim programları ise öğretmen yetiştirme, çocuk müzeleri, yerel kütüphanelerdeki belli bir alana yönelik müzeler ve işsizlerin eğitilmesi kapsamında ele alınmıştır. Müzeler bu dönemde okullara ve hastanelere ödünç verme yoluyla da destek olmuşlar, savaş sırasında sergilerini ve programlarını vatanseverliği yüceltecek biçimde kullanmışlardır (Education in American Museums, 2008).

Müzelerin eğitim işlevinin kavranması, ilk müzelerle eş zamanlı olarak düşünülse de bu işlevin benimsenmesi ve gelişmesi İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra gerçekleşmeye başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra tarihi, kültürel ve sanatsal değere sahip nesnelere toplamanın, korumanın ve sergilemenin kamu yararına yapılabilecek en önemli işlerden biri olduğu daha iyi anlaşılmış ve müzede eğitim anlayışı, özellikle de çocuk eğitimi ciddiyetle ele alınmaya başlanmıştır. Bu kavrayışın II. Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkması bir tesadüf değildir. İki büyük savaşın getirdiği yıkım ve buhran karşısında toplumsal bellek önem kazanmış, insanlığa müzelerin nasıl yararlı olacağı sorusu tekrar gündeme gelmiştir. 1946'da UNESCO, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization/Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu ve ICOM, International Commity of Museums/Uluslar Arası Müzeler Konseyi gibi organizasyonların ortaya çıkışıyla müzecilikte ve müze eğitiminde uluslararası ölçütlerin oluşturulması, tartışma ve bilgi paylaşımı ortamının yaratılması söz konusu olmuştur. ICOM, 1948'de UNESCO ile birlikte üç ayda bir müze eğitimi ile ilgili gelişmelere de yer veren ve günümüzde "Museum International" adıyla yayımlanmaya devam eden "Museum" dergisini çıkarmaya başlamıştır (Akmehmet, 2005, s. 17)

1950'li yıllar, müze ve toplum ilişkisinin oluşması, yaşayan müze kavramının benimsenmesi, müzeciliğin eğitimle birlikte ele alınarak yeniden yorumlanması gibi gelişmelerle müzecilikte önemli bir dönem olmuştur. Öte yandan eğitim sisteminde bilgi depolanmanın temel alındığı ezberci ve edilgen bir sistemden, yorumlayıcı ve etken bir sisteme geçiş

ile birlikte müze-okul ilişkisi gelişmeye başlamış, müzecilerin topluma daha yararlı olmanın yollarını araştırmaları sağlanmıştır (Atagök, 1999a, 224). ICOM müzelerin eğitim işlevine önem vermiş ve 1951'de UNESCO ile işbirliği içinde, müzelerin eğitimdeki rolünün vurgulanması ve yaygınlaştırılması için uluslararası boyutta bir kampanya başlatmıştır (Akmehtem ve Ödekan, 2006, s. 52). Bu amaçla, 1952'de New York'da, 1954'te Atina'da, 1958'de Rio de Janeiro'da, 1960'da Tokyo'da bölge seminerleri yapılmış, müzelerin birincil görevi olarak eğitim gündeme getirilmiştir (Atagök, 1999a, s. 224). ICOM'a bağlı olarak ve ICOM'un eğitim alanındaki etkinliklerini geliştirmek amacıyla 1953'te CECA, International Committee on Education and Cultural Action/Uluslararası Eğitim ve Kültürel Faaliyet Komisyonu kurulmuştur (CECA, 2008). ICOM'un 1956'daki müze tanımının içinde eğitim müzenin koruma ve araştırmadan sonra ikincil amaçları arasında iken, 1961'deki tanımında müzelerin temel amaçları arasında yerini almıştır (ICOM, 2008). Diğer yandan, teknoloji ve basın yayın alanındaki gelişmelerin sağladığı olanaklarla, toplumun ilgi ve bilgi düzeyinin yükselmesi kültürel canlanmaya neden olmuş, böylece müzelere yönelim artarken müzelerin kendilerini geliştirmesi gerekmiştir.

1960'lardan itibaren müze tanımına, buna ilişkin olarak müzelere ve müze uzmanlarına atfedilen önem artmaya başlamıştır. Aslında modern dünyanın bir getirisi olarak hem eğitimin anlamında hem eğitimden beklentilerde, kısacası eğitimin doğasında yaşanan değişimler buna sebep olmuştur (Hein, 1998, s. 6). Amerika Birleşik Devletleri'nde müze eğitimi, önceleri gönüllü müze derneklerinin emekli sanat tarihi, arkeoloji ve tarih öğretmenlerinin özel seminerlerle yetiştirilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Ancak 1962'de AAM, American Association of Museums/Amerikan Müzeler Birliği müzeyi bir eğitim kurumu olarak benimsemiş ve bu yıllardan itibaren yeni müzecilik anlayışı üzerine devrim niteliğinde fikirler ortaya atılmıştır. Bu fikirlerin tümünün temelini müzelere bilgi aktarma işlevinin kazandırılması oluşturmuştur. Buna göre, müzenin bir eğitim ve kültür kurumu olarak kimliğini ortaya koyabilmesi için, öncelikle kendi içinde örgütlenmesini yeniden gözden geçirerek gereken değişiklikleri yapması ve oluşturduğu program, sergileme plânı çerçevesinde ziyaretçiye yani halka ilgiyi merkeze koyması, toplumu ve ziyaretçileri tanımak, anlamak ve onların beklentilerini belirlemek için yeni yöntemler geliştirmesi, yeni iletişim örnekleri bulması gerekmiştir (S. Atasoy, 1997, s.s. 97-99). Müzelerde eğitim veren kişilerin koleksiyon ile ilgili akademik donanıma sahip olmakla birlikte hedef kitle belirlemede ve belirlenen hedef kitlelerin özelliklerini bilmede, dolayısıyla müze iletişimde zayıf kaldıkları, bu

nedenle de bir müze eğitimcisinin özel eğitimden geçmiş olması gerektiği fikri önemsenmeye başlamıştır (Akmehmet ve Ödekan, 2006, s. 54). 1960'larda müze eğitimi, okullarla kesin bir işbirliğini ifade etmiştir (Hooper-Greenhill, 1999, s. 20).

1970'lerde, egemen kültürü ve baskıyı dönüştürmeyi hedefleyen hümanist ve özgürlükçü yeni fikirlerin uygulamaya geçirilmesiyle eleştirel pedagoji gündeme gelmiş ve müze eğitiminin kapsamı genişlemiş, rehberli turlar ve eğitici sergilemeler dışında farklı etkinlikler ortaya çıkmaya başlamıştır. Nesne merkezli, bilgi aktarımı temeline dayanan anlayıştan, elde bulunan mevcut koleksiyonların yorumu ve izleyiciye aktarılmasına doğru yeni anlayışa geçilmiş, müzelerin eğitim rolü daha fazla vurgulanmıştır (Akmehmet ve Ödekan, 2006, s. 54). Uzun yıllar bireyin davranışlarında istendik, kasıtlı yönde değişiklikler meydana getirme süreci (Ertürk, 1972) olarak tanımlanan eğitim anlayışının, politik, ekonomik, kültürel, toplumsal alanlarda yaşanan dönüşümlerin sonucunda değişmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Eleştirel kuram, geleneksel eğitim anlayışına karşıt görüşlere ve farklı disiplinlerden beslenen yeni tanımlara, yaklaşımlara duyulan ihtiyaç karşısında, başlangıçta felsefi bir akım olarak ortaya çıkan, daha sonraki süreçlerde ise eğitim alanında da kendini gösteren yaklaşımlardan biridir. Adaletsizlik ve ötekileştirmeye dair bütün olası durumların karşısında bireysel iradenin özgürlüğünü öne çıkaran kuramın, eğitimin geliştirici rolünü ciddiye alan eğitimciler tarafından ilgiyle karşılanması şaşırtıcı değildir. Eleştirel pedagoji, eğiten ile eğitilen arasındaki her türlü baskıcı ve hiyerarşik ilişkinin ortadan kaldırıldığı ve eğitimde nesne olarak tabileştirilen öznenin özgürleştirildiği, bireyin yaratıcı potansiyeline değer veren uygulamaları öngörmektedir (Kesik ve Bayram, 2015, s.s. 900-902). 1970'lerde özellikle Amerika'da yeni eğitim yöntemleri geliştirilmiş, film gösterimleri ve bilgisayarlar kullanılmaya başlanmıştır. 1973'te Amerikan Müzeler Birliği, uzman bir eğitim komitesi kurmuştur. Komitenin amaçları, müze eğitimcileri için yüksek uzmanlık ölçütleri oluşturmak, eğitim hedeflerini desteklemek için müzelerin haklarını savunmak ve müze eğitiminde mükemmelliği sağlamak biçiminde belirlenmiştir (Education in American Museums, 2008).

1980'lerdeki uygulamalar, izleyicinin algılamada seçici davrandığını yani edilgen değil etken olduğunu göstermiş ve izleyicilerin yaş ve diğer özelliklerine göre gruplara ayrılması gerektiği anlaşılmıştır. Bu yıllarda eğitim felsefelerinin ve öğretim programlarının tartışmaya açılmasıyla müze eğitimi daha sistemleşmiş ve yaygınlaşmıştır. Amerikan Müzeler Birliği'nin 1984'te yayımladığı "Museums for a New Century/ Yeni Bir

Yüzyıl İçin Müzeler” raporu eğitimi müzelerin kamusal hizmetlerinin merkezine oturtmuştur (Education in American Museums, 2008). Öğretim programlarındaki yeniliklerle müzelerin, okulların eğitim çalışmalarını destekleyeceğinin dile getirilmeye başlanması, okulların müzelere daha fazla ilgi göstermesini sağlamıştır. Bu da müzeleri, okul gruplarını müzeye çekmek için öğretim programlarına uygun sergiler ve eğitim etkinlikleri hazırlama çabalarına itmiştir. Örneğin İngiltere’de, 1988’de Eğitim Reformu ile öğrenmede birincil kaynakların kullanımını ve araştırmayı vurgulayan yeni bir öğretim programı oluşturulmuş ve bu öğretim programı, okulların müzelere daha çok yönelmelerini sağlamıştır. (Hooper-Greenhill, 1994, 14) Böylece müze eğitimcileri, okul öğretim programları ile ilişkili program ve sergiler sağlayarak yerel eğitim yetkilileri ile çok yakın çalışmaya başlamıştır. (Hein, 1998, s. 9)

1990’ların başından itibaren, mevcut koleksiyonların kullanımı yeni nesnelere edinmenin önüne geçmiş (Hooper-Greenhill, 1999, s. 29), müzelerin eğitici rolü ve ziyaretçiler üzerinde bilinç uyandırıcı etkisi ciddi bir araştırma konusu haline gelerek bu doğrultuda müze eğitim programları üretilmeye başlanmıştır. Bu programların, öğretme ve öğrenme psikolojisi kuram ve ilkelerine uygun biçimde hazırlanabilmesi için müze eğitiminin ayrı bir uzmanlık ve eğitim gerektiren bir alan olduğu kabul edilmiş, pek çok ülkedeki üniversitelerde müzecilik ve müze eğitimi formasyonları veren bölümler açılmıştır. 1990’larda müze-okul işbirliğinde de yeni bir dönem başlamıştır. Müzeler ve okullar birbirlerinden yararlanmanın yeni yollarını keşfetmeye başlamış ve müzelerin okullara yönelik programları artmıştır. Müzede görev alacak ideal bir eğitim uzmanının koleksiyonlar hakkında bilgi sahibi olmasının dışında, müzecilik alanında bir öğrenim derecesine, öğretme deneyimine, iletişim yeteneğine; farklı uzmanlık alanlarında nesnelere çalışma becerisine sahip olması gerektiği anlaşılmıştır (Akmehmet ve Ödekan, 2006, s.s. 54-55).

2. 21. Yüzyılda Müze Eğitimi

2000’li yıllardan itibaren eleştirel düşünme, bilgi sentezi, yenilikçilik, yaratıcılık, ekip çalışması ve işbirliğini güçlendirmek için tasarlanmış, deneysel, sosyal ve yaygın öğrenme ile karakterize edilen eğitim yaklaşımları, müzeleri etkilemiştir. Öte yandan geleneksel bakış açısının yetersizliğinin anlaşılması, toplum yapılanması ve ziyaretçi çeşitliliğinin artması gibi etkenlerin yarattığı baskı da müzelerin kendilerini eğitim sisteminin önemli bir parçası olarak konumlandırmalarında önemli unsurlardır. Müzeler gittikçe artan gereksinimleri karşılayabilmek için eğitim etkinliklerini genişletmek durumunda kalmışlardır. Bugün, alan

literatürünün zenginleşmesine paralel olarak üniversitelerde müze eğitimi veren bölümler; müzelerde uzmanlık kadroları; belli başlı müze örgütlenmeleri içinde uluslararası, ulusal ve bölgesel komiteler ve müze eğitimine yönelik süreli yayınlar bulunmaktadır (Hein, 2008).

Geçmişten bugüne müzelerin gelişen hedefleri doğrultusunda ve çağdaş anlayış çerçevesinde ICOM, International Committee of Museums / Uluslararası Müzeler Komitesi'nin (ICOM, 2008) yaptığı müze tanımı şöyledir: “Müze, toplumun ve toplumsal gelişimin hizmetinde, halka açık, insana ve yaşadığı çevreye tanıklık eden malzemeleri araştıran, toplayan, koruyan, bilgiyi paylaşan, inceleme, eğitim ve zevk alma doğrultusunda sergileyen, kar amacı gütmeyen sürekliliği olan bir kurumdur.” Atagök'ün (1999b, s. 131) tanımına göre “Müze, toplumun bilimsel ve kültürel geçmişini yansıtan ve geleceğini biçimleyecek öğeleri araştıran, toplayan, koruyan, sergileyen, belgeleyen, yaşatan ve yönlendiren yaygın bir eğitim kurumudur.” Atik (2003, 19) çağdaş müze anlayışını şöyle ifade etmektedir: “Günümüzde müzeler, yalnızca araştırmacıların, bilim ve sanat adamlarının belgenin kendisini, kaynakları inceledikleri bir merkez ya da kişilerin yaşamı boyunca genellikle bir kez uğrayıp, bilinçsizce dolaştığı bir yer olmaktan çıkmış, bireyin gelişmesinde toplumsal alt yapının oluşturulduğu ve günlük yaşam içinde aktif, canlı ve çevreyle barışık bir kültür merkezi kimliği kazanmıştır.”

Müzeler artık eski eser deposu biçimindeki, geçerliliğini kaybetmiş görüşlerin tersine yaşayan ve yaşatan ortamlardır. Yaşayan ve yaşatan ortamlar olmaları, koleksiyonlarındaki nesnelere halk yararına korumaları ve sergilemelerinin yanı sıra bu koleksiyonların eğitim yolu ile halkla bütünleşmesini sağlamalarındandır. Müzeler, nesnelere sadece bakılıp dönülen yerler değil, birer eğitim ortamıdır (İlhan, 2008). Bugün, toplumu eğitime, kültürleme gibi görevleri de üstlenen müzeler, yaygın eğitim kurumu niteliği kazanmıştır. Bunun sonucunda koruma ve belgelemenin yanında, eğitim, tanıtım ve topluma dönük iletişimin önemi artmıştır (Atik, 1999, s. 155).

Müzeler halkın yararına var olması gereken kurumlardır ki bu “yararına” sözcüğü en başta eğitimle eş anlamlı olarak algılanmalıdır. Müzeler insanın her yaş döneminde ilgisini çekebilecek olanaklara sahiptir. Bu nedenle müze eğitimi yaşam boyu bir süreç olarak düşünülmelidir (Adıgüzel ve Öztürk, 1999, s.s. 77-78). Müzelerde eğitim; temel olarak, müze koleksiyonlarında bulunan nesnelere aracılığıyla öğrenme ve öğretme ile ilgilidir. Diğer bir deyişle müze eğitimi, nesnelere izleyen arasında bir ilişki kurmaktır. Gartenhaus'a göre (2000, s. 12). “Müze

nesneleri zihinsel olarak uyarıcı, özde önemli ve çoğu zaman görsel olarak kıskırtıcıdır”. Nesnelere etkileşim sürecinde insanlar bir yandan eğlenirken, diğer yandan kendi donanımları ile müzede edindikleri deneyimleri birleştirmektedirler. Müzelerin eğitimdeki önemi, birinci elden kaynaklara ulaşma, araştırma yapma imkanı sunarken, nesne merkezli etkinliklerle aktif öğrenmeye ve bilişsel-duyuşsal-psikomotor alanlarda beceri geliştirmeye katkı sağlamaları, yaratıcı düşünmeye teşvik etmeleridir. Buna göre, müze eğitiminin amaçları (Akmehmet, 2005, s. 11):

- Sergilenen nesnelere insanlar arasında köprü kurarak nesnelere onların yaşantıları ile bütünleşmesini sağlamak;
- Nesnelere maddi ve ideal değerleri ile algılanması yerine insan yaşamının somut ve otantik bir belgesi olarak algılanmasını sağlamak;
- Geçmişle şimdiki yaşam arasında bağlantı kurmak;
- İnsanın değişen dünyaya uyum sağlamasına yardımcı olmak;
- İnsanın yaşadığı ortama yabancılaşmasını önlemek;
- Günümüz sorunlarına ve çatışmalarına yönelik anlayış kazandırmak;
- İnsanların bugünkü yaşantıları ile nesnelere bağlantısını kurarak siyasi, kültürel, sosyal, ve ekonomik ilişkileri anlamalarını sağlamak ve araştırmacı yönlerini geliştirmek;
- Bireylerin zamanlarını yaratıcı bir biçimde değerlendirmek;
- Müzeyi bir yaşam biçimi haline getirmek;
- İletişim ve öğrenmeyi yoğunlaştırmak amacı ile tüm olanakları sağlamak;
- Müze ekonomisini geliştirmek;
- İnsanların estetik duyarlılığının geliştirilmesi ve geleceğin sanat izleyicisinin hazırlanmasını sağlamak;
- İnsanın zihinsel gelişimine katkıda bulunmaktır.

Günümüzde müzelerin eğitim işlevi birçok kavramı bir araya getiren özgün bir alandır. Müzelerin toplama, koruma ve sergileme işlevlerinin yanına eklenen gelecek kuşaklara aktarma görevini yerine getirebilmelerinin tek yolu, bir eğitim kurumu gibi çalışmalarınıdır (Buyurgan ve Mercin; 2005, s. 63). Eğitimin temel amaçlarından biri olan kültürlenme (Başaran, 1994, s. 13), bireyin dünyaya gelmesiyle başlayan ve yaşam boyunca aile, okul ve tüm çevresel koşullarla yönlendirilen bir değerler kazanma sürecidir. Bu bağlamda informal eğitim, çevresel faktörlerle kendiliğinden oluşan bir kültürlenme iken formal eğitim, bir program dahilinde amaçlı olarak yapılan kültürlenmedir. Örgün eğitim bu

nedenle amaçlı bir kültürleme süreci olarak formal, yaygın eğitim ise informaldır. Hein'e (1998, s. 7) göre ise bu tanımlamalar kavram kargaşasına sebep olmakta, aslında formal ve informal sözcükleri eğitimin niteliklerini değil, eğitim kurumunun yönetim biçimini göstermektedir. Örneğin bir müzede, aynen okulda olduğu gibi, özel olarak ayrılmış bir bölümde bir eğitmen eşliğinde belli bir kitleye eğitim programı uygulanabilir. Aradaki fark, müzede verilen eğitimin devam zorunluluğu, not sistemi ya da karne gibi okul yönetimini ilgilendiren konularla ilgili olmamasıdır. Hein'in bu belirlemesi ışığında yaygın eğitim kurumları olarak müzelerin eğitim hizmetlerini formal ya da informal yerine doğrudan ya da dolaylı eğitim biçiminde düşünmek daha uygun görünmektedir. Buna göre katalog, broşür, rehber ve çalışma kağıtları gibi basit ve temel gereçler müzelerin dolaylı eğitim hizmetlerini oluştururken; rehberli turlar, atölye çalışmaları, galeri sohbetleri, yaratıcı drama, kurs, çalıştay, tatil etkinlikleri gibi hizmetler doğrudan eğitim çerçevesinde ele alınmalıdır (Iguchi, s. 2005).

Abacı (2003, s. 7), müzelerdeki eğitim hizmetlerini aşağıdaki gibi göstermektedir:

Tablo 1: Müzelerde Eğitim Hizmetleri

Eğitim Hizmetleri	
<p>1. Dolaylı Hizmet</p> <p>1.1. Öğrencilere Dolaylı Hizmet</p> <p>a) Gözlem Cetveli b) Gözlem Defteri c) Müze Rehberi d) Diğer Yayınlar</p> <p>1.2. Öğretmenlere Dolaylı Hizmet</p> <p>a) Pratik Rehberlik b) Yer Bilgisi c) Etkinliklere İlişkin Bilgi</p> <p>1.3. Halıka Dolaylı Hizmet (Yukarıdakilerin Hepsini)</p>	<p>2. Doğrudan Hizmet</p> <p>2.1. Öğrencilere Doğrudan Hizmet</p> <p>a) Galeri Turu - Rehberli Tur - Resimli Konferans b) Dokunma Oturumu c) Drama ve Rol Yapma d) Özel Gruplar - Okul Öncesi Oyun Grupları - Etnik Azınlıklar - Özürlüler - Yabancı Okul Öğrencileri</p> <p>2.2. Öğretmenlere Doğrudan Hizmet</p> <p>a) Öğretmenlere Ön Ziyaret b) Öğretmen Gruplarına Kurslar</p> <p>2.3. Halıka Doğrudan Hizmet</p> <p>a) Çocuk Eğitimi - Müze Kulübü - Tatil Etkinlikleri b) Yetişkin Eğitimi - Müze Günüllükleri - Özel Konferanslar - Film Gösterileri</p>

Herkese uygun bir müze eğitimini gerçekleştirmek çok fazla yetenek gerektirmektedir (Moffat H. 1992, 5). Hooper-Greenhill'e göre (1992a, s.

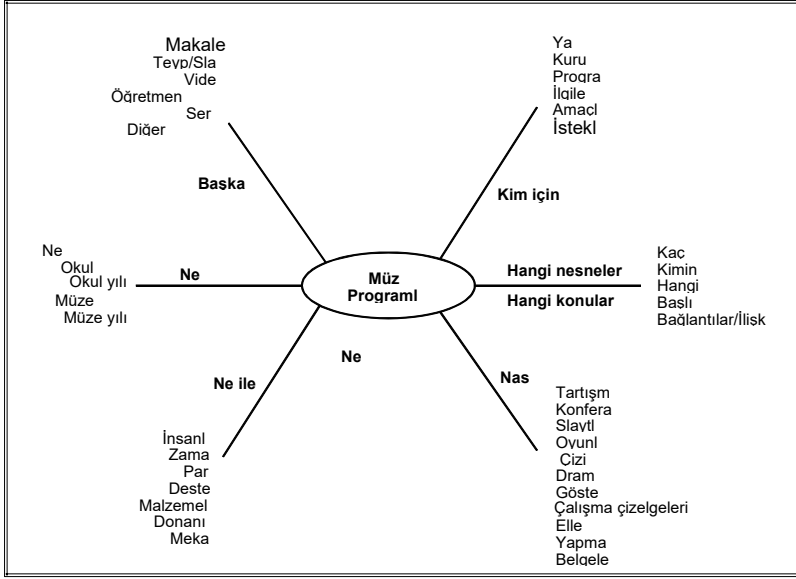
6) müze eğitimini etkileyen faktörlerden ilki koleksiyonların niteliği, ikincisi ziyaretçilerin çeşitliliği, üçüncüsü ise sergileme, drama, nesne ile birebir çalışma, gösteriler, dersler, konuşmalar gibi eğitim yöntemleridir. Bugün müze eğitimi, davranış bilimlerinin iletişim ve öğrenmeyle ilgili verilerine dayalı olarak, amaç, hedef kitle, uygulama ortamı, yöntem, araç-gereç ve eğitimci kapsamında değerlendirilmektedir (N.Y. Atasoy, 1997, s.s. 104-109).

Müze eğitiminde iki temel hedef kitle, genel ziyaretçiler ve öğrenci grupları biçimindedir. Özel gruplar içinde ele alınması gerekenler ise okul öncesi çocuklar, aileler, uzmanlar, engelliler ve yabancı gruplardır. Genel ziyaretçilere yönelik eğitim hizmetleri çoğunlukla dolaylı hizmetler olarak düşünülmektedir. Müzelerde doğrudan eğitim hizmetleri daha çok öğrenci gruplarına yoğunlaşmıştır. Bu etkinliklerin temelini örgün eğitimdeki dersleri destekleyecek biçimde nesnelere yararlanmak oluşturur. Bugün çağdaş eğitimciler müfredat konularını müze eğitim programları ile desteklemeyi ve zenginleştirmeyi önemli bir gereksinim olarak görmektedirler. Öğrencilere yönelik müze eğitim programları, örgün eğitimdeki derslerden bağımsız olarak yaratıcı düşünmeyi amaçlayabilir ki bu da yalnızca okul derslerindeki başarıyı değil, tüm yaşamı etkileyecek kazançları sağlayacaktır. Müzeler sürekli sergileri için programlar hazırlayabildikleri gibi süreli sergiler için de özel programlar hazırlayabilmektedirler. Müze eğitim programlarını, müze içi ve müze dışında uygulanabilecek, öğrenciler için hafta sonu ya da yaz tatili etkinlikleriyle çeşitlendirmek de mümkündür. Günümüz müzelerinde eğitim programları çoğunlukla disiplinler arası bir yapıda, eğitimciler ve müzenin türüne göre seçilmiş alan uzmanlarından oluşan bir ekip tarafından geliştirilmekte ve değerlendirilmektedir. Böyle bir ekibin oluşturulamadığı müzelerde ise alan uzmanları ya da rehberler bu işi üstlenmiş görünmektedirler.

Çağdaş anlamda bir eğitim politikasına göre yapılandırılması gereken müze eğitim hizmetlerinin genel amaçları, öncelikle müzenin bir ibadet yeri ve müze koleksiyonunun da ulaşılmaz kutsal emanetler gibi algılanmamasını sağlamak, bunun yerine didaktik olmayan eğlenceli bir yoldan somut birer belge olarak müze nesnelere ile insan yaşantılarının bütünleştirmek olmalıdır. Diğer yandan iletişim, sosyalleşme, zihinsel gelişim, estetik haz ve sanatsal bakış açısı da müze eğitiminin kazandırması gereken davranışlardır. Bu nedenle öğrencilere yönelik müze eğitim programları, sorgulamaya, doğru objeler ile etkileşim kurmaya, araştırmaya ağırlık verecek biçimde titizlikle planlanmalıdır (Hein, 2004, s. 3).

Hooper-Greenhill'e göre (1999, s. 145) müze eğitim programlarının planlanması ve yönetimi şöyledir:

Tablo 2: *Müze Programlarının Planlanması ve Yönetimi*



Müze eğitimi, artık iyi yönetilen bütün müzelerin ayrılmaz bir parçası olarak görülmekte, bu yönde programlar geliştirilmekte, bu programlar sürekli gözden geçirilmekte ve değerlendirilmektedir. Ancak bir müzenin eğitim etkinliklerinin yapısı ve çeşitliliği, bulunduğu ülkenin eğitim anlayışı, toplumsal durumu ve müzecilikte geldiği nokta gibi dış etkenlerin yanı sıra müzenin büyüklüğü, türü, koleksiyonu, finansmanı, personel istihdamı, hedefleri ve politikası gibi iç etkenlerin yönlendirmeleriyle oluşur. Bu anlamda farklılıklar yaşansa da günümüz müzesinde, müzenin eğitim potansiyelini en uygun yoldan en üst düzeye çıkarmak ve farklı izleyici gruplarına ulaşmak temel bir görev olarak düşünülmektedir (Akmehmet, 2005, s. 22).

Bütün bu gelişmelerin yanı sıra, müze eğitimi alanında bugün halen tartışılan önemli konular vardır. Bunların birkaçı, müze eğitim kadroları, müze dışındaki uzman pedagog yani öğretmen ve müze eğitimcisi arasındaki mesafeli duruş, müzelerin dünyada yaşanan olaylara eğitim planlamaları içerisinde yer verip vermedikleri, teknolojinin kullanımı gibi konulardır. Müzenin eğitim işlevi bir rekabet arenasıdır ve müze eğitimcisinin mesleği bu anlamda sürekli değişimlere açıktır. Bu durum, müzelerin organizasyon yapısı içerisinde, eğitimcileri tedbirsiz bir

konumda bırakan teorik ve pratik ciddi zorluklarla karşılaşılmasına neden olmaktadır. Öğretimin sınıf dışında yapılması, ilgili herkesin, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını yeniden düşünmesini gerektirir. Müzeyi öğrenmek, öğretmenlerin müzeler tarafından sunulan içeriği okuldaki bilgileri tamamlamak için nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri anlamına gelir. Öte yandan demokrasi, eşitlik, çoğulculuk, hoşgörü, adalet ve dayanışma gibi temel değerler üzerinden bakıldığında, tüm dünyanın ortak mirasını temsil eden kamusal bir alan olarak müzelerin, güncel gelişmeler karşısındaki tutumlarını ortaya koymaları eğitim açısından gerekli görülmektedir (Kristinsdóttir, 2017, s.s. 424-434).

Gelişen teknoloji ile müze eğitiminin artık her ortamda olası olduğuna dair varsayım da tartışmalı konulardan biridir. Günümüzde müzelerin koleksiyonları, web sitelerinde, sosyal medyada ve cep telefonlarında erişilebilir hale gelmiştir. Küratörlerin internet sayfalarında nesnelere ilgili paylaşımlarına ulaşmak ve akıllı telefonlardaki uygulamalarla sanat yapıtlarına ilişkin sorulara yanıt veren müze eğitimcileri ile eşzamanlı olarak sohbet edebilmek bile mümkündür. Araştırma, esinlenme ve öğrenme ya da bilgi ve görselleri tekrar kullanmak ya da okul-müze etkinliklerinde, müze ziyareti öncesindeki hazırlık çalışmalarına ya da ziyaret sonrasında bilgileri pekiştirmek için internet ortamından yararlanmak teknolojinin pratik bir getirisidir. Burada tartışılan, daha çok ziyaretçiyi, özellikle de gençleri müzelere çekmede bu yöntemlerin ne kadar etkili olduğu ya da olmadığıdır. Müzeyi benzersiz kılan, gerçekliğin deneyimidir.

Sonuç

Fransız Devrimi, müze fikrini özel bir güç sembolü olmaktan çıkarıp kamuya açık bir aracı haline getirmiştir. Müze eğitiminin başlangıcı, Paris'teki ilk kamusal müze olan Louvre'da 1793 yılında açılmış olan ilk sergiye kadar uzanır. Bu sergiye gösterilmiş olan ilgi, müze eğitiminin bir uzmanlık alanı olarak ortaya çıkışında ilk önemli adım olarak değerlendirilebilir. Avrupa'da müze eğitiminin tarihi iki reform dönemine özetlenecek olursa: 19. yüzyılın ortalarından I. Dünya Savaşı'na kadar tarihlenen ilk dönemde müzeler, ulusal ve emperyalist gücün gösterilmesine çeşitli bilimsel problemlerin ve bir dereceye kadar eğitimin araştırılmasında aracı olmuş; 1919-39 arasına tarihlenen ve milliyetçi, politik konulara ağırlık verilen öte yandan sanat ve bilimle ilgili yeni fikirlerin de sergilendiği ikinci dönemde ise müze eğitiminde büyük bir ilerleme meydana gelmiştir. Müzelerin eğitici rolü modern müze kadar eskidir ancak müze eğitiminin bir uzmanlık alanına dönüşmesi İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra gerçekleşmiştir. Müze eğitimi

daima öğrenme kuramlarıyla bağlantılıdır. Eleştirel kuram, 1970'li yıllardan başlayarak, müze eğitimi üzerinde büyük bir etkiye sebep olmuş ve yeni müzecilik hareketini doğurarak müzelerin koleksiyonlarından çok toplumsal işlevlerini öne çıkaran bakış açısının hakim olmasını sağlamıştır. Eleştirel pedagojinin, yeni müze teorisi ile pek çok ortak yanı bulunmaktadır. Ziyaretçilerin aynı sergiyi farklı deneyimlerle keşfedip, aynı sergiden farklı öğrenmeler ile çıkmaları eleştirel yaklaşımın öngördüğü bir davranış biçimidir. Bu bağlamda yeni müzecilik, eski varsayımlara ve yöntemlere yönelik eleştirel bir duruştur. Amacı, toplumla ilişkilerin gözden geçirilmesi yoluyla müzeleri daha erişilebilir kılmaktır.

2000'li yıllarla birlikte yeni müzeciliğin ikinci dalgası ortaya çıkmıştır. Buna göre müzelerin yaygın, örgün ve yaşam boyu öğrenme yoluyla sağladıkları eğitim, sergilenen nesnelere karşısında ziyaretçilerin tutum, ilgi, beğenme, inanç gibi değerlerinin üzerine inşa edecekleri dönüştürücü ve duygusal bir deneyim ya da duyu pedagojisi olarak tanımlanır. Her şekilde yeni müzecilik, müzelerin geleneksel edilgen ziyaretçi anlayışına dayalı pedagojik yaklaşımına meydan okumaktadır. Bununla birlikte müze eğitim uygulamalarının halen daha açık bir misyona ve daha güçlü bir teorik arka plana ihtiyaç duydukları açıktır. Bu bağlamda müze öğrenme teorileri açıklığa kavuşturulmalı ve müze eğitimcileri bu süreçte değişim araçları olarak yetkilendirilmelidir. Müze eğitimi bugün, ziyaretçi odaklı ve katılımcı, etkileşimli ancak bu bağlamda gelişimin hala gerekli olduğu, profesyonelleşme sürecinde bir alandır. Bugün bir müze eğitimcisinin kendine sorması gereken sorular: “Pedagojik anlamda başarılı ve sürdürülebilir bir müze eğitimi için hangi şartlar ve nitelikler katkıda bulunabilir? Geleneksel yapılandırmacı bir eğitim teorisi kullanıldığında ölçülecek sonuçların hangisi önemli sayılacaktır? Ziyaretçiler müze deneyiminden kişisel anlamda yararlanmaya çalışılıyorsa sonuç nasıl ölçülebilir? Başarılı bir müze eğitim faaliyetini başarısızlıktan ayırmak için hangi ölçütler uygulanabilir?” olmalıdır.

Tarihsel süreçte yaşanan gelişmelerle Avrupa ve Amerika'daki müze eğitimi anlayışı, nesneyi değil insanı temel alan bir yapıdadır. Müzelerin eğitim işlevinin gerçekleştirilmesinde çocuk merkezli programlar ağırlık kazanmakta ve en önemli hedef kitle olarak öğrenciler görülmektedir. Müzelerin eğitim işlevi ile ilgili olarak 19. yüzyıl ile 21. yüzyıl fikirleri arasındaki farklılık, yeni eğitim değerlerinin gerekli olduğunu önermektedir. Bütün paydaşlar, pedagojik olarak başarılı bir müze eğitimi için hangi koşulların gerekli olduğu konusunda ortak kararlar almalı ve misyonun yürütülmesi için yeterli kaynak ve sürdürülebilir destek

sağlamaya gönüllü olmalıdırlar. Müze eğitimi, örgün eğitimdeki geleneksel anlayışın sınırlarını aşan yeni öğrenme modellerini, kısacası güncel dönüşümleri göz önüne almalıdır. Öğrenme ekosisteminin enstrümantal bir parçası olmak; doğrudan ve dolaylı öğrenme arasında bir köprü oluşturmak için müzeler, tutarlı bir şekilde sürdürülebilir pedagojik eğitim olasılıkları geliştirmelidir.

Kaynakça

- Abacı, O. (2003). Müze ve Eğitim. K.T. Akmehtem (Yayına Hazırlayan). Eğitim Ortamı Olarak Müzeler. İstanbul: YTÜ Yayınları, s.s. 3-16.
- Adıgüzel, Ö. ve Öztürk, F. (1999). Türk Eğitim Düşüncesinde Okul Müzesinden Müze Pedagojisine Değişim. Eğitim ve Bilim. Cilt: 14 (114), s.s. 73-81.
- Akmehtem, K.T. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Arkeoloji Müzelerinin Nesne Merkezli Eğitim Etkinlikleriyle Kullanılması. İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Anabilim Dalı Sanat Tarihi Programı Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Akmehtem, K.T. ve Ödekan, A. (2006). Müze Eğitiminin Tarihsel Gelişimi. İTÜ Dergisi/b Sosyal Bilimler. Cilt 3 (1), s.s.47-58.
- Ata, B. (1999). İngiltere’de Piaget Ve Bruner’in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu- 15-16 Ekim 1998. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (6, Özel Sayı) Web: <http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/dosya/Ingiltere.pdf> adresinden 27.07.2008 tarihinde alınmıştır.
- Atagök, T. (1999a). Müze-Toplum İlişkisinde Eğitim. T. Atagök (Derleyen). Yeniden Müzeciliği Düşünmek. İstanbul: YTÜ Yayınları, s.s.143-146.
- Atagök, T. (1999b). Yaşayan Müze Ve Eğitim. Sanat Dünyamız. (71). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık, s.s.223-227.
- Atasoy, N.Y. (1997). Müzelerimizdeki Eğitime Yönelik Çalışmaların İrdelenmesi. Kuruluşunun 150’nci Yılında Türk Müzeciliği Sempozyumu III (24-26 Eylül 1996) Bildiriler. İstanbul: Askeri Müze Yayınları, s.s.104-112.
- Atasoy, S. (1997). Yeni Müzecilik Anlayışı: Eğiten-Bilgi Veren Müze. Kuruluşunun 150’nci Yılında Türk Müzeciliği Sempozyumu III

Bildirileri (24-26 Eylül 1996). İstanbul: Askeri Müze Yayınları, s.s.97-99.

- Atik, Ş. (1999).Müzelerin Yeniden Yapılanması Kapsamında Müze-Toplum İlişkisi, Müze-Toplum İlişkisi Bağlamında Müze Tanıtımı Ve İletişim. T. Atagök (Derleyen). Yeniden Müzeciliği Düşünmek. İstanbul: YTÜ Yayınları, s.s.155-172.
- Başaran, İ.E. (1994). Eğitime Giriş. Ankara: İbrahim Ethem Başaran-Kadioğlu Matbaası.
- Buyurgan, S. ve Mercin, L. (2005). Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamaları. V. Özsoy (Editör). Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları, 2.
- Calkins, N.A. (1980). Object-Teaching: Its Purpose and Province, Education, Boston: Mass, p.p.165-172.
- CECA, (2008). What is CECA. Web: http://ceca.icom.museum/01_cms/details.asp?ID=1 adresinden 28.07.2008 tarihinde alınmıştır.
- Chadwick, A.F. (1980). The Role of the Museum and Art Gallery in Community Education. University of Nottingham Department of Adult Education, p.p.3,7.
- Duncan, C., (1995). Civilizing Rituals: Inside Public Art Museums. New York: Routledge.
- Duncan, C. ve Wallach, A. (2006). Evrensel Müze. A. Artun (Editör). Müze ve Eleştirel Düşünce Tarih Sahneleri-Sanat Müzeleri II. (Çev. R. Akman, E. Soğancılar, T. Bora, E. Gen, U. Kılıç, K. Atakay). İstanbul: İletişim Yayınları, s.s.49-77.
- Education in American Museums. (2008). Web: <http://education.state.university.com/pages/2254/Museum-an-Educational-Institution.html>. adresinden 01.08.2008 tarihinde alınmıştır.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Gartenhaus, A. R. (2000). Yaratıcı Düşünme ve Müzeler. (Çev. R. Mengenci ve B. Onur). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Glaser J.R. (1986). USA Museums in Content, The American Museum Experience, HMSO: 7-8.
- Guerriery, M. (2002). Müze: Hatıra ve Gerçeğin Sahnesi. Sabancı Üniversitesi Sabancı Müzesi: Bir Kuruluşun Öyküsü. R. Alp. (Editör). İstanbul: Sabancı Üniversitesi Sabancı Müzesi Yayını, s.s.57-117.

- Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museum*. London and New York: Routledge.
- Hein, G. E. (2004). *Museum-Scholl Bridges: A Legacy of Progressive Education*, Association of Science-Tecnology Centers (ASTC) Web: <http://www.astc.org/pubs/dimension/2004/jan-feb/> adresinden 23.07.2008 tarihinde alınmıştır.
- Hein G. E. (2008). *Museum Education*. Web: <http://www.lesley.edu/faculty/ghein/downloads/MuseumEdBlackwellHein.pdf> adresinden 03.08.2008 tarihinde alınmıştır.
- Hooper-Greenhill E. (1992a). *Museum Education Today. Working in Museum& Gallery Education 10 CareerExperiences*, Leicester University Pres.
- Hooper-Greenhill E. (1992b). *Museum Education, Manual of Curatorship*.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and Their Visitors*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *Müze ve Galeri Eğitimi*. B. Onur (Editör). (Çev. M. Ö. Evren ve E. G. Kapçı). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- ICOM (2008) *Development of the Museum Definition according to ICOM Statutes (1946-2001)*. Web: http://icom.museum/hist_def_eng.html adresinden 20.07.2008 tarihinde alınmıştır.
- Iguchi, J. H. (2005). *Museum Education: Part 2- Role of Museum Education*. Web: http://www.glocom.org/special_topics/colloquium/20050221_iguchi_museum2/index.html. adresinden 29.07.2008 tarihinde alınmıştır.
- İlhan, A.Ç. (2008). *Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan İle Sanat Eğitimi, Müze Eğitimi Ve Yaratıcı Drama Üzerine Söyleşi-19 Temmuz 2007*. Web: <http://www.okuloncesi.gen.tr/prof-dr-ayse-cakir-ilhan-ile-sanat-egitimi-muze-egitimi-ve-yaratıcı-drama-uzerine/> adresinden 22.07.2008 tarihinde alınmıştır.
- İsmayılov, N. G., (2007). *Modern Sanat Müzeleri ve Toplum İlişkisi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Plastik Sanatlar Yüksek Lisans Programı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kesik F. ve Bayram A. (2015). *Eğitim Sisteminin Eleştirel Pedagoji Perspektifinden Bir Değerlendirmesi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2015; 11(3): 900-921.

- Kristinsdóttir, A. (2016). Toward Sustainable Museum Education Practices: Confronting Challenges and Uncertainties. Web: <https://doi.org/10.1080/09647775.2016.1250104> adresinden 20.02.2018 tarihinde alınmıştır.
- Madran, B. (1999). Müze Türleri. T. Atagök. (Derleyen). Yeniden Müzeciliği Düşünmek. İstanbul: YTÜ Yayınları, s.s.3-19.
- Moffat, H. (1992). Introduction, Working in Museum& Gallery Education 10 Career Experiences, LeicesterUniversity Pres, p.5.
- Robertson, B. (2004).The South Kensington Museum in Context: An Alternative History. Web: <http://www.le.ac.uk/ms/m&s/issue%204/robertson.pdf> adresinden 28.07.2008 tarihinde alınmıştır.
- San, İ. (2001). Müze Kültürü ve Toplumsal Sorumluluk. Ankara: Müzeciler Derneği Yayınları.
- Shabbar, N. (2001). Çocuklar İçin Müze Eğitimi. B. Madran (Editör). Kent, Toplum, Müze Deneyimler-Katkılar. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, s.68-73.
- Shaw, W.M.K. (2004). Osmanlı Müzeciliği Müzeler, Arkeoloji ve Tarihin Görselleştirilmesi. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Smithsonian. (2008). History. Web: <http://www.si.edu/about/history.htm> adresinden 23.07.2008 tarihinde alınmıştır.
- Tanilli, S. (1996). Dünyayı Değiştiren On Yıl/ Fransız Devrimi Üstüne (1789-1799). İstanbul: Çağdaş Yayınları.

**FRANSIZ BESTECİ MAURICE RAVEL'İN
KURMACA ve GERÇEKLİK ARASINDA GİDİP
GELEN YAŞAM ÖYKÜSÜ: JEAN ECHENOZ'UN
RAVEL'İ**

Tülin KARTAL GÜNGÖR¹

Öz: Yaşamöyküsü, sanat ve yazın tarihi boyunca hem anlatı türü olma özelliği hem de sinema, tiyatro gibi farklı sanat dallarına uygulanabilirliği açısından etkili anlatı türlerinden biri olmuştur. Ancak tarih, sanat hatta bilim gibi birçok kavramın gerçekliğinin sorgulandığı postmodern çağda, yaşamöyküsünün gerçek ve kurgu arasında gidip gelen belirsiz bir alana doğru evirildiği görülür. Yapıtlarında genellikle polisiye, macera ve kara roman gibi türleri tek bir potada eriterek melez bir tür ortaya koyan çağdaş Fransız edebiyatı yazarlarından Jean Echenoz, ünlü besteci Maurice Ravel'in yaşamından yola çıkarak yazdığı *Ravel* adlı romanla birlikte kurmaca yaşam öykülerine yönelir ve iki yıl arayla üç kurmaca yaşam öyküsü yayımlar. Echenoz, müzisyen Ravel'in yaşamına dair birçok unsura yer verdiği *Ravel* adlı romanda, sanatçının kişiliği ile özdeşleşmiş pek çok özelliği aktarır: Ravel'in çok sigara içmesi, uykusuzlukları, aşırı detaycılığı, kıyafetlerine gösterdiği özen, deniz aşırı ülkelere yaptığı seyahatler, ilişkileri, geçirdiği trafik kazası ve rahatsızlıkları. Yazar, ünlü besteci Ravel'in yaşamına dair bazı gerçek unsurları kullanmasına rağmen, bu yapıtın pek çok kurgusal özellik barındırdığını belirtmek gerekir. Bu çalışmada, Jean Echenoz'un *Ravel* adlı yapıtında ünlü besteci Maurice Ravel'i nasıl yansıttığı, yazarın, gerçek ile kurgu arasındaki ince çizgiyi korumaya çalışarak nasıl bir kurmaca yapıt ortaya koyduğu incelenmiştir. Geleneksel yaşamöyküsü ve kurmaca yaşamöyküsü arasındaki farklara dikkat çekilen ve karşılaştırmalı bir yaklaşımla ele alınan çalışma, yazarın romanının yapısını nasıl kahramanın kişilik özellikleriyle bütünleştirdiğini göstermesi açısından ilginçtir.

Anahtar Sözcükler: Echenoz, Ravel, Kurmaca, Yaşamöyküsü.

**FICTION AND BIOGRAPHY OF FRENCH COMPOSER
MAURICE RAVEL**

Abstract: Biography has been one of the effective narrative instruments in terms of its applicability to different kinds of arts

¹ Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü.
tulingungor@gazi.edu.tr

such as cinema, theater and both being a narrative type throughout the history of art and literature. However, in the postmodern era where the reality of many concepts such as history, art and even science is questioned, it can be seen that the biography has evolved into an indefinite field that moves between reality and fiction. In his works, Jean Echenoz, a master of contemporary French literature, often reveals a hybrid genre by dissolving genres such as crime, adventure and black novels in a single pot, leads from the life of the famous composer Maurice Ravel to a fictional life story with the novel *Ravel*. In Echenoz's novel, there are many elements about the life of musician Ravel. Many features associated with Ravel's personality are reflected in the novel. For example, Ravel's sleeplessness, excessive detail, attention to his clothes, travels to overseas countries, his relationship with Stravinsky, unfortunate traffic accidents and disturbances can be counted. Although the author uses many elements of Ravel's life, it should be noted that this work has many fictional features. In this work, we will try to show how the author reflects the famous composer Maurice Ravel and shows a fiction work by preserving the fine line between reality and fiction. It will also show how the author integrates the novel's structure with the personality traits of the novel hero.

Keywords: Echenoz, Ravel, Biofiction, Biography, Fiction.

Giriş

Yaşamöyküsü, tarih boyunca hem anlatı türü olma özelliği, hem de sinema, tiyatro gibi farklı sanat dallarına uygulanabilirliği açısından etkili anlatı araçlarından biri olmuştur. Ancak günümüz postmodern dünyasında, tarih, sanat hatta bilim gibi birçok kavramın gerçekliğinin sorgulandığı bir dönemde, yaşamöyküsünün gerçek ve kurgu arasında gidip gelen belirsiz bir alana doğru evirildiği görülür. Birey algısındaki değişim, bu türün dönüşüme uğrayıp çoklu bir yapı sergilemesine neden olmuştur. Günümüzde yaşamöyküsünü çağdaş yazının tartışmalı alanlarından biri konumuna getiren nedenler arasında, zaman kavramının sorunsallaştırılması, bilinç ile bilinçdışının karmaşık yapısı ve gerçek ile kurgu arasındaki karışıklığın ince bir çizgiyle ayrılıyor olması gibi birçok etken sıralanabilir. Yeni kurgusal yaşamöyküsü anlayışı, metin, özne ve yazar düzleminde ele alınacak olursa, bu anlatıların gerçek ile kurgunun iç içe geçtiği ve birbirini yeniden ürettiği kaygan bir zemine oturtulduğu görülür. Yaşamöyküsünde kurgunun nerde başlayıp nerde bittiği, yazarın bu üretim sürecinde nerede ve nasıl konumlanması gerektiği gibi unsurlara açıklık getirmeye çalışan yazın dünyası, bu konuyla ilgili birçok farklı bakış açısı geliştirmiştir. Örneğin, 1984 yılında yayınlanan *Yaşamöyküsü ve Kurgu* adlı yapıtında Ira Bruce Nadal:“Yaşamöyküsünde

gerekli gerçeğin boyutu nedir? Yaşamöyküsü yazarının yazınsal ya da estetik dürtüsünü engelleme derecesi ne olmalıdır? Teması ve şablonuna uygun gerçekleri yaşamöyküsü yazarı ne derecede değiştirebilir?"(Nadal, 1984,s.5) gibi yeni yaşamöyküsü anlayışına yönelik sorulara cevap bulmaya çalışır. Marcel Schwob ise *Düşsel Yaşamlar* adlı yapıtında, yaşamöyküsüne bambaşka bir açıdan yaklaşır ve yaşamöyküsü yazarının sanatının, yaptığı seçmede yattığını ve bunun bir sezgi işi olduğunu vurgular. Ona göre, "doğruya ulaşmak için kafa yormak gerekmez, gerekli olan, insan özelliklerinin oluşturduğu kaostan bir kişilik yaratmaktır. Leibniz'in, "Tanrı dünyayı yaratmak için, olabilecek olanın içinden en iyisini seçti" sözünden yola çıkarak yaşamöyküsü yazarının da bu yaratım sürecinde sezgilerine güvenerek benzersiz olanı seçmeyi bileceğini vurgular" (Schwob, 2010 ,s.104).

1. Yaşam Öyküsü ve Kurmaca Yaşam Öyküsü

Her sanat ve edebiyat yapıtının içinde bulunduğu dönem ve toplumu yansıttığı dikkate alınır, son elli yıldır postmodern düşüncenin etkisinde olan Fransız yazınında, türlerin birbirine karışarak melez bir yapıya büründüğü hatta dağıldığı gözlemlenmektedir. Bu yeni eğilim, yaşamöyküsü türünü de etkilemiş, yaşam öyküleri ile kurmaca yapıtlar iç içe geçmiştir. Böylece yaşamöyküsü, tek başına bir yaşamın gerçekliğinden sorumlu tutulabilecek benzersiz bir tür olmayı bırakmış, bunun yerine içinde ciddi miktarda kurgu barındıran yaşamsal öyküleri tanımlamak için kullanılan kurmaca yaşamöyküsü adlı verilen melez türe yönelmiştir. Milan Kundera 'nın *Roman Sanatı* adlı yapıtında belirttiği gibi, "tek bir gerçek üzerine dayalı dünya ile romanın çok katmanlı ve görece dünyası birbirinden tamamen farklı bir hamurdan yoğrulmuştur. Totaliter gerçek göreceliği, kuşkuyu, sorgulamayı tanımaz ve bu yüzden romanın ruhu ile uyumsuz" (Kundera,1986,s.25). Bu açıdan bakıldığında, yeni biyografi türünün göreceli ve belirsizlikler barındırdığı ölçüde roman ruhuna yaklaştığı, onun bir parçası olduğu söylenebilir. Alexandre Gefen, kurmaca yaşamöykülerinin tarihine değindiği yazısında, "günümüzde kurgusal yaşamöykülerinin, yirminci yüzyılın sonlarında görülen yoğun estetik eğilim belirtileri gösterdiğini, farklılıklar düşüncesi ve hafızanın işlevi gibi karşıt iki itki arasında hırpalan bir kültürün ayrıcalıklı edebi ifadesi anlamına gelmiş olduğunu" belirtir ve bu durumu "özneye dönüş" (Gefen, 2004: 305) olarak nitelendirir. Ancak özneye olan bu ilgiyi, "sadece anlatı kimliğine ve gündelik hayatı gözlemlemeye daha yatkın olan, etnik mesafeyi koruyan, postmodernizmin bilginin ve varlıkbilimsel oyunların yönlendirilmesi tadındaki bir yakınlık" (Gefen,2004: 305) olarak ifade eder.

Kurmaca yaşamöyküsü yazarlarının bir yaşamı ya da yaşanmışlığı yapıtlarında yeniden ele alma istekleri, onların geleneksel yaşamöyküsü yazarlarında görülen kişiler üzerinde ikna edici bir egemenlik kurma arzusu ya da belgelerden yola çıkarak bu türü meşru kılma isteğinden kaynaklanmaz. Yazarlar, her ne kadar yapıtlarında yaşanmışlıkları anlatıyor olsalar da, artık "*romanı, yanlış bir anlayışla ciddiye almak, onun hayalî olduğunu bazen unutup onu, bir itiraf, gerçeğin hikâyesi, bir hayatın ve devrin tarihi olarak görmek, bir belge, bir tarihçe olarak kabul etmek*" (Waren, 1983, s.290) mümkün değildir. Umberto Eco'nun belirttiği gibi, "hayal ürünü olayların, kişilerin, mekânların, göndermede buldukları gerçek dünyaya bütünüyle uymasını beklemek aşırıya gitmek olur"(Eco,1996,s.89). Araştırmalardan elde edinilen bilgilere dayanılarak yazılan yaşamöyküsel ve özyaşamöyküsel romanlarda gösterilen gerçeklikler bile, yazarın zihinsel, kültürel bilgi birikiminden hareket ederek ve onun bakış açısıyla aktarıldığı için kişiden kişiye değişebilen gerçeklikler olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle yazar, yaşamöyküsel romanlarda kaçınılmaz olarak hayal ve kurguya başvurmak zorundadır. Tekcan'ın belirttiği gibi,

"Hiçbir çağdaş biyografi yazarı yazdığı biyografinin eksiksiz, tam bir yaşamöyküsü olabileceği inancında değildir, olamaz. Yine de önünde iki seçenek vardır. İlki eldeki malzemeyle klasik tarzda diyebileceğimiz, başı, ortası, sonu olan bir yaşamöyküsü anlatmaktır ve bu hala günümüzde biyografinin en yaygın şeklidir. İkincisi ise biyografi yazımının imkânsızlıkları üzerine kafa yoran, içinde birden fazla öykü, yaklaşım barındıran meta-biyografiye yönelmektir. Meta-biyografi türün içinde yeni bir arayışın ürünüdür" (Tekcan, ss.155-156).

Kurmaca yaşam öykülerini geleneksel yaşam öykülerinden ayıran bir diğer özellik ise, artık anlatının süredizinsel düzende verilen yaşam çizgisini izlemek zorunda olmamasıdır. Yazar, ele aldığı kişi veya olaylarda, karakterin özelliklerini en iyi yansıtan anları vurgulamayı tercih edebilir. Hatta bu anların sıralamasıyla oynayarak, kurgu ile gerçeğin ölçüsünü, yerini, zamanlamasını ayarlamak gibi büyük bir özgürlüğe sahip olur. Kurgunun eyleminin bir parçası haline geldiği bu melez türde, bir yandan yaşamı aktarılmak istenen kişinin tanınması sağlanırken, öte yandan yazarın yarattığı içeriğe dair şüphe korunur. Böylece geçmişin ve bireyin salt gerçekliğe dayanmadığı anlatı dünyasında, her şey bir dil oyununa dönüşür.

Kurmaca yaşam öyküsü türünde yapıtlar veren Jean Echenoz, yaşam öyküsünü kaleme aldığı kişilerin taşıdıkları özelliklerden ve onların kargaşalarından bambaşka kişilikler yaratarak bu türün sınırlarını olabildiğince zorlar. Okurlarını cesurca, uzak ve en tekinsiz alanlara

doğru çeker. Yazarın yapıtları incelendiğinde, karşı karşıya kalınan gerçekliğe karşı büyük bir direnç gösterdiği söylenebilir. Yazarın en çarpıcı özelliği, metnin anlatısını olabildiğince gerçeklikten uzaklaştırarak sunmak ve okura serbest çağrışımlar yapma imkânı tanımaktır. Yazar, gerçeklik konusundaki düşüncelerini,

"gerçekliği öylece olduğu gibi alıp kucaklayamam; onu daha çok bir pencere camı aracılığı ile okşamayı tercih ederim. Bana öyle geliyor ki, şeylere ne kadar az yaklaşırsam onlara daha çok yaklaştığımı hissediyorum"(Echenoz, 2007, s.9.1) şeklinde ifade eder.

Onun tanımladığı gerçeklik, göndermeler dünyasındaki güçlü kaynaklarını inkâr etmez ama kurgu ve oyunsallıkla daha da güçlenir. Yazarın, parçalanmış, başı sonu belli olmayan ve neden sonuç ilişkisine dayanmayan kurgusal yaşamöyküleri, okurun da içine çekildiği bir oyunsallıkla aktarılır. Jean Echenoz ikişer yıl arayla birbiri ardına kurmaca yaşamöyküsü türünde üç roman üçlemesi yazar. *Ravel*, *Koşmak* ve *Şimşekler* yazarın kurmaca yaşamöyküleri türünde yazdığı romanlar arasındadır. Bu üç karakterin ortak özellikleri her birinin kendi alanlarında birer dâhi olmalarıdır. *Ravel* müzik dünyasının, *Koşmak* romanının kahramanı Emil Zatopek kendine has koşu üslubu ile spor dünyasının, *Şimşekler*'in kahramanı Nikola Tesla ise bilim dünyasının dâhileridir. Deha ile yetenek arasında kuşkusuz önemli farklar vardır. Michel Tournier, *Düşüncelerin Aynası* adlı yapıtında, bu iki kavram arasındaki farka dikkat çeker ve yetenekli insanın bir sanatçı olabileceğini, resim, müzik besteler, şiirler ya da romanlar yazabileceğini ve bu türdeki yapıtlarının en önemli özelliğinin halkın onları beğenmesi olduğuna vurgu yapar. (Tournier,2017,s.84) Ona göre;

"yetenekli insan hoşça gitmeyi bilir ve hem ün hem para kazanır. Ancak bu birtakım tehlikeleri de beraberinde getirir. Yetenekli insan kitleleri gözeterek ve kitlelerin dayatmasıyla çalışma tehlikesi içindedir. Dahi insan ise bunun tersine, kitleye aldırmandan yaratır. Neredeyse her zaman, akıntıya karşı kürek çeker. Yapıtları genelde ya reddedilir ya da kendilerini üstünlükleriyle kabul ettirirler. Gelecek onundur, ama şimdiki zaman onu reddeder, kimi zamanda bunu öyle sert bir biçimde yapar ki bu yüzden yaşamını yitirir." (Tournier,2017,s.85).

Bu tür sanatçılara örnek olarak "kendi zamanında hiç de anlaşılmamış hatta çok kötü davranılmış olan Van Gogh'u gösterir" (s.85) Bu açıdan bakıldığında, 20. yüzyılın en önemli bestecilerinden biri kabul edilen Fransız besteci Ravel, müzik dilindeki buluşları ve yenilikleriyle dönemini etkilemeyi başarabilmiş bugün bile en iyi besteciler arasında sayılan bir müzik dehasıdır. Sanatçının yaşam öyküsü ve yapıtları incelediğinde dönemin müzik eleştirmenleri tarafından farklı

yorumlandığı, kendine ait üslubuyla adından çok söz ettirdiği kimi zaman da eleştirildiği görülür. Jean Echenoz yaşam öyküleri kahramanlarını kurgularken özellikle onların tutarsız kişiliklerini ve zayıflıklarını kullanır ve bu karşıtlıkları metnin merkezine yerleştirir. İnsanın sadece tutarlı eylemlerinden ibaret olmadığını, her insanın içinde onu iyiye -kötüye, doğruya- yanlışa yönelten karşıtlıklar olduğunu göstermeye çalışan yazar, insanı anlama ve insan doğasının karmaşık yapısını sorgulama çabası içindedir. Echenoz'un yapıtlarında gerçek olaylardan çok, bunların algılanma şekilleri, söylemler ve kültürel hafızanın harekete geçirilmesi önem kazanır.

2. Ravel'de Kurmaca ve Gerçeklik

Yazarın 2006 yılında kaleme aldığı *Ravel*, ünlü Fransız besteci ve müzisyen Maurice Ravel'in son on yılının (1875-1937) anlatıldığı kurgusal yaşam öyküsüdür. Yazar, bu yapıtla birlikte, polisiye ve macera romanlarına bir süre ara verip kurmaca yaşamöyküsü türüne yönelir. Bu yöneliş arzusunu bir röportajında şöyle açıklar:

"Piyano'dan sonra, şimdiye kadar hep kurmaca romanlar yazmış olmak beni biraz rahatsız etti. Bu duygudan kurtulmak hep günümüzde geçen romanlarımın dışında çıkıp, iki dünya savaşı sırasında geçen bir hikayeyi konu alan bir yapıt kaleme almayı arzuladım. Bu yapıtın gerçek büyük kişilerin arka planını ve saklı görünümünü anlatan kurgusal bir yapıt olmasını istedim. Aklıma hemen Maurice Ravel geldi. Hep yaptığım gibi belgeleri ve ikincil kişileri araştırdım. Müziğini ve evini iyi biliyordum, onunla ilgili ne bulduysam okudum. Bu kitabı yazmak korkunç derecede zordu çünkü hem yaşamöyküsünün konusuna sadık kalmalıyım, hem de kendime gözetim altında tutulmuş bir özgürlük alanı oluşturmalıyım." (Echenoz, 2017)

Yazmakta en çok zorlandığı iki kitabın *Cherokee* ve *Ravel* olduğunu belirten yazar, bir karakteri tek bir kitaba yerleştirmenin zorluğuna ve karmaşıklığına dikkat çeker. Karakter çeşitliliği ile daha dizemli şeyler yapılabileceğini belirten Echenoz, "kendisini en çok ilgilendiren şeyin ise o yapıttaki ses ve ses boyutu" (Echenoz, 2017) olduğunu söyler. Yazarın kurgusal yaşam öykülerini yazacağı kahramanları seçerken en çok dikkat ettiği şeylerden biri, o karakterin belirsizlikler ve karşıtlıklar içeren ruhsal ve fiziksel dünyalarıdır. Yazarın kendisinin de itiraf ettiği gibi, Ravel karakterini seçmesinin nedeni onun kişiliğinin birbirine tezat ilginç karşıtlıklardan oluşuyor olmasındandır:

"Beni onunla ilgilenmeye iten sebeplerden biri onun hem kişiliğindeki hem de hayatındaki çelişkili olayların sayısının çokluğudur. [...] Öyle ki, onun müziğine olan hayranlığımın yanı sıra kısacık yaşamına bu kadar

karşıtlıklar ve muammaları sığdırmış olması bende bu karakteri yeniden yapılandırma düşüncesini cazip hale getirdi" (Echenoz,2010) der.

Echenoz'un romanında müzisyen Ravel'in yaşamına dair birçok unsura yer verdiği ve onun kişiliği ile özdeşleşmiş pek çok özelliği yapıtına aktardığı görülür. Bunlar arasında Ravel'in çok sigara içmesi, uykusuzlukları, aşırı detaycılığı, kıyafetlerine gösterdiği özen, boyalı ayakkabıları, deniz aşırı ülkelere seyahatleri, Stravinsky ile olan ilişkisi, geçirdiği talihsiz trafik kazası ve rahatsızlıklar gibi birçok yaşanmışlıklar sayılabilir. Yapıtta ünlü bestecinin yaşamını zarif bir şekilde tasvir eden yazarın, roman boyunca onun çoğunlukla soyadını kullandığı, sadece *Bolero* adlı bestenin başarıyla tamamlandığı bölümde Maurice ön adını kullandığı görülür. Yazar, Ravel'in yaşamına dair pek çok unsuru kullanmasına rağmen bu yapıtın pek çok kurgusal özellik barındırdığını belirtmek gerekir.

Roman, " *Kimi kez banyodan çıktığımızı pişman oluruz*" (s.5) gibi sıradan ve günlük bir eylemin ilginç bir tanımlaması ve banyonun ana rahmini andıran yatıştırıcı özelliğinden bahsedilerek açılır. Bu açılış cümlesi bize, kahramanının zamanının büyük bir bölümünü bir banyo küvetine uzanıp kafa dinleyerek geçiren ve kendisini en iyi hissettiği tek yer banyo olan Jean Philippe Toussaint 'un *Banyo* romanını anımsatır. Dolaylı yollardan bu romana gönderme yapan Echenoz'un diğer romanlarında da sık sık banyo temasını işlediği ve kahramanlarının genellikle müzik ve banyo ile rahatlamaya çalıştıkları görülür. Banyonun rahatlatıcı etkisinden bahseden anlatıcının,

"Küvetin içinde boyuna kadar suya gömülü kalmak, sonsuza kadar değil elbette ama saatler boyu, biraz su akıtmak için sağ ayakla zaman zaman musluğu açıp su ısıısını ayarlayarak ana rahmi gibi bir atmosfer sağlamak daha iyi"(s.5)

ifadesi ile, yazarın, ayrıntı ve alayı elden bırakmadan bu günlük hazzı nasıl zekice tanımladığına tanık olunur. Cümledeki "*sonsuza kadar değil elbette*" ifadesi kısmen *Banyo* romanına anıştırma yapar.

Echenoz'un neredeyse tüm romanlarında görülen banyo izleği, roman kahramanlarını yaşamın acı gerçeklerinden uzaklaştıran bir sığınak işlevi görür. *Düşüncelerin Aynası* adlı yapıtında Michel Tournier de banyo teknesini anne karnının ılık, hoş, koruyucu özelliğiyle özdeşleştirir ve banyodan çıkmanın ve hayatın akışına dönmenin sancısını şöyle açıklar: "*Banyodan çıkma deneyimini sıkıntıyla geciktirirsiniz, tıpkı sizi zeminin sert ve soğuk döşemesinin üstünde çıplak, yumuşacık ve tir tir titrer duruma sokacak amansız bir doğum gibi*"(Tournier,2017,s.35).

Romanda banyodan çıkmak istemeyen Ravel birkaç saat içinde Le Havre'e gidecek ve buradan uzun bir turne için Amerika'ya devam edecektir. Romanda genel olarak Ravel'in alışkanlıklarını ve yaşam biçimini ayrıntılı olarak aktaran yazarın, onu bir yandan şık bir şekilde giyinmeyi seven, ayrıntılara ve dış görünüşüne aşırı derecede önem veren gösteriş meraklısı bir adam öte yandan evinde çok sıkılan, pek konuşmayı sevmeyen, çok sigara içen yalnız bir adam olarak çizdiği görülür. Yazar özellikle onun kişiliğindeki zıtlıkları, huysuzlukları ve takıntıları kurgusal malzeme olarak kullanmıştır. Onun kılık kıyafet ve dış görünüşe verdiği abartılı özeni ve takıntıları roman boyunca alaycı bir şekilde aktaran yazar, örneğin, onun banyodan çıktıktan sonra yaptığı hazırlığı şöyle aktarır:

"Ravel, küvetinden zar zor çıkıyor, sonra kurulanıp nadir bulunur sedef rengindeki bornozuna sarılıp katlanır fırçasıyla dişlerini yıkıyor, tek kılı bile ihmal etmeden tıraş oluyor, tek bir çizgiyi bile ihmal etmeden taranıyor, kaşında gece boyunca anten gibi büyümüş inatçı bir kılı çekiyor. Sonra, tuvalet masası üstünden, saç fırçaları, fildişi taraklar ve parfüm şişeleri arasında duran, timsah desenli özel seçim koyun derisinden ve içi kapitone saten, şık bir manikür çantasını alıyor, sıcak suyun verdiği yumuşaklıktan yararlanıp tırnaklarını istediği uzunlukta, acıtmadan kesiyor"(ss.5-6).

Echenoz, Ravel'in takıntılı ve ayrıntıçı kişiliğini tıpkı sanatçının kendisi gibi, metinde özenle seçilmiş sözcük ve ayrıntılarla öylesine güzel ifade eder ki, okur bu kahramanla yüzleşmeye ve onun sıra dışı dünyasına girmeye hazır hale gelir. Yazar rolünü üstlenen anlatıcı, elli iki yaşında ve şöhretinin doruğunda olduğunu belirttiği Ravel'in fiziksel ve ruhsal görünümünü tüm detayları ve özenle seçilmiş sözcüklerle sanki bir portre çiziyormuş gibi yansıtır:

"Sinekkaydı tıraşlı keskin yüzü, ince uzun burnu iki üçgen dikey çiziyor. Kapkara, canlı, endişeli bakışlar, kalın kaşlar, geniş alnını meydana çıkaran geriye yapışmış saçları, ince dudaklar, memesiz kepece kulaklar, soluk ten. Zarif mesafeli bir tavır, seçkin bir sadelik, buz gibi bir nezaket, hiç geveze denilemez, kuru bir adam , ama şık, yirmi dört saat iki dirhem bir çekirdek"(s.12).

Kimi zaman abartılarak aktarılan bu gösteriş ve şıklık düşkünlüğü kurgunun bir parçası olarak her fırsatta farklı bir olayda tekrarlanır. Örneğin, Ravel'in yolculuğa çıkmadan iki gün önceden bir valiz alayının Paris'e sevk edildiği (s.6), yirmi beş yatak kıyafetinden birini açtığı"(s.17), modanın öncüsü ve Fransa' da beyaz giyinebilen ilk kişi olduğu (s.14) gibi birçok abartılı davranış roman da kendisine yer bularak yapıtın merkezine yerleşir. Konsere rugan ayakkabıları olmadan

çıkmayan, şef Toscanini ile kompozisyonlarının temposu konusunda anlaşmazlıklar yaşayan, Wittgenstein'a tercümanların köle olduğunu söyleyen roman kahramanının huysuzlukları roman boyunca devam eder. Ravel'in karışıklıklarla dolu gizemli dünyasını alaycı ifadelerle süsleyen yazarın, örneğin onun askere alınışıyla ilgili bölümde durum alaysılamasına başvurduğu görülür:

"14'te, onu pek narın bulduklarını hoyratça belirterek her türlü askerlik hizmetinden muaf tutmuş olsalar bile, gerçekten askere gitmek istemiş, geri dönüp askerlik şubesindekilere kilosunun tam da havacılık sınıfında askerlik yapması için biçilmiş kaftan olduğunu söylemişti. Sürekli ısrar eder ve sonunda, " konvoy şoförü olarak, ağır vasıta sınıfına almaktan daha iyisi gelmemişti akıllarına. İşte böylece bir gün devasa bir askeri kamyonun, kocaman bir direksiyona iyi kötü yapışmış mavi kaputlu küçük bir şekille birlikte Champs-Elysées Bulvarından indiğini görmüştük, fil üstünde bir fare" (s.20).

Yazarın genel olarak yapıtlarında, daha çok markalara, uzamlara, tarihsel kesitlere, kişilere ve genel siyasal eğilimlere göndermeler yaptığı görülür ve bu göndermeleri anlayıp araştırmak okura bırakılır.

Ravel'de yazarın kendine özgü üslubuyla yaptığı benzetmeler onun hayal gücünün genişliğini ve yapıtın anıştırmaya açık bir roman olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Anıştırma, "bir metne, bir düşünceye, bir şeye doğrudan belirtmeden sezdirim yoluyla gönderme yapılmasıdır" (Aktulum, 2011, s.109) Anıştırma okurun hatırlama yetisini hedef alarak belleğine seslenir. "Bir sözcükle iki şey gösteren yazar, anıştırmada eğretileme yoluyla iki düşünceyi, iki dili, iki türü, iki metni,iki yazarı, iki dönemi, hem bağlar hem de yakınlaştırır. Böylece metinlerarası ilişki devinim içinde süreklilik kazanır."(Eliuz, 2016: 132) Ancak *Ravel*'de rastlanan anıştırmalar metinsel anıştırmadan çok izleksel kişisel ve kültürel anıştırmalardır. Örneğin, Ravel'in kısa boylu fiziksel yapısını Faulkner ile özdeşleştirdiği bölüm ilginçtir:

"Temel özelliği, başının bedenine göre daha büyük görülmesine neden olan ve ona acı veren boyuydu. Bir altmış boy, kırk beş kilo, yetmiş yedi santim göğüs ölçüsüyle Ravel bir jokey görünüşüne sahipti, yani o dönemde iki şehir arasında -Oxford -Misisipi ile New Orleans -iki kitap – Mosquitoes (Sivrisinekler) ile Sartoris-ve iki viski Jack Daniels ile Jack Daniels arasında gidip gelen Wiliam Faulkner ölçülerinde"(s.12).

Yukarıdaki örnekte görüldüğü üzere, yazarın, bir kişiyi betimlemek üzere kurulmuş olan tek bir cümleye nasıl iki farklı kültürü, kişiyi, eseri ve uzamı sığdırdığına bakılacak olursa, onun sözcükleri ne kadar ciddiye aldığı, yerinde ve ustaca kullandığı görülecektir. Yine başka bir bölümde Echenoz Ravel'in suskun yapısını ünlü yazar Conrad'la özdeşleştirir:

"Ravel de tıpkı Conrad gibi konuşkan olmadığından sohbetleri çöl kuruluşunda geçti denebilir, birinin öbürünün edebiyatını beğendiğini ölçülü biçimde söylediği, öbürününse ötekinin müziği hakkındaki bilgisizliğini ustalıkla gizleyebildiği birkaç vaha dışında" (s.16).

Bu ifadeye dikkat çeken unsur, bu iki adamın karşılaşmasında ortaya çıkan samimi olmayan havanın anlatımında kullanılan "çöl kuruluşu", "öteki" ve "vaha" sözcükleridir. Sözcükleri yerinde, zeki ve ölçü kullanma becerisiyle dikkat çeken Echenoz gibi bir yazarın, Conrad'ın adının geçtiği bir cümlede bu sözcükleri kullanması elbette ki tesadüf değildir. Yazarın bu sözcükleri kullanma nedeni, Joseph Conrad'ın denizci olduğu yıllarda Kongo'ya yaptığı bir yolculuktan esinlendiği ve sömürgecilik konusunu derinlemesine irdelediği *Karanlığın Yüreği* adlı yapıta dolaylı bir gönderme yapma arzusunda kaynaklandığı söylenebilir. Edward Said'in aşırı ırkçı bulduğu Conrad'ın bu romanı her ne kadar Kuzey'den Güney'e (Kongo'ya) yapılan bir göçü ve bu göç sırasında yaşanan olayları konu edinse de sömürgecilik dönemini yansıtan birçok yan ötekileştirici unsurları barındırmaktadır.

Tüm yapıtlarında olduğu gibi, Echenoz *Ravel*'de de son derece dikkatli, ayrıntılarla oynayan, hiçbir sözcüğü, hiçbir noktalama işaretini anlamsız yere kullanmayan bir üslup benimser. Sözcükler ve sözcüklerin ses uyumu Echenoz için çok değerlidir. En küçük anlam kıvrımını bile kullanabilmeyi başaran yazarın üslubu kendisinin de her fırsatta çok etkilendiğini belirttiği Flaubert'i çağırıştırır. *Ravel* her ne kadar kolay okunup anlaşılıyormuş gibi görünüyorsa da, derinlemesine inceleme yapılmaya kalkıldığında kısacık bir kitaptaki onca ayrıntının bir araya getirilebilmiş olması şaşırtıcıdır. Romanda Amerika'dan Fransa'ya döndükten sonra ünlü yapıtı Bolero'yu besteleyen Ravel'in sağlığı yavaş yavaş kötüleşmeye başlar ve alzheimer hastalığından dolayı bestecinin düşüncelerini ifade etmekte zorlandığı, hatta kısmen hafızasını yitirdiği görülür. Yazar, roman kahramanının gözden düşüşünü, onun çektiği sıkıntıları, yalnızlığını, uyku problemlerini, üzücü olmasına karşın, acıklı unsurlardan uzak bir biçimde ve sıradanlaştırılarak aktarır. Artık kendi müziklerini bile tanıyamaz hale gelen Ravel, sağlığını tehlikeye atan ciddi bir araba kazası geçirir. Romanda, başarısız bir beyin ameliyatından on gün sonra ölen Ravel'in ölümü, "*bedenine siyah bir giysi giydiriyoruz, beyaz yelek, devrik kolalı yaka, beyaz papyon, açık renk eldiven, vasiyet bırakmıyor, herhangi bir kaydı yok, kısacık bir ses kaydı bile*" (s.64) biçiminde ifade edilir. Böylece yazar, ölümle yaşam arasındaki ince çizginin yanı sıra, biçim, ayrıntı ve üsluba dolaylı bir vurgu yaparak romanı tamamlar.

Ravel, sadece yaşam öyküsünün konu edinildiği veya tarihi bir durum ya da kişinin yaşamının bir dönemini yansıtan bir roman olmaktan çok uzaktır. Her ne kadar, o kişinin bulunduğu yerler aktarılmış olsa da, uzamı insan ilişkisi çerçevesinde işleyen yazarın, uzamı olayların dizemini etkileyen ve temanın işlenişine katkı sağlayan ana unsura dönüştürdüğü görülür. Echenoz'da uzamın anlamsal dizgeye katkısı tartışmasız ön planda yer alır. Romanda açık ve kapalı tüm uzamlara rastlanır. Farklı coğrafi bölgeler, lüks taşıtlar, gemiler, trenler yazarın metindeki kurgusuna ilham veren temel unsurlardır.

Yazarın özellikle bestecinin sanatçı kimliğiyle ilgili farklı yorumlara sebep olan olay ve durumlarda kurguya başvurduğu görülür. Yapıtın kurmaca olduğunun bir diğer işareti ise anlatıcının serbest dolaylı konuşmaları ve roman kahramanının ruhsal dünyasına girdiğini gösteren unsurlardır. Roman kahramanının ruhsal dünyasına giren anlatıcı arayıcılığı ile Echenoz nerdeyse tüm romanlarında görülen, kahramanların yaşadığı can sıkıntısı, yalnızlık ve yaşamın tekdüzeliği gibi konuları etkin bir şekilde aktarır. Örneğin, "*Ravel'i saran yalnızlık duygusu puantiyeli kravatının düğümünden daha fazla acıtıyor boğazını*" (s.34) ifadesi yazarın kahramanın hem iç hem dış dünyasına ne kadar yaklaştığı onunla ne kadar özdeşleştiğini göstermesi açısından ilginçtir. Can sıkıntısını çok iyi bilen roman kahramanı, "*miskinlikle birleşen can sıkıntısı yüzünden saatlerce diabol² oynayabilir, turnaklarının büyümesini izleyebilir, kâğıttan kutucuklar, ekmeğin içinden ördekler yapabilir,(...) Plan program olmayınca can sıkıntısının yanına bir de sürekli yinelenen bıkkınlık, kötümserlik ve hüznün ekleniyor, o anlar ailesine kendisini yemek işine sokmadıkları için sitemler ediyor*" (s. 34).

Romanın kurmaca yaşam öyküsü olduğunu gösteren bir diğer kanıt ise romanda az da olsa iç monolog örneklerine rastlanıyor olmasıdır. Örneğin Fez'de onu karşılayan ve şehri gezdirerek buradan ilham almasını söyleyen valiye içinden, "*Ah, diyor Ravel, Araplıkla ilgili bir şey yazacak olsam bunlardan daha Arabını yazardım.*" (s.59)

Serbest dolaylı konuşmalarla örülü olan ve kahramanının ruhsal dünyasına girerek kimsenin göremeyeceği ayrıntıları bile görebilen bir anlatıcının varlığı, yapıtın, tarihsel gerçekliği yansıtmayı amaçlamayan kurgusal bir anlatı olduğunun göstergesidir. Roman boyunca geleneksel yaşamöykülerinde görülmeyen pek çok unsur ve imlere rastlanır.

² Diabolo ,Çinli jonglörlerin gösterilerinde kullandıkları bir oyuncak. Çin'deki adı tjouk-pang-oui olan diabolo, 18. yüzyılın sonlarında "Uçan koni" adıyla Avrupa'ya getirilir.Tabanlarından birbirine yapıştırılmış olan koni biçimli nesne, iki ucunda sopalar bulunan uzun ip üzerinde döndürülerek ilerletilmeye çalışılır.

Örneğin, roman kahramanının bir kitapta hangi satırları okuduğuna kadar her şeyi gören ve hisseden bir anlatıcının varlığı, yapıtı geleneksel yaşamöyküsü olmaktan çıkarır. Ravel'in Conrad çevirisinin ilk sayfasını okuduğunu gözlemlediğimiz bölüm bunun göstergesidir. Ravel, Jean-Aubrey'in ona verdiği Conrad çevirisinin ilk sayfasını açar ve ilk cümleye bakar:

"okuyacağınız sayfalar görünüşe bakılırsa bir tek kadına yazılmış, el yazısıyla sayfalar dolusu bir metinden alındı," hiç fena başlangıç değil ama bu akşam, hayır, pek isteği yok. Yatağa girince çeviriyi tekrar açıyor" Kadın bunu yazanın çocukluk arkadaşı olmalı. Henüz çocukken ya da daha çok gençken birbirlerinin izini kaybetmiş olmalı"(s.18).

Geminin makine dairesindeki türbinleri dikkat inceleyen Ravel için anlatıcı, "*zaten mekaniği ve fabrikaları, dökümhaneleri ve kızgın çeliği hep sevmiştir, dalgalardan çok çarklar ona ritmik fikirler verir*"(s.23) ifadesiyle, onun sanat ve ilham anlayışına farklı bir bakış açısı ve yorum getirir. Yazar, özellikle besteci Ravel'in sanat hayatıyla ilgili kafalarda soru işareti oluşturan ve farklı yorumlara açık olan durumları zekice kurgulanmış alaysılama unsurlarıyla aktarır. Örneğin, besteci Ravel sadece sol elle çalınabilen bir piyano eseri oluşturduğunda, bazı çevreler sanatçının bu yapıtını birinci Dünya Savaşı'nda sağ kolunu kaybeden piyanist arkadaşı için yazdığını söylerken, kimi bilim adamları ise yıllarca organik beyin rahatsızlığına bağlı psikiyatrik bozukluk bulguları göstermiş olan sanatçının hastalığının doğası gereği sağ elini kullanmakta zorluk çektiği için bunu bir teknik olarak geliştirmiş olabileceğinden bahseder. Yazar, açıklık isteyen ama gerçekliği gizem olarak kalacak bu durumu romanda o kadar zekice kurgular ki bu duruma, "*sağ elle sigara içebilsin diye Ronsard' ın Ruhuna eşliğini sadece sol el için besteledi*"(s.24) şeklinde bir yorum getirir. Ravel'in ölümünden çok sonra yapılan bir incelemenin iddia ettiğine göre, Ravel, Bolero'yu bestelediği sırada alzheimer hastalığı ile savaşırmaktaydı ve bu hastalığın güçlü belirtilerden biri olan bazı sözcükleri veya hareketleri sürekli tekrarlama gibi bir takıntıyı sergilemekteydi. Sanat çevresi tarafından öğrenci yetiştirmediği için eleştirilen Ravel'i haklı çıkarmaya çalışan yazarın, örneğin, Gershwin'ın Ravel'e beste dersi vermesini rica ettiğinde ve Ravel'in melodik içtenliğini yitirebileceğini ileri sürerek reddettiği bölümde, anlatıcının, "*ayrıca, ne işe yarayacak ki, sorarım size, Ravel müsveddesi olur çıkarız mı*" (s.30) ifadesi, yazarın kendi görüşünü ortaya koyarak geleneksel yaşamöyküsünden fazlasıyla uzaklaştığını göstermesi açısından ilginçtir. Bunun yanı sıra Echenoz'un Ravel hakkında çok titiz bir araştırma yaptığı ve topladığı tüm malzemeleri romanın kurgusuna zekice ve özenle yerleştirdiği de kuşku götürmez.

Sonuç

Jean Echenoz'un kurgusal yaşam öykülerini yazacağı kişileri seçerken, Ravel gibi bir yandan hayran olunan bir yandan da ilginç ve karşıtlıklarla dolu karakterleri seçtiği görülür. Yazar, Ravel'in takıntılı, detaycı ve gösterişe aşırı önem veren kişilik özelliklerini alaycı ve abartılı bir anlatımla romanın merkezine yerleştirir. Romanın kendisi de tıpkı roman kahramanı Ravel gibi kimi zaman zarif, kimi zaman kendini beğenmiş ve çocuksu bir anlatımla aktarılmıştır. Echenoz, biçime ve üsluba önem veren besteci Ravel gibi, sözcükleri titizlikle seçer ve ayrıntılarla süsler. Okur, romanda saplantı derecesinde ayrıntıyı önemseyen Ravel'den hiç de geri kalmayan bir yazarla karşılaşır. Echenoz her ne kadar ünlü besteci Ravel'in yaşamına dair bazı olay ve durumları yapıtında işliyor, onun kişilik özelliklerinin belirgin unsurlarını kullanıyor olsa da gizemli, ketum, anlaşılma ve dünyasını başkalarına kapatmış bir roman kahramanı kurgular. Ravel insanlardan çok nesnelere mekânlarla bağ kuran bir müzik dehasının kurgusal yansımasıdır. Zaten okur Echenoz'un bu roman kahramanını yüce duygu ve düşüncelere sahip olduğu için değil, kusurlu ve eksik yanlarından, şaşırtıcı ve karmaşık kişiliğinden dolayı sever. Anlatıcı görevi üstlenen yazarın romana kahramanı hakkında getirdiği yorumlar, anlatıda kullandığı iç monolog yöntemi, süredizimsel zamana bağlı kalmaması, ironi ve serbest çağrışımlar romanı geleneksel yaşamöykülerinden uzaklaştırır. Belki de Ravel'i Echenoz'a yaklaştıran, onun hayatını yazma edinine iten şey, ünlü bestecinin en belirgin özelliği olan müziğindeki sakin ve uyumlu seslerin ardında duran karmaşadır. Her iki sanatçının sakin ve yumuşak görünümlü yapıtlarının ardında anlatılması zor ama hissedilebilen garip bir karmaşıklık ve çokseslilik vardır. Tıpkı Echenoz romanlarında okuyucunun romanın sonunda hissettiği duygu gibi, Ravel'in müziklerini dinleyenler de, parçanın sonunda etkileyici ama garip bir havada kalmışlık, tamamlanamamışlık duygusu hissederler. Yazar bu yapıtıyla sadece ünlü besteciye anmak, ona benzeyen bir kahraman kurgulamakla yetinmemiş, romanının yapısını da canlı bir varlığa, roman kahramanının karmaşık ve gizemli dünyasına dönüştürmüştür. *Ravel*, Jean Ricardou'nun Postmodern anlatıları tanımlamak için kullandığı biçimiyle, "serüvenin anlatısından çok anlatının serüvenidir." (Houppermans,2008: 14)

Kaynakça

Aktulum,K.,(2011).Metinlerarasılık-
Göstergelerarasılık,KanguruYayınları Ankara.

- Blanckeman,B., Dambre M., Mura-Brunel A.,(2004). *Le Roman Français au Tournant du XXIe siècle*, Prsesses Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Echenoz,J.,(2014).Ravel,(Çev.:M.E.Özcan), Helikopter Yayınevi, İstanbul.
- Echenoz, Jean, (2006). Radio émission proposée par Elodie Courtejoie, « Ravel, roman », 23.11.2006
- Echenoz ile Söyleşi, (2007). Olivier Cadiot avec Minh Tran Huy, « Le roman, mode d'emploi », *Le Magazine littéraire*, n°462, mars 2007
- Echenoz, J., (2017). « j'aime me représenter l'écriture comme un travail technique » entretien réalisé par Sophie Joubert
- Eco,U., (1996). *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti*, Can yayınları ,İstanbul.
- Eliuz, Ü., (2016). *Oyunda oyun postmodern roman*, Kesit Yayınları, İstanbul.
- Gefen, A.(2004). *Le Genre des noms: la biofiction dans la littérature française contemporaine*, Le roman français au tournant du XXIe siècle, Prsesses Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Houppermans, S. (2008). *Jean Echenoz, étude de l'œuvre*, Bordas, Paris.
- Kundera,Milan, (1986) *Roman Sanatı*,Can yayınları,İstanbul.
- Nadal, Ira Bruce, (1984), *Biography: Fiction, Fact and Form*, St.Martin's Pres, NewYork.
- Schwob, Marcel, (2010). *Üç Roman*, Altın Maskeli Kral, Monelle'in Kitabı, Düşsel Yaşamlar, (Çev.:Derman,A.),Yapı Kredi Yayınları ,İstanbul.
- Tekcan, Rana, (2009), *Sessiz Yaşayan Kadınlar: Biyografide Kadın*”, Kadınlar Dile Düşünce, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Tournier, M.,(2017). *Düşüncelerin Aynası*,Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Toussaint, Jean Philippe, (1990). *Banyo*,Ayrıntı Yayınları,İstanbul.
- Wellek, R. - Warren, A.,(1983). *Edebiyat Biliminin Temelleri*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Yayın İlkeleri

Namık Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi **Humanitas - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi** Toplum ve İnsan Bilimleri alanlarında elde edilmiş bilimsel birikimleri ortaya koymak, güncel ve tarihsel sorunları bilimsel bir bakış açısıyla değerlendirmek ereğiyle *Bahar ve Güz* sayısı olmak üzere yılda iki kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergi, MLA, EBSCO, CEOOL, ASOS, ARASTIRMAX, TEİ indeksleri tarafından dizinlenmektedir. Bunun yanında dergimiz, ULAKBİM TR Dizinde dizinlenmek üzere Aralık 2015 tarihinden beri izlenmektedir.

Humanitas'a gönderilen yazılar, daha önce başka bir dergide yayımlanmamış ya da yayımlanmak üzere gönderilmemiş, araştırmaya dayalı, etik kurallara uygun olarak yazılmış özgün makaleler olmalıdır. Bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler, daha önce başka bir dergide veya bildiri kitapçığında yayımlanmamışsa etkinlik bilgilerinin dipnotta belirtilmesi koşuluyla yayımlanmak üzere değerlendirmeye alınabilir. Bildiri kitapçığında ya da başka bir yerde yayımlanan yazılar ne sebeple olursa olsun yayımlanmaz. Dergi yönetimi gönderilen yazıların daha önce başka bir yerde yayımlanıp yayımlanmadığını araştırmak zorunda değildir. Durumun etik sorumluluğu yazara aittir. Dergiye yayımlanmak üzere gönderilecek makalelerin biçimsel nitelikleri Fakülte Yönetim Kurulu tarafından onaylanan yazım kurallarına göre düzenlenmelidir. Yayımlanmak üzere gönderilen yazıların biçim ve içerik yönünden ön incelemesi yayın kurulu tarafından yapılır. Uygun görülen çalışmalar, bilimsel yönden değerlendirilmek üzere, yayın kurulu tarafından belirlenen çift-kör, bağımsız ve önyargısız hakemlik ilkelerine göre en az iki hakem tarafından değerlendirilir. Hakemlerin adları gizli tutulur ve tüm raporlar beş yıl süreyle saklanır. Son karar dergi yayın kurulundur. Yayın kurulu hakemler tarafından yayın koşullarına uygun bulunmayan yazıları yayımlamamak, düzeltmek üzere yazarına geri göndermek, biçimce düzenlemek ve düzeltmek ya da kısaltmak yetkisindedir. Gönderilecek yazıların son okumasının titiz bir biçimde yapılması, vurgulama, alıntı ve kaynakların doğru biçimde kullanılması yayım aşamasında olumsuzluklarla karşılaşmamak için çok önemlidir. Dergi basıldıktan sonra ilgili sayıda yazısı bulunan yazarlara kısa süre içinde birer adet dergi iletilir. Dergimizde yayımlanan yazıların her türlü bilimsel, yazım ve hukuksal sorumluluğu yazarlarına aittir. Yayımlanmış

yazıların tüm yayım hakları saklı olup, dergimizin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz.

Yayın dili: Derginin yazım dili **Türkçedir**. Bununla birlikte **Almanca**, **Fransızca** ve **İngilizce** yazılar da yayımlanabilir.

Yazım kuralları: Dergimize gönderilecek yazıların aşağıdaki biçimsel özellikleri taşıması yayım birliği açısından zorunludur.

Başlık: İçerikle uyumlu, **10-12** sözcüğü geçmeyecek biçimde büyük koyu harflerle, **11** punto yazılmalı ve sayfa ortasında yer almalıdır.

Yazar adı ve adresi: Yazar(lar)ın adı (**küçük**) ve soyadı (**büyük**), başlığın altında **ortalanmış** olarak **11** puntoyla yazılmalı; unvanı, çalıştığı kurum, haberleşme ve e-posta adresleri ise normal karakterde harflerle dipnot olarak belirtilmelidir.

Öz ve anahtar sözcükler: Makaleler, **200-220** sözcük arasında **öz** içermelidir. Bu özler, makalenin birinci sayfasında, başlıktan hemen sonra peş peşe verilmelidir. **İngilizce** ve **Türkçe** makalelerin özleri, makalenin dilinde olan öz ilk sırada olacak biçimde birinci sayfada verilmelidir. **Fransızca** ve **Almanca** yazılan makaleler için **üç** dilde öz yazılmalıdır. Bu durumda, makalenin dilinde olan öz ilk sırada, **Türkçe** öz onun hemen arkasında olacak biçimde birinci sayfada; **İngilizce** özeti ise, makalenin kaynakçasından hemen sonra yer almalıdır. **Öz 10 punto**, tek satır, sağdan ve soldan **1 cm** içeride yer almalıdır. **Öz bölümü**, yazar adının hemen altından **12 nk** boşluk bırakılarak başlamalıdır. **Özlerin** altında **3-10** sözcük arasında büyük harfle başlayan anahtar sözcükler bulunmalıdır. **Öz başlığı 10 punto koyu** yazılmalı ve sayfa ortasında yer almalıdır.

Ana metin: Yazı Microsoft **Word** yazılım programı ile boyutları **17,5 / 25 cm** olan sayfa üzerinde **Times New Roman 11 punto** ile **1 cm** satır aralıklı ve **üstten 2,5 cm, alttan 2,5 cm, soldan 2,5 cm, sağdan 2,5 cm** kenar boşlukları ve **20 sayfa**yı geçmeyecek biçimde tek sütun halinde hazırlanarak teslim edilmelidir. Paragraflar **0 cm** girinti ile başlamalıdır. **Anametnin, öz bölümünün** hemen altından **6 nk** boşluk bırakılarak başlamalıdır.

Bölüm başlıkları: Yazıda yer alan konu başlıkları Giriş'ten itibaren numaralandırılarak **koyu ve sol marjdan** başlamak üzere yazılmalıdır.

Şekil ve Tablolar: Şekil adı, şeklin altında, tablo başlığı tablonun üzerinde yer almalıdır. Şekil ve tablo numaraları 1, 2, 3, ... gibi verilmelidir.

Alıntı ve Göndermeler: Kaynaklara göndermeler metin içi kaynak gösterme ya da numarasız yazar-tarih sistemi **APA biçemi** olarak adlandırılan yöntem göz önüne alınarak yapılmalıdır. **APA** internet sitelerinden derlenen temel bilgiler aşağıdaki gibidir. Ayrıntılı bilgi almak için: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx> sitesine başvurulabilir. Bu sistemde, metin içinde sözü edilen kaynaklara başvuruda bulunulurken yazarların soyadları ve yayın tarihi yine metin içerisinde, ilgili yerde belirtilir. Dolayısıyla, kaynak gösterimi için dipnot kullanılmasına ya da

a.g.e. gibi ifadelere gerek yoktur. Özetleme biçiminde yapılan alıntı ve aktarmalarda sayfa numarası belirtilmez; sayfa numarası ya da numaraları, yalnızca doğrudan alıntılarda tam olarak verilir. 3 satırı geçen alıntılara, ana metne göre sadece soldan 1 cm girinti verilmelidir. Dipnotlar, ancak çok gerekli olduğunda, metin içerisinde belirtilen görüşe açıklama getirmek amacıyla ve az sayıda kullanılmalıdır.

Ana Başlık Boyutu	11 pt, ortalanmış, kalın
Kağıt Boyutu	17,5 x 25 cm
Ana Metin Üst Kenar Boşluk	2,5 cm
Alt Kenar Boşluk	2,5 cm
Sol Kenar Boşluk	2,5 cm
Sağ Kenar Boşluk	2,5 cm
İlk satır girinti	0 cm
Yazı Tipi	Times New Roman
Yazı Tipi Stili	Normal
Normal Metin Boyutu	11 pt
Paragraf Aralığı	3 nk
Satır Aralığı	1 cm
Dipnot Metni Boyutu	9 pt
Alıntı Metni Boyutu	10 pt
Alıntı Kenar Boşlukları	Soldan 1 cm
Öz Yazı Tipi	Times New Roman
Öz Yazı Tipi Stili	Normal
Öz Kenar Boşlukları	Sağdan- Soldan 1 cm
Öz Metin Boyutu	10 pt
Öz Başlığı	10 pt, ortalanmış, Kalın

Tek yazarlı çalışmalar: Metinde parantez içine yazarın soyadı yazılır ve virgülle ayrılarak o çalışmanın yayın tarihi belirtilir. Eğer yazarın soyadı cümle içerisinde zaten kullanılmışsa, parantezde soyadı kullanmaya gerek yoktur.

Örnek:.. (Yılmaz, 1996, s. 268). ya da, Yılmaz'a (1996) göre,...

İki ve daha fazla yazarlı çalışmalar: Örnek: Bond ve Smith'e (1995) göre, ... ya da ... (Bond ve Smith, 1995).

Yazar sayısı 3 ve daha fazla çalışmalar: *Örnek:* McCrae ve arkadaşları (2000) ... ya da ... (McCrae ve ark., 2000).

Aynı yazarın (ya da yazarların) birden fazla çalışması: Örnek: Yıldırım (1982b)... ya da ... (Yıldırım, 1982b).

Kaynaklar: Yararlanılan kaynaklar, eğer varsa notlardan sonra ayrı bir sayfada "Kaynakça" başlığı altında verilmelidir. Metinde geçen tüm kaynaklar Kaynaklar listesi içinde yer almalıdır. Kaynaklar bölümünde kaynaklar yazar soyadına göre alfabetik sıra ile verilmelidir.

Kitap

Tek Yazarlı: Gündoğdu, C. (2007). *Hacı Bektâş-ı Velî, Öğretisi ve Takipçileri Hakkında Metodik Yeni Bir Yaklaşım*. Ankara: Aktif Yayınları.

Çok Yazarlı: İşcan Ö. F. ve Naktiyok, A. (2005). *Dijital Çağ Örgütleri*. İstanbul: Beta Yayınları.

Editörlü Kitap İçinde Bölüm ya da Makale: Türer, O. (2005). Osmanlı Toplumunda Tasavvuf ve Sufiler. Ahmet Yaşar Ocak (Ed.). *Osmanlı Anadolu'sunda Tarikatların Genel Dağılımı* (ss. 207-246). Ankara: T.T.K. Yayınları.

Tez: Ayık, H. (2000). *Farabi'de Dil-Mantık İlişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çeviri kitaplar: Hellman, H. (2001). *Büyük Çekişmeler: Bilim Tarihinden Seçilmiş On Tartışma*. (Çev. Füsün Baytok). Ankara: Tübitak. (1972).

Kurum Yayınları: TÜBİTAK. (2002). *21. Yüzyılda Bilimsel Yayıncılık: Hedefler ve Yaklaşımlar*. Ankara: TÜBİTAK.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük* (10. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu.

El kitapları: Özgüven, İ.E. (1992). *HKE Hacettepe Kişilik Envanteri El Kitabı*. (2. Revizyon) Ankara: Odak Ofset.

Yazarı Olmayan Yapıt Anonim: *The Chicago Manual of Style* (14th edition). (1993). Chicago: The University of Chicago Press.

Sözlük: Altan, N. (2003). *Bilgisayar Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü* (3. bs.). Ankara: Sistem Yayıncılık.

Bilimsel Dergi Makalesi

Makale: Gündoğdu, C. (2007). Âşık Sümmânî'de Aşkın Metafiziği. *Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 8 (18), 113-154.

Popüler Dergi Makalesi

Yazarı Belli Olan: Kenar, N. (Nisan 2006). Kayıt Dışı İstihdam. *Popüler Yönetim*, 9, 44-47.

Yazarı Belli Olmayan: Yerel Bilginin Küreselleştirilmesi. (Nisan 2006). *Focus*, 12, 14-17.

Gazete Makalesi: Altan, Ç. (23 Mart 2002). Değişik bir ritimde...., *Milliyet Gazetesi*. 12.

Diğer Yayınlar

Yayımlanmış Bildiri: Gündoğdu, C. (2007). Pâdişah-Tarikat Şeyhi Münasebetleri Açısından Aziz Mahmûd Hüdâyi ve Çağdaşı Abdülmecid-i Sivâsî [Bildiri]. H. Kamil Yılmaz (Ed.). *Aziz Mahmud Hüdâyi Uluslararası Sempozyum Bildirileri, (20-22 Mayıs 2005)*. (ss. 179-195). İstanbul: Üsküdar Belediye Başkanlığı.

Yayımlanmamış Bildiri: Yeşilyaprak, B. ve Kısaç, İ. (2000). Marmara Bölgesi Depremleri Sonrası Stres Tepkileri: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. 36. *Ulusal Psikiyatri Kongresi*, 3-7 Ekim, Antalya.

Poster: Önal, İ. (Ağustos 2002). Historical Perspectives on School Librarianship [Poster]. *68th IFLA General Conference and Council*, Glasgow.

Patent: Kavur, K. H. (2006). *Heart Flowerpot*, U.S. Patent No. D518,755. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.

Ansiklopedi Maddesi: Ersoy, O. (1973). Kâğıt ve Kâğıtçılık. *Türk Ansiklopedisi* (XXI, 112-115). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Rapor: Devlet Planlama Teşkilatı. (2004). Devlet Yardımlarını Değerlendirme Özel İhtisas Komisyonu Raporu (Rapor No: DPT: 2681). Ankara: DPT.

Yasa ve Yönetmelikler: İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). *T. C. Resmi Gazete*, 10705, 12 Ocak 1961.

Görüşme: Mektup, e-ileti, telefon görüşmesi gibi kişisel görüşmeler elde edilebilir kaynaklar olmadıklarından kaynakçaya eklenmezler. Görüşmelere yalnızca metin içinde gönderme yapılır. Örnek: (Aşık Reyhani ile kişisel iletişim, 23 Haziran 2003).

Elektronik Yayınlar

Basılı Kitabın Elektronik Sürümü: Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi* [Elektronik Sürüm]. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

Basılı Makalenin Elektronik Sürümü: Akman Demir, G., Yeşilot, N. ve Serdaroğlu, P. (2006). "Neurological involvement in Behçets Disease: Clinical Characteristics, Diagnosis and Treatment" [Elektronik Sürüm]. *Journal of Neurological Sciences (Turkish)*, 23(1), 3-7.

Makale: Yıldırım, A., Ekici, K. M. ve Şahım, T. (t.y.). "İşletmelerin Yönetim Sürecinde Sinerjik Yönetim Anlayışının Önemi". *Bilgi Vadisi*, 1(2). Erişim tarih: 04 Nisan 2006, <http://www.bilgivadisi.net/idas/index.php=view&id=86&Itemid=59>

Veritabanında Makale ya da Madde: Coşkun, T., Bozoklu, S., Özenç A. ve Özdemir, A. (1998). "Effect of Hydrogen Peroxide on Permeability of the Main Pancreatic Duct and Morphology of the Pancreas". *The American Journal of Surgery*, 176 (1), 5358. Erişim tarihi: 25 Nisan 2006, Science Direct.

Rapor: Devlet Planlama Teşkilatı. (Temmuz 2004). "e-Dönüşüm Türkiye Projesi Kısa Dönem Eylem Planı: Değerlendirme Raporu (Rapor No: 2)." Erişim: 02 Nisan 2006, <http://212.175.33.22/kdep/rapor/KDEPHaziran2004.pdf>

Anonim Ağ Sayfası: "Bilim Etiği ve Bilimde Sahtekârlık." (t.y.). Erişim: 04 Nisan 2006, <http://www.aek.yildiz.edu.tr/bilim.htm>

Ağ Sitesinden Erişilen Ağ Sayfası: Gordon, C. H., Simmons, P. ve Wynn, G. (2001). "What it is, and how to Avoid it". Erişim Tarihi: 04 Nisan 2006, University of British Columbia Ağ Sitesi: <http://www.zoology.ubc.ca/bpg/Advising/Plagiarism.htm>

Ağ Sitesi: Tema Vakfı. (t.y.). Erişim tarihi: 04 Nisan 2006, <http://www.tema.org.tr>

Elektronik Kaynak Haber, Tartışma Grubu ya da Forum İletisi: Işık, E. (5 Kasım 2003). Bitki Kütüphanesi [İleti No: 8]. Erişim tarihi: KutupL, <http://listproc.metu.edu.tr.9000/reguser/KUTUPL/kutupl.1/msg08.html>

Web Sitesine Atıfta Bulunma: Bir Web sitesinin tümüne (sitedeki belli bir sayfaya değil) atıfta bulunmak için, sitenin adresini vermek yeterli olacaktır.

Yazılım Sanayicileri Derneği (<http://www.yasad.org.tr>)

Özet: Irak, M. (1998). “Uyku ve Bilgi İşleme Süreçleri.” [Özet] *Türk Psikoloji Yazıları*, 1 (1), 17-30. Erişim tarihi: 08 Ocak 2000. <http://www.psikolog.org.tr/tpy/1/metehan.htm>

Bir Web sitesinde belirli bir sayfa: Türk psikologlar derneği deprem özel çalışma grubu basın bildirisi: Deprem bölgesi eğitim öğretim yılına hazır mı (22 Eylül, 1999) Ankara: Türk Psikologlar Derneği. Erişim tarihi: 08 Ocak 2000.

<http://www.psikolog.org.tr/deprem/basinbildiri5.htm>

Elektronik Dergiler

Dergide Basılan ve İnternette Yayınlanan Elektronik Dergilerden Alınan Makaleler: Gündoğdu, C. (2005). “Mevlânâ'nın Mesnevî'sinde Mânâ Dili”, [Elektronik Versiyon]. *Tasavvuf İmi ve Akademik Araştırma Dergisi*.14, 221-231.

Sadece İnternette Yayınlanan Elektronik Dergilerden Alınan Makaleler: Önder, M. (2008). “Medya Kıskaçındaki Çocuklar”. Makale 9. Erişim tarihi: 25 Nisan 2009. <http://www.dinbilimleri.com/dergi/cilt8/sayi4/makale/onder.pdf>

Elektronik veri tabanları için tarih (CD-ROMlar için belirtilmez), kaynak (örn., SSCI, ERIC) ve veritabanının adı ile diğer ek bilgiler (madde numarası gibi) belirtilmelidir.

Web kaynakları için ise, o veritabanına giriş sayfasının adresi (URL) verilmelidir. (örnek., <http://www.ebscho.com>).

Saracho, O, N. (1999). A Factor analysis of preschool childrens play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19 (2), pp 165. [Erişim tarihi: 08 Ocak 2000 EBSCO (Academic Search Elite), <http://www.ebsco.com>]

Radyo ve Televizyon Programları

Film: Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (Yapımcı), Özakman, T. (Senarist) ve Öztan, Z. (Yönetmen). (1996). *Kurtuluş* [Film]. Türkiye: Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu.

Radyo ve Televizyon Programı: Berki, T. (Yapımcı). (08 Mart 2006). *Promenad* [Radyo Programı]. Ankara: RadyoHacettepe.

Müzik ve Sahne Sanatları

Konser / Resital: Erkin, U. C. *Piyano Sonatı*. T. Berki. Ankara: Bilkent Konser Salonu. (09 Nisan 2006).

Opera: Puccini, G. Gianni Schichi (Libretto: G. Forzano). Yönetmen: R. Simone, Başrol: C. Guelfi ve D. Dessi, Orkestra Şefi: G. Gelmetti. Roma: Teatro della Opera. (22 Ocak 2002).

Bale: Kınıklı, Ö. Giriş, Gelişme, Sonuç. Başrol: Ö. Kınıklı. Ankara: Devlet Opera ve Balesi Büyük Sahne. (15 Nisan 2006).

Tiyatro: Shakespeare, W., *Hamlet*. Yönetmen: J. Gielgud, Başrol: R. Burton. Boston: Shubert Theatre. (04 Mart 1964).

Müzik Yapıtı: Beethoven, L. v. (1812). *Symphony*, No. 7 in A, Opus 92. New York: Dover. (1998)

Erkin, U. C. (1932). *Keman ve Piyano İçin Improvisation*. Ankara: Devlet Konservatuvarı. (1958).

Müzik Kaydı: Erkin, U. C. (1995). *Altı Prelüd* [V. Erman]. Ulvi Cemal Erkin: Complete works for piano solo [CD]. Avusturya: Hungaroton Classic. (1994).

Plastik Sanatlar

Kişisel Sergi: Misman, H., Resim Sergisi. Ankara: Çankaya Belediyesi Çağdaş Sanatlar Merkezi. (03-31 Mart 2006)

Karma Sergi: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Heykel Bölümü Sergisi. Ankara: Çankaya Belediyesi Çağdaş Sanatlar Merkezi. (20-30 Nisan 2006).

Sanat Yapıtı

Koleksiyon ya da Müzelerde: Sayın, Z. (2003). *Esinti* [Grafik]. Francavilla al Mare, İtalya: Michetti Müzesi.

Yayınlarda: İzer, Z. F. (1986). *Balkondan Susamlar* [Resim]. S. M. Erinç. *Zeki Faik İzer: 1905-1988* (s. 175). Ankara: Türkiye Halk Bankası. (1990)

Principles of Publication

Humanitas - International Journal of Social Sciences is a double blind peer-reviewed international journal, published twice a year *Spring and Autumn* by the Faculty of Arts and Sciences at Namık Kemal University. The aim of the journal is to publish research papers in the fields of social and human sciences, to evaluate contemporary and historical problems with a scientific approach. The journal is indexed on MLA, EBSCO, CEOOL, ASOS, ARASTIRMAX, TEI. Besides, the journal has been viewed since December 2015 in ULAKBİM TR index.

The articles that are sent to *Humanitas* should be based on research, and original which follow ethical rules, and should not have been published or sent to be published before. The papers presented in scientific conferences are taken for evaluation to be published, if they are not published in any journal or conference book, on condition that its information is given as a footnote. These articles which are published in any journal are not published, in any case. The editorial board is not responsible for checking these articles if they have been published before, or not. This ethic responsibility belongs to the writer. The form of the articles should be organized according to spelling rules, confirmed by administration. The articles sent to be published are checked by the publication commission for their form and content before they are published. The texts that are confirmed are evaluated scientifically by at least two reviewers according to double-blind independent and unprejudiced peer-reviewing principles. The names of the reviewers are not revealed and evaluation documents are kept for a five-year period. The last decision belongs to the publication commission. Publication commission has the authority not to publish the text, which is not approved by the editorial board, and send it back to its writer to be corrected, re-arranged, or its content changed or reduced. It is very important to make the last revision carefully, to use quotations and citation correctly in order not to have problems during the publication process. When the journal is published, one copy is sent to the each writer in a short time. The writers, whose texts are published in our journal, are responsible for all the scientific, orthographical and legal aspects. All copyrights of the published texts are reserved. It is illegal to make quotations without citing our journal's name.

Language: The language of publication is **Turkish**. Besides, articles in **German, French and English** are also accepted.

Spelling rules: The texts that are sent to be published must have these qualifications below considered for publication unity.

Title: It should be related to the content, and it should be written centered, with capital and bold letters, **11 pt**, containing no more than **10-12** words.

Name and address of the writer: First name (small) and surname (capital) of the writer(s) should be written **11 pt**, centered and bold below the title. Also, the position, institution, communication and e-mail addresses should be indicated as a footnote with standard character letters.

Abstract and keywords: Articles should contain an abstract, which should be between **200-220** words. The abstracts should be presented on the first page of the article just after the title. English and Turkish abstracts should be given on the first page and the abstract which is in the same language with the main text is placed as the first. Three abstracts should be written for the articles written in French and German. In this case, the abstract with the main language should be given as the first, and Turkish abstract after the first one on the first page, and English abstract should be just after the bibliography of the article. The abstract must be **10 pt**, single space, and must have **1 cm** margins on the right and left sides. At the end of the abstracts, there should be keywords containing between **3-10** words. Abstract must start just below the name of the writer, with **12 nk** space. The title of the abstract should be written centered, with capital and bold letters, **10 pt**.

Main text: The text, containing no more than **20** pages, should be written in **Microsoft Word Page (17,5 x 25 cm)**, using **Times New Roman, 11 pt, 1 cm** line spacing, one column and **0 cm** indents, and **2,5 cm top, 2,5 cm bottom, 2,5 cm left, 2,5 cm right margins**. Main text must start just below the abstract, with **6 nk** space.

Chapter titles: The topics in the text should be written with numbers beginning from introduction, bold and beginning with left indent.

Figures and boards: The title of the figure should be given under the figure; the title of the board should be above the board. The numbers should be given like these: 1, 2, 3, etc.

Quotations and references: References to the sources must be given by using the citing in-text or date-writer without numbers format (**APA format**). In this format, the writer's last names and publication date are stated on the right place in the text while referring to the sources that are mentioned in the text. Thus, there is no need to use footnotes for the citation or the terms like idem or ibidem. Quotations in the shape of summary are not given with page numbers; they are only given while quoting directly. The quotations with more than **3** lines must have **1 cm** margin on the left side only, considering the main text. Footnotes should be used to make an explanation for the statement that is given

in the text, and also their length should be minimal. You can apply for <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx> for detailed information.

Size of Main Title	11 pt, centered, bold
Preferred Page Size	17,5 x 25 cm
Top Margin	2,5 cm
Bottom Margin	2,5 cm
Left Margin	2,5 cm
Right Margin	2,5 cm
First line indent	0 cm
Font	Times New Roman
Font Type Style	Normal
Size of Normal Text	11 pt
Space Between Paragraphs	3 nk
Space Between Lines	1 cm
Size of Foot Note	9 pt
Size of Block Quotations	10 pt
Block Quotations Margins	1 cm left
Abstract Font	Times New Roman
Abstract Font Type Style	Normal
Abstract Margins	1 cm left and right
Size of Abstract	10pt
Title of Abstract	10 pt, centered, bold

Works with single writer: The last name of the writer is written in brackets in the text, and is separated with a coma, before stating the date of the work. If the last name of the writer is used in the sentence already, there is no need to write the last name in the brackets.

Example: ... (Yılmaz, 1996, p.258) or, according to Yılmaz (1996)...

Works with two or more writers: Example: According to Bond and Smith (1995)or (Bond and Smith, 1995).

Works with three or more writers: Example: McCrae and his colleagues (2000) ... or ... (McCrae and his colleagues, 2000)

One or more works of the same writer(s): Example: Yıldırım (1982b) ...or... (Yıldırım, 1982b)

Sources: The cited sources should be given on a different page under the Bibliography title, after the Notes, if there are any. Sources must be written according to the writer's last names and in an alphabetic order.

Books

Single writer: Gündoğdu, C. (2007). *Hacı Bektâş-ı Velî, Öğretisi ve Takipçileri Hakkında Metodik Yeni Bir Yaklaşım*. Ankara: Aktif Yayınları.

Multiple writers: İşcan Ö. F. ve Naktiyok, A. (2005). *Dijital Çağ Örgütleri*. İstanbul: Beta Yayınları.

Chapter or article in a book with editor: Türer, O. (2005). “Osmanlı Toplumunda Tasavvuf ve Sufiler.Ahmet Yaşar” Ocak (Ed.). *Osmanlı Anadolu’sunda Tarikatların Genel Dağılımı* (pp.207-246). Ankara: T.T.K. Yayınları.

Thesis: Ayık, H. (2000). *Farabi`de Dil-Mantık İlişkisi*. (inedit Phd). Erzurum: Atatürk University Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Translated books: Hellman, H. (2001). *Büyük Çekişmeler: Bilim Tarihinden Seçilmiş On Tartışma*. (Çev. Füsun Baytok). Ankara: Tübitak. (1972).

Institution publications: TÜBİTAK. (2002). *21. Yüzyılda Bilimsel Yayıncılık: Hedefler ve Yaklaşımlar*. Ankara: TÜBİTAK.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük* (10. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Handbooks: Özgüven, İ.E. (1992). *HKE Hacettepe Kişilik Envanteri El Kitabı*. (2. Revizyon) Ankara: Odak Ofset.

Anonymous: *The Chicago Manual of Style* (14th edition). (1993). Chicago: The University of Chicago Press.

Dictionaries: Altan, N. (2003). *Bilgisayar Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü* (3. bs.). Ankara: Sistem Yayıncılık.

Articles in scientific journal

Articles in Turkish: Gündoğdu, C. (2007). Âşık Sümmânî’de Aşkın Metafiziği. *Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 8 (18), 113-154.

Articles in foreign languages: Kurbanoğlu, S. S. (2003). Self Efficacy: A Concept Closely Linked to Information Literacy and Lifelong Learning [Öz Yeterlik: Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenmeyle Yakından İlişkili Bir Kavram]. *Journal of Documentation*, 59, 635-646.

Articles in popular journals

Known author(s): Kenar, N. (Nisan 2006). Kayıt Dışı İstihdam. *Popüler Yönetim*, 9, 44-47.

Anonymous: Yerel Bilginin Küreselleştirilmesi. (Mart2006). *Focus*, 12, 14-17.

Newspaper article: Altan, Ç. (23 Mart 2002). Değişik bir ritimde.... *Milliyet Gazetesi*. 12.

Other publications

Proceedings published: Gündoğdu, C. (2005). Pâdişah-Tarikat Şeyhi Münasebetleri Açısından Azîz Mahmûd Hüdâyi ve Çağdaşı Abdülmecid-i Sivâsî [Bildiri]. H. Kamil Yılmaz (Ed.). *Aziz Mahmud Hüdâyî Uluslararası Sempozyum Bildirileri, 20-22 Mayıs 2007*. (pp. 179-195). İstanbul: Üsküdar Belediye Başkanlığı.

Proceedings unpublished: Yeşilyaprak, B. ve Kısaç, İ. (2000). Marmara Bölgesi Depremleri Sonrası Stres Tepkileri: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. 36. *Ulusal Psikiyatri Kongresi*, 3-7 Ekim, Antalya.

Poster: Önal, İ. (Ağustos 2002). Historical Perspectives on School Librarianship [Poster]. *68th IFLA General Conference and Council*, Glasgow.

Patent: Kavur, K. H. (2006). *Heart Flowerpot*, U.S. Patent No. D518,755. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.

Encyclopedia subject: Ersoy, O. (1973). Kağıt ve Kağıtçılık. *Türk Ansiklopedisi* (XXI, 112-115). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Report: Devlet Planlama Teşkilatı. (2004). Devlet Yardımlarını Değerlendirme Özel İhtisas Komisyonu Raporu (Rapor No: DPT: 2681). Ankara: DPT.

Laws and regulations: İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). *T. C. Resmi Gazete*, 10705, 12 Ocak 1961.

Interview: Because they are not accessible sources, letters, e-mails, phone calls and other similar personal interactions are not added to bibliography. These are referred in the text only. Example: (Personal contact with Aşık Reyhani, 23th June 2003).

Electronic publications: Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi [Electronic Version]*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

Electronic version of a published book: Akman Demir, G., Yeşilot, N. ve Serdaroğlu, P. (2006). Neurological involvement in Behçets Disease: Clinical Characteristics, Diagnosis and Treatment [Elektronik Version]. *Journal of Neurological Sciences (Turkish)*, 23(1), 3-7.

Article: Yıldırım, A., Ekici, K. M. ve Şahım, T. (t.y.). İşletmelerin Yönetim Sürecinde Sinerjik Yönetim Anlayışının Önemi. *Bilgi Vadisi*, 1(2). Date of Access: 4th of April 2006,

<http://www.bilgivadisi.net/idas/index.php=view&id=86&Itemid=59>

Article or subject in database: Coşkun, T., Bozoklu, S., Özenç A. ve Özdemir, A. (1998). Effect of Hydrogen Peroxide on Permeability of the Main Pancreatic Duct and Morphology of the Pancreas. *The American Journal of Surgery*, 176(1), 53-58. Date of Access: 25th of April 2006, ScienceDirect.

Report: Devlet Planlama Teşkilatı. (July 2004). e-Dönüşüm Türkiye Projesi Kısa Dönem Eylem Planı: Değerlendirme Raporu (Report No: 2). Access: 2th of April 2006, <http://212.175.33.22/kdep/rapor/KDEPHaziran2004.pdf>

Anonymous web page: Bilim Etiği ve Bilimde Sahtekarlık. (t.y.). Access: 4th of April 2006, <http://www.aek.yildiz.edu.tr/bilim.htm>

Web page connected through web site: Gordon, C. H., Simmons, P. ve Wynn, G. (2001). What it is, and how to Avoid it. Date of Access: 4th of April 2006, University of British Columbia Ağ Sitesi:

<http://www.zoology.ubc.ca/bpg/Advising/Plagiarism.htm>

Web site: Tema Vakfi. (t.y.). Date of Access: 4th of April 2006, <http://www.tema.org.tr>

Electronic sources - news, discussion group or forum message: Işık, E. (5th of November 2003). Bitki Kütüphanesi [Message No: 8]. Date of Access: Kutup L, <http://listproc.metu.edu.tr.9000/reguser/KUTUPL/kutupl.1/msg08.html>

Citing a web site: To cite a web site completely (not a particular page), it is enough to give the web site address.

Yazılım Sanayicileri Derneği (<http://www.yasad.org.tr>)

Abstract : Irak, M. (1998). Uyku ve Bilgi İşleme Süreçleri. [Abstract] *Türk Psikoloji Yazıları*, 1 (1), 17-30. Date of Access: 8th of January 2000. <http://www.psikolog.org.tr/tpy/1/metehan.htm>

Web site particular pages: Türk psikologlar derneği deprem özel çalışma "grubu basın bildirisi: Deprem bölgesi eğitim öğretim yılına hazır mı? (22 Eylül, 1999) Ankara: Türk Psikologlar Derneği. Date of Access: 8th of January 2000. <http://www.psikolog.org.tr/deprem/basinbildiri5.htm>

Electronic journals

Articles published in a journal and taken from electronic journals on Internet: Gündoğdu, C. (2005). Mevlânâ'nın Mesnevî'sinde Language of Meaning, [Elektronik Version]. *Tasavvuf İmi ve Akademik Araştırma Dergisi*. 14, 221-231.

Articles taken only from electronic journals on Internet: Önder, M. (2008). Medya Kıskaçındaki Çocuklar. Makale 9. Date of Access: 25th of April 2009. <http://www.dinbilimleri.com/dergi/cilt8/sayi4/makale/onder.pdf>

The date (not for CD-ROMs), source (e.g. SSCI, ERIC), the name of the database and other information (such as item number) must be given for the electronic databases. For the web sources, the address of the entry page of the database (URL) must be given. (Example; <http://www.ebscho.com>).

Saracho, O, N.(1999). A Factor analysis of preschool childrens play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19 (2), pp 165. [Date of Access: 8th of January 2000 EBSCO (Academic Search Elite), <http://www.ebsco.com>]

Radio and television programs

Film: Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (Producer), Özakman, T. (Script Writer) ve Öztan, Z. (Director). (1996). *Kurtuluş* [Film]. Türkiye: Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu.

Radio and television programs: Berki, T. (Producer). (8th of March 2006). *Promenad* [RadioProgram]. Ankara: RadyoHacettepe.

Music and theatre arts

Concert/Recital: Erkin, U. C. *Piyano Sonatı*. T. Berki. Ankara: Bilkent Konser Salonu. (9th of April 2006).

Opera: Puccini, G. Gianni Schichi (Libretto: G. Forzano). Director: R. Simone, Leading Role: C. Guelfi ve D. Dessi, Orchestra Chief: G. Gelmetti. Roma: Teatro dell Opera. (22nd of January 2002).

Ballet: Kınıklı, Ö. Giriş, Gelişme, Sonuç. Başrol: Ö. Kınıklı. Ankara: Devlet Opera ve Balesi Büyük Sahne. (15th of April 2006).

Theatre: Shakespeare, W., *Hamlet*. Director: J. Gielgud, Başrol: R. Burton. Boston: Shubert Theatre. (4th of March 1964).

Musical production: Beethoven, L. v. (1812). *Symphony*, No. 7 in A, Opus 92. New York: Dover. (1998).

Erkin, U. C. (1932). *Improvisation for Violin and Piano*. Ankara: Devlet Konservatuvarı. (1958).

Music record: Erkin, U. C. (1995). *Altı Prelüd* [V. Erman]. Ulvi Cemal Erkin: Complete works for piano solo [CD]. Avusturya: Hungaroton Classic. (1994).

Plastic arts

Exhibition Personal: Misman, H., Art Gallery. Ankara Municipality of Çankaya, Modern Arts Center. (3rd-31st of March 2006)

Exhibition Mixed: Hacettepe University Exhibition of the Department of Sculpture, Faculty of Fine Arts. Ankara: Çankaya Belediyesi Çağdaş Sanatlar Merkezi. (20th-30th of April 2006).

Art works

In collections or museums: Sayın, Z. (2003). *Esinti* [Graphic]. Francavilla al Mare, Italy: Michetti Museum.

In publications: İzer, Z. F. (1986). *Balkondan Susamlar* [Painting]. S. M. Erinç. *Zeki Faik İzer: 1905-1988* (s. 175). Ankara: Türkiye Halk Bankası. (1990).